

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AMANDA CRISTINA TEAGNO LOPES MARQUES

**A Construção de Práticas de Registro e Documentação no  
Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil**

SÃO PAULO  
2010



AMANDA CRISTINA TEAGNO LOPES MARQUES

## **A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação – **Versão Corrigida (a original se encontra disponível na FEUSP)**

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel de Almeida

SÃO PAULO  
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.21  
M357c Marques, Amanda Cristina Teagno Lopes  
A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil / Amanda Cristina Teagno Lopes Marques ; orientação Maria Isabel de Almeida São Paulo : s.n., 2010.  
390 p. : il., fotos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação infantil 2. Prática de ensino 3. Cultura escolar 4. Cotidiano escolar 5. Pedagogia - Projeto I. Almeida, Maria Isabel de, orient.

---

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



## **Agradecimentos**

À Profª Drª Maria Isabel de Almeida, pela orientação segura e afetiva ao longo da elaboração desta tese, compartilhando todos os desafios e conquistas de quatro anos de dedicação. Meu especial obrigada!

Aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores – GEPEFE-FEUSP, por dividirem momentos de estudo e orientação coletiva da tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – CAPES – pelo financiamento da pesquisa no exterior, e pela concessão de bolsa para a finalização do doutorado após meu retorno.

A todos os profissionais da educação que abriram suas portas à realização da pesquisa, em especial àqueles do Centro de Documentação e Pesquisa de Bolonha, da *Scuola dell'Infanzia Don Milani*, e das EMEIs Quintino Bocaiúva, João Mendonça Falcão e Dom José Gaspar, sem os quais a investigação não teria sido realizada. Agradeço o acolhimento, a receptividade e a colaboração quando de minha inserção em seus espaços. Muito obrigada!

À Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pela autorização à realização da pesquisa nas escolas.

À Professora Milena Manini, e à Universidade de Bolonha, pela recepção e orientação no exterior; no momento de dificuldade em encontrar interlocutores na Itália, pude contar com a generosa colaboração de pessoas daquela instituição. Obrigada!

À Profª Drª Júlia Oliveira-Formosinho, à Associação Criança, e aos profissionais que me receberam em Lisboa e Braga e se dispuseram a compartilhar um pouco de suas práticas e seus projetos.

Aos professores participantes da banca de qualificação – Profª Drª Maria Isabel de Almeida, Profª Drª Júlia Oliveira-Formosinho e Prof. Dr. José Cerchi Fusari – pela orientação em um momento crucial da pesquisa.

À minha família, em especial a meu marido e a meus pais, pelo incentivo constante.





## Resumo

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que tem por objeto *o registro de práticas e a documentação como elemento da cultura pedagógica no contexto da Educação Infantil* e visa a responder à seguinte questão: *De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação?* Tem como objetivo geral analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação, e como objetivos específicos a) identificar e analisar experiências de registro e documentação como parte da cultura organizacional de instituições de Educação Infantil; b) compreender as possibilidades decorrentes do registro como cultura organizacional e como cultura pedagógica para a Educação Infantil; c) refletir sobre o processo de construção de uma "cultura do registro" no contexto da Educação Infantil; d) indicar elementos a serem considerados por políticas públicas para a Educação Infantil. Como procedimento metodológico, foi realizado *estudo de caso coletivo* (STAKE, 1994, 1999), ou *estudo de casos múltiplos* (YIN, 2005), no qual foram investigadas quatro pré-escolas municipais (três em São Paulo e uma em Bolonha) que desenvolvem práticas de registro e documentação como elemento de seu projeto coletivo. A investigação pautou-se na concepção de criança como pessoa, sujeito de direitos e produtora de cultura, e de infância como categoria social (QVORTRUP, 1993; SARMENTO, 2007; CORSARO, 2002). No campo da Educação Infantil, partimos do reconhecimento da função social de creches e pré-escolas, concretizado em um projeto político-pedagógico apto a conferir identidade a essa etapa educacional e pautado na promoção de múltiplas experiências de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades da criança pequena (KRAMER, 1986, 1997). Partimos, ainda, do conceito de documentação pedagógica como atividade de recuperação, escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas (PASQUALE, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, AZEVEDO, 2002; BENZONI, 2001, entre outros), atividade que se relaciona ao planejamento, à avaliação e à reconstrução do projeto político-pedagógico. Como resultados, apontamos para a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelos diferentes coletivos institucionais em sua interação com os desafios concretamente vivenciados pelos sujeitos; a documentação pedagógica, portanto, relaciona-se ao projeto político-pedagógico institucional, e configura-se em diferentes modalidades, não se podendo falar em um único modo de fazer, por se tratar de uma postura ou concepção. O registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção de memória e autoria, a reflexão sobre as práticas, a visibilidade do trabalho pedagógico, a comunicação e a aproximação às famílias, o que pode ser potencializado quando a atividade é assumida pelos coletivos institucionais. Em última instância, há que considerar o registro e a documentação como aspectos inerentes a um projeto pedagógico para a infância, o que deve ser reconhecido, valorizado e estimulado pelas políticas públicas a partir da consideração das reais necessidades de cada contexto.

Palavras-chave: Educação Infantil – registro de práticas – documentação pedagógica – projeto político-pedagógico – práticas pedagógicas na Educação Infantil.



## Abstract

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. The Development of Practices Register and Documentation in the Daily Preschool Pedagogical Work. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

The subject of this doctoral research is *the register of practices and the documentation as a component of Preschool pedagogical culture*. This research is aimed to answer the following questions: How the register of practices and the documentation have been built in the daily Preschool pedagogical work; and what is the relationship between pedagogical documentation and the development of a pedagogy for childhood in the context of an ongoing political-pedagogical project? The general purpose of this research is to analyze the possibilities associated with the introduction of register of practices and documentation in the Preschool as components of the ongoing political-pedagogical project. The specific purposes are: a) to identify and to analyze register and documentation experiences as a component of the organizational culture of Preschool institutions; b) to comprehend the possibilities resulting from registering as an organizational culture and as a pedagogical culture for Preschool; c) to deeply think about the development process of a “registering culture” in the Preschool; d) to indicate elements to be considered in the Preschool public policies. The methodological procedure consists of collective case study (STAKE, 1994, 1999), or multiple case studies (YIN, 2005). For the production of these case studies, four municipal preschools that develop register of practices and documentation as part of their collective project were analyzed (three among them located at Sao Paulo and one at Bologna). The analysis was based on the conception of child as a person, subject of rights and producer of culture, and childhood as a social category (QVORTRUP, 1993; SARMENTO, 2007; CORSARO, 2002). In the child education area, we started from the acknowledgement of the daycares/creches and preschools’ social function, achieved through a political-pedagogical project capable of attributing identity to this educational phase, and based on the promotion of several learning and developing experiences, considering the specificities of the child in its early ages (KRAMER, 1986, 1997). We also started from the concept of pedagogical documentation as a revival, listening and re-elaboration activity of the experience by the use of the narration of a path and making clear the prerequisites from the options taken (PASQUALE, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, AZEVEDO, 2002; BENZONI, 2001, among others), activity that is related to planning, assessing, and rebuilding the political-pedagogical project. As results, we point out the historical feature of the register of practices and documentation built by different institutional collectives in their interactions with the challenges faced by the subjects; therefore, the pedagogical documentation is related to the institutional political-pedagogical project, and assumes different formats, being impossible to assert that there is a unique way to perform it, since it is posture or concept. The register and pedagogical documentation enable memory formation and authorship, reflection about practices, pedagogical work visibility, communication and nearness to families, which can become stronger whenever the activity is developed by institutional collectives. Finally, register and documentation must be considered as inherent features of a childhood pedagogical project, and this should be recognized, treasured and incited by public policies taking into consideration the actual needs of each context.

Key-words: Child education – register of practices – pedagogical documentation – political-pedagogical project – child education’s pedagogical practices.



# ÍNDICE

## PARTE I – INTRODUÇÃO

1. Contextualizando a proposta: objeto e problema da pesquisa .....	19
2. Objetivos da Pesquisa .....	28
3. Justificativa .....	28
4. Percurso Metodológico .....	35
4.1 Sobre o Estudo de Caso .....	37
4.2 Sobre o Estudo da Escola .....	45
4.3 Sobre as entrevistas com crianças .....	48
5. Estrutura da tese .....	50

## PARTE II – SOBRE OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

1. Infância como categoria de análise .....	51
1.1 Sobre o conceito de infância .....	51
1.2 A criança: de objeto a sujeito de direitos .....	58
1.3 Sobre as culturas infantis .....	63
2. Infância e Educação Infantil .....	66
2.1 A institucionalização da infância .....	66
2.2 Um projeto político-pedagógico para a Educação Infantil .....	74
2.3 Desafios atuais: uma proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil .....	78
2.4 A construção da boa qualidade .....	88
3. Registro e Documentação Pedagógica .....	97
3.1 Sobre o registro: situando a investigação .....	97
3.2 A Documentação Pedagógica na Educação Infantil: a abordagem italiana ..	115
A. A Abordagem italiana para a educação de crianças pequenas: considerações gerais .....	116
B. Documentação enquanto área do conhecimento .....	120
C. Aspectos da história da documentação no âmbito pedagógico .....	121
D. Sentido e significado da documentação educativa .....	123
E. A Documentação e suas Funções .....	128
F. A documentação como processo e como produto .....	133
3.3 Em busca de marcas no passado: a documentação em Freinet .....	137
A. O homem e sua época .....	139
B. Elementos da Pedagogia Freinet .....	148
C. O papel da documentação .....	152

### PARTE III – AS ESCOLAS ESTUDADAS

1. A Educação Infantil em Bolonha: mapeando o contexto .....	158
1.1 Dos asilos de custódia ao direito à educação .....	159
1.2 Estrutura e Organização das Pré-Escolas Municipais em Bolonha .....	165
1.3 Laboratorio di Documentazione e Formazione – Bologna .....	167
2. O estudo de uma escola italiana: a <i>Scuola dell’infanzia Don Milani</i> - A documentação como cultura organizacional .....	172
2.1 A Escola e o seu Projeto .....	173
2.2 O Trabalho com a Documentação .....	190
A. A documentação produzida pela <i>Scuola dell’Infanzia Don Milani</i> .....	190
B. A documentação no cotidiano de trabalho .....	194
B.1 A concepção das professoras .....	194
B.2 A fala das crianças .....	206
B.3 A visão das famílias .....	208
C. A Documentação Pedagógica: um projeto dentro de um projeto .....	210
C.1 Documentar para construir memória, para avaliar e para programar: a documentação da escola .....	211
C.2 Documentar para comunicar: documentar para as famílias .....	212
C.3 Documentar para crescer: as crianças documentam .....	213
C.4 Escrever para refletir: o diário .....	214
C.5 Documentação como pesquisa: a documentação como projeto coletivo .....	214
3. Experiências de Documentação e Registro em Escolas Municipais de Educação Infantil em São Paulo: a construção de caminhos .....	217
3.1 A Educação Infantil em São Paulo: dos Parques Infantis às Escolas Municipais .....	222
3.2 Estrutura e Organização das Pré-Escolas Municipais em São Paulo .....	226
4. O estudo de um caso: A EMEI Quintino Bocaiúva – documentar como projeto ....	238
4.1 A Escola e seu Projeto .....	239
4.2 O trabalho com o registro e a documentação .....	252
A. Modalidades de Registro e Documentação Produzidas .....	252
B. O PEA/ 2009: a documentação pedagógica como meta .....	259
C. O desafio de registrar a própria prática .....	267
D. O apoio da direção .....	272
E. A percepção das crianças sobre a escola e a documentação .....	275
F. A articulação entre projeto pedagógico e documentação .....	276

5. O estudo de um caso: A EMEI João Mendonça Falcão – o portfólio e a avaliação ..	278
5.1 A Escola e o seu Projeto .....	279
5.2 O Trabalho com a Documentação – os Portfólios .....	292
A. Em busca de uma nova forma de avaliar .....	292
B. A autoria do professor na elaboração de seu portfólio: a diversidade na unidade .....	297
C. A visão das crianças .....	301
D. Os desafios .....	303
D.1 O envolvimento das famílias .....	304
D.2 O acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança .....	306
6. O estudo de um caso: A EMEI Dom José Gaspar – o registro reflexivo e a documentação como comunicação .....	312
6.1 A Escola e o seu Projeto .....	312
6.2 A documentação pedagógica – tornando visível a aprendizagem das crianças .....	330
A. A formação em contexto no espaço da escola e as sínteses reflexivas ...	330
B. O PEA 2010: conferindo visibilidade às aprendizagens das crianças ....	334
C. As práticas de registro presentes na escola: o trabalho coletivo e os modos individuais de apropriação .....	337
D. O registro como elemento da cultura organizacional: conquistas e desafios .....	349
<b>PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>355</b>
1. Os diferentes modos de fazer e pensar a documentação pedagógica: uma prática em contexto .....	358
2. Entre reprodução e criação: a importância da autonomia das escolas .....	360
3. Entre estrutura e ação: o papel dos agentes individuais e das políticas públicas .....	362
4. O registro e a documentação como elementos do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil .....	365
<b>POSFÁCIO .....</b>	<b>368</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>374</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>387</b>





“De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.”

FERNANDO SABINO



## PARTE I - INTRODUÇÃO

### 1. Contextualizando a proposta: objeto e problema da pesquisa

*Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de "ser humano", de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro...*

SÔNIA KRAMER

Uma investigação possibilita responder, provisoriamente, a algumas questões e, simultaneamente, lança outras, abrindo portas a novos questionamentos. Em pesquisa anterior<sup>1</sup>, com o intuito de responder à questão-problema da pesquisa – *qual a contribuição do registro de práticas pedagógicas realizado pelo professor em seu processo de formação em serviço e desenvolvimento profissional?* – empreendemos uma reflexão sobre o objeto – o registro de práticas docentes – em suas múltiplas perspectivas, explicitando sua relação com as temáticas *formação de professores, memória, linguagem*. Eleger o *registro de práticas* como objeto de estudo no mestrado implicou analisar suas possibilidades no processo de desenvolvimento profissional de professores, e refletir sobre sua inserção em minha história de vida e trajetória profissional. Descobri-me, então, não apenas como pesquisadora, mas também como sujeito da investigação, professora que produz registros de práticas.

Foi como professora de Educação Infantil da Rede SESI – SP, após a conclusão do curso de Magistério e ainda cursando a graduação em Pedagogia na Universidade de São Paulo, que tive o primeiro contato com a prática do registro através da produção de registros diários e portfólios/ *dossiers* de projetos realizados junto às crianças. Essa postura foi incorporada ao meu trabalho como professora em outros espaços, na atuação como auxiliar na Escola da Vila/ SP, e posteriormente, com o ingresso na Rede Municipal de Educação de São Paulo, em 2002, como professora de Educação Infantil.

Ser professor de Educação Infantil é educar e cuidar, é observar as crianças, é construir práticas, procedimentos, atividades, é criar e recriar, e é também registrar, produzir marcas, construir história. Em um contexto de reconhecimento da complexidade da prática pedagógica, do professor como intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 2002), pensar o

---

<sup>1</sup> Investigação de mestrado intitulada "Registro de Práticas: Formação, Memória e Autoria – Análise de registros no âmbito da Educação Infantil", defendida em 2005, na FEUSP, sob orientação do Prof. Dr. José Cerchi Fusari.

registro de práticas é valorizar o trabalho docente, concebendo-o como profissão que demanda conhecimento, estudo, reflexão sistemática. É valorizar o professor como produtor de saberes, autor de sua prática. É ainda reconhecer a influência das condições de trabalho na qualidade do processo educativo, o ensino como prática social concreta constituída pelas dimensões técnica, política, ética, estética (RIOS, 2001).

Registrar a prática é conferir-lhe um *status* até então inexistente, sem cair no praticismo. O registro deve possibilitar a construção de um saber válido, tecido a partir da reflexão e do diálogo com a teoria. E isso certamente não é tarefa fácil, demanda intervenção e tempo, pois é construção, processo, e não apenas técnica. O registro precisa ser experimentado, vivido.

Na investigação supracitada, a análise de meus registros produzidos como professora possibilitou identificá-lo como instrumento favorável à *reflexão*, à *investigação da prática*, à *produção de conhecimentos*, a *sistematização e divulgação de saberes*, à *construção de memória e de história*, à *autoria sobre o processo educativo*. Nos registros analisados puderam ser identificados elementos que tornam explícito o papel desse instrumento na *reflexão sistemática sobre a prática*, no *desenvolvimento profissional* do professor, na *reconstrução de sua profissionalidade*. A escrita emerge como instrumento para o pensar sistemático *sobre a prática e a partir da prática*.

No processo de análise, elementos referentes ao contexto vieram à tona na tentativa de compreender as possibilidades e os limites do registro de práticas. A percepção do desenvolvimento do professor como articulação entre as dimensões *pessoal*, *profissional* e *organizacional* (NÓVOA, 1992), e a consideração das instituições escolares subjacentes à produção dos registros levaram-nos a perceber que *os limites e as possibilidades da prática do registro dependem em parte do contexto* no qual se insere, que pode favorecer/ estimular/ valorizar ou não o trabalho docente e a prática do registro. Apontamos, então, a necessidade de *caminhar do registro como postura individual ao registro como projeto institucional*, analisando-o não apenas no contexto do *desenvolvimento profissional*, mas também como possibilidade de *desenvolvimento organizacional*. É preciso que o registro seja *incorporado ao projeto político-pedagógico em ação*, e à cultura escolar.

Não basta, portanto, ser o professor reflexivo se a escola ainda não o é<sup>2</sup>, ou não cria condições para; não basta o professor registrar suas práticas se na escola ainda não há espaço/ tempo para o trabalho a partir desses registros, se ainda não há a possibilidade de interlocução, de troca, de parceria. Pensar o registro enquanto postura/ proposta assumida pelo coletivo implica refletir sobre a escola enquanto *organização aprendente*, espaço de aprendizagem e formação não apenas para os alunos, mas também para os professores enquanto indivíduos e para a escola enquanto grupo.

A mudança na escola implica não apenas o investimento nos professores individualmente, mas sobretudo o investimento na escola enquanto organização. A partir das repercussões do conceito de profissional reflexivo (SCHÖN, 1992), e da identificação do caráter coletivo, dialógico e interacional do agir do professor e de seu desenvolvimento profissional, Alarcão (2002) conceitua *escola reflexiva* como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” (id: 220). Portanto, “uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projetar no futuro” (id), e avalia o passado.

A autora retoma o conceito de *organização aprendente*, que se refere à capacidade de uma organização evoluir através de suas próprias aprendizagens, e de promover a seus membros condições de aprendizagem coletiva e individual. Por *coletivo* entende-se o resultado de múltiplas interações entre os indivíduos que trabalham e convivem na organização. A aprendizagem, por sua vez, é processo individual realizado em cooperação com a coletividade. A organização, ao assumir-se como aprendente, pode oportunizar formação e qualificação a seus membros, e qualificar-se também.

A cultura emerge como *contexto* e, ao mesmo tempo, *resultado* da colaboração que, baseada no pensamento reflexivo e contextualizada na ação, gera novos saberes. Não é possível mudar as organizações e as pessoas sem mudar as culturas; ao mesmo tempo, não se mudam as culturas e as organizações sem se mudarem as pessoas (ALARCÃO, 2002). Cultura e indivíduos encontram-se implicados, pois são as pessoas que constroem e

---

<sup>2</sup> As limitações do conceito de professor reflexivo são apontadas em PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

participam da cultura, e também a cultura contribui para a formação das pessoas, indicando modos de pensar, ser, agir. Nesse sentido, “uma cultura de escola em aprendizagem organizacional (...) cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas que se colocam” (id: 222).

Entendemos que o registro precisa ser incorporado não apenas à prática de professores isolados, mas à *cultura organizacional* da instituição. As *culturas colaborativas* (HARGREAVES, 1998), entendidas como *espaço de reflexão, estudo e desenvolvimento*, precisam ser construídas, cultivadas no interior das escolas, assim como os processos de formação. Não de maneira autoritária e impositiva, mas de forma cuidadosa e essencialmente democrática.

Partimos do pressuposto de que o registro de práticas é elemento essencial ao trabalho docente, e de que é preciso avançar no sentido de considerá-lo também elemento da *cultura organizacional* e, mais ainda, da *cultura pedagógica* da Educação Infantil enquanto elemento do processo de construção de uma escola de boa qualidade para crianças, educadores<sup>3</sup> e famílias.

O termo “registro de práticas” deriva das produções de Madalena Freire, que no livro *Observação, registro e reflexão* (1996), apresenta o registro como instrumento metodológico do trabalho docente ao lado de outros, a saber, *planejamento, observação e reflexão*. Os quatro elementos integram-se na ação pedagógica, já que é a observação e a reflexão sobre a prática, possibilitadas pelo registro, que fornecem elementos para o planejamento, e este, por sua vez, indica pontos para observação, reflexão e avaliação. Em suma, para Madalena Freire, registrar a prática significa estudar a aula, refletir sobre o trabalho, e abrir-se ao processo de formação. Apesar de já anteriormente apontado por Paulo Freire (2001), o tema foi sistematizado por Madalena Freire e encontrou repercussão, ainda que não de maneira exaustiva, no cenário educacional brasileiro.

As possibilidades implicadas no registro de práticas vêm sendo discutidas de maneira mais intensa nas últimas décadas, em um contexto de mudança de paradigma em relação à compreensão da prática pedagógica, à formação de professores, à profissionalidade docente.

---

<sup>3</sup> Chamamos de “educadores” todos os profissionais que atuam na escola, incluindo professores, gestores, auxiliares e demais funcionários, entendendo que todos exercem funções educativas nesse espaço.

O reconhecimento da complexidade da prática e da impossibilidade de aplicação imediata de técnicas e saberes teóricos levou à construção de conceitos como o de professor reflexivo (SCHÖN, 1992), professor pesquisador (ZABALZA, 1994), professor intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 1992), e à consideração da formação como um *continuum* no qual são produzidos saberes de diferentes naturezas. É na interação entre os saberes e as situações problemáticas do cotidiano que se dá a formação, e a experiência passa a ser entendida como espaço de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimentos.

Lembramos que o registro de práticas, mesmo antes do desenvolvimento de pesquisas ou da publicação de referenciais legais, existiu em outras épocas na realidade das escolas, seja como iniciativa individual (professoras que produzem/ produziam seus registros), seja por iniciativa do coletivo da instituição ou da gestão (municipal, estadual), seja como forma de cumprimento de obrigações legais. Os Boletins dos Parques Infantis, por exemplo, continham relatos de educadoras dos Parques, e traziam indicações de como preencher fichas de observação das crianças (LOPES, 2005). Podemos encontrar, também, educadoras que produziam seus cadernos contendo planejamento, relatos de observações, lembretes, informações pontuais, materiais esses não-oficiais, de domínio privado e, portanto, não publicizados (com raras exceções encontramos algumas dessas produções publicadas; em sua maioria, correspondem a relatos autobiográficos).

A importância da prática do registro tem sido apontada no campo da Educação Infantil, fazendo-se presente em documentos oficiais como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1996), e em experiências desenvolvidas em escolas privadas e públicas. O ingresso, em nosso meio, de produções acerca da experiência italiana para a Educação Infantil, em especial aquela desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, certamente constituiu grande impulso à ideia de “documentação pedagógica”, entendida como elemento inerente à proposta pedagógica para a Educação Infantil (MALAGUZZI, 1999). Também as publicações e palestras da professora Júlia Oliveira-Formosinho e da atuação da Associação Criança<sup>4</sup> ajudaram a fortalecer a importância da documentação e, em especial, do portfólio, como instrumento do trabalho pedagógico da Educação Infantil, ampliando a concepção inicial de registro apontada por Madalena Freire (1996).

---

<sup>4</sup> Instituição não governamental filiada à Universidade do Minho (Portugal).

Nesse sentido, podemos identificar aproximações e distanciamentos entre os conceitos de *registro de práticas*, *diário de aula*, *documentação* e *portfólio*, entre outros. Podemos afirmar que o termo *registro* em sentido estrito – derivado, no Brasil, das formulações de Freire (1996) – tem como foco o professor como produtor de relatos reflexivos sobre sua prática, e aproxima-se à ideia de “diários de aula” de Zabalza (1994). A centralidade recai sobre o professor que, individualmente, produz narrativas através das quais “estuda sua aula”, em um processo de autoformação com base na reflexão que possibilita a interação entre teoria e prática.

O conceito de *documentação pedagógica* – cujo processo de maior desenvolvimento e divulgação pode ser relacionado à abordagem italiana para a Educação Infantil e, em especial, à produção do pedagogo Loris Malaguzzi – tem como foco a ideia de sistematização de percursos, elaboração da experiência e comunicação. Relatos de situações, fotografias, produções das crianças constituem os dados/ materiais para a documentação, que implica as ações de *seleção*, *organização* e *elaboração*. Ressalte-se também a existência de diferentes modalidades de documentação a depender de objeto, objetivos e destinatários: a documentação pode incidir mais diretamente sobre a *criança em seu processo de pensamento*, ou sobre o *projeto pedagógico da escola*; pode-se documentar para as crianças (e com elas), para as famílias, para os próprios professores (BRESCHI et al., 2007).

Os *portfólios*, por sua vez, constituem uma modalidade de documentação, vinculando-se de maneira mais imediata ao acompanhamento de processos de aprendizagem. Na experiência da Associação Criança<sup>5</sup>, em Portugal, os *portfólios individuais*, construídos pelas educadoras em parceria com crianças e famílias, vieram responder à necessidade de registro e acompanhamento dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, caminhando ao lado de outras modalidades de documentação de experiências (como os *dossiers* de projetos).

Em síntese: o *registro* que o educador faz sobre o seu trabalho pode ser um instrumento da documentação, entendida como um processo mais amplo de sistematização e construção de memória sobre o trabalho pedagógico, sobre o processo de desenvolvimento da criança, sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola. A *documentação* pode estar a

---

<sup>5</sup> Visita a escolas e à Associação em dezembro de 2008.



serviço do educador – na reflexão sobre a prática, na avaliação do processo de aprendizagem das crianças, no planejamento, contribuindo para seu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação –, das crianças – quando elaboram, por exemplo, seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação –, e dos pais, como instrumento de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e à trajetória da criança naquele grupo.

No texto da tese, empregaremos o termo “registro” ao fazermos referência à escrita do professor sobre sua prática, ou a outras modalidades de produção de relatos/ narrativas sobre situações ou acontecimentos (por exemplo, registros de observação de crianças, registro de discussões no horário coletivo etc.), na perspectiva apontada por Madalena Freire (1994), mas também fazendo referência a outras *marcas* produzidas no cotidiano de trabalho como fotografias, produções das crianças, murais, incluindo as diversas linguagens (LOPES, 2009). Falaremos em “documentação” quando se tratar de materiais elaborados, sistematizados, construídos a partir dos diferentes registros produzidos em processo, tomando por base o conceito presente na abordagem italiana.

É importante destacar que nosso foco, na pesquisa, *não* é apenas o registro diário do professor, ou o portfólio da criança, ou o *dossier* de um projeto realizado em uma turma, mas a *diversidade de registros e documentações* presentes no contexto da Educação Infantil, com referência às concepções acima apresentadas. Nesse sentido, temos um interesse bastante específico pois, dentro da multiplicidade de documentos, papéis ou “registros” presentes em uma escola, interessam-nos aqueles estritamente *pedagógicos* porque relacionados diretamente à prática do professor junto às crianças e que extrapolam os que podemos considerar como mais imediatamente *burocráticos* como registro de frequência, livro de ocorrências etc. Não desejamos contrapor burocrático a pedagógico – uma vez que, considerando a escola instância de educação formal cuja ação é caracterizada pela intencionalidade, tudo que nela se passa é, ou deve ser, pedagógico –, mas apenas destacar o direcionamento assumido nas observações efetuadas.

Considerando o entrelaçamento entre essas concepções de registro de práticas e documentação com os pressupostos que fundamentam a investigação, resumidos em 1. a importância do registro e da documentação no trabalho pedagógico, e 2. a necessidade de

caminhar do *professor* que registra à *escola* que documenta seu fazer, propomos como **objeto/tema** da pesquisa *o registro de práticas e a documentação como cultura pedagógica no contexto da Educação Infantil*, elegendo a *escola* como unidade de análise na aproximação ao objeto de estudo.

Defendemos a documentação pedagógica enquanto elemento não apenas dos projetos institucionais, mas da *cultura pedagógica* da Educação Infantil; a opção pela escola como ponto de partida analítico não significa a desconsideração das condições contextuais como políticas públicas e organização do sistema. Porém, acreditamos que não há como falar em registro ou documentação pedagógica como elemento inerente à profissionalidade docente e ao projeto político-pedagógico da Educação Infantil de modo abstrato, como se essa cultura pedagógica pudesse existir enquanto entidade independentemente das práticas cotidianas construídas nas escolas; partimos do movimento oposto, que diz que só podemos falar em uma cultura pedagógica em um sentido mais amplo a partir do momento em que esta estiver enraizada no projeto em ação da escola enquanto organização situada e contextualizada.

Na configuração da *problemática* – que precede a formulação do *problema da pesquisa* sintetizado em uma questão mobilizadora –, apontamos ainda mais um elemento, além daqueles explicitados nos parágrafos anteriores: de que maneira construir “documentação” em contextos como o brasileiro, que se diferencia daquele apresentado em Reggio Emilia ou em Portugal, por exemplo? Essa questão remete-nos à necessária reflexão acerca das *condições concretas* subjacentes à produção de registros e documentação em uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, indicando-nos que, se é importante o desenvolvimento de uma “postura” ou atitude relacionada à documentação, também não podem ser desconsideradas as condições objetivas de existência que permeiam esse trabalho como tempo, espaço, recursos, materiais, organização, equipe. Não estamos com isso querendo dizer que basta disponibilizar ao professor uma máquina fotográfica e horário de serviço remunerado para que ele produza documentação, mas simplesmente que o contexto enquanto campo de *possibilidades* e de *limitações* não pode ser desprezado.

Com isso queremos afirmar a necessidade de um olhar crítico para propostas que chegam até nós e, por vezes, acabam sendo assumidas como modelos de excelência a serem perseguidos em nossas próprias realidades, desconsiderando o contexto subjacente às experiências. Precisamos, então, construir nossos próprios caminhos a partir das condições

que nos são dadas, e simultaneamente atuar no sentido de transformar essas mesmas condições.

Diante do objeto e da problemática elucidada, sintetizamos o **problema da pesquisa** na seguinte questão: *De que maneira a documentação pedagógica e o registro de práticas vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação?*

Da questão central da pesquisa decorrem outras, que nos auxiliam a explicitar o objeto da investigação: O que representa o registro no contexto do trabalho da Educação Infantil? Quais as possibilidades da prática do registro quando inserida no projeto político-pedagógico em ação? Que implicações a prática do registro traz ao desenvolvimento organizacional e aos desenvolvimentos pessoal e profissional do professor? E ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança?

Faz-se necessário, ainda, analisar o tempo docente e as condições de trabalho. Em que momento registram os professores? De que maneira o fazem? Para que registram? De que forma esses registros são empregados no processo de formação em serviço? Em que contribuem para o aprimoramento das práticas? Partimos da *hipótese* de que *as possibilidades do registro de práticas podem ser ampliadas quando a proposta é assumida pelo coletivo da instituição*, e mais ainda quando o registro é reconhecido como instrumento de construção de autoria e de reconstrução de uma profissionalidade, de modo a conferir maior visibilidade ao trabalho pedagógico da Educação Infantil. Torna-se imprescindível a percepção do educador como produtor de escrita, de linguagem; é preciso "permitir que os professores contem suas histórias, escrevam suas práticas" (KRAMER, 1996: 157), deixando de ser ouvintes e espectadores para se tornarem autores.

Até que ponto interferem as características pessoais do professor (história pessoal, formação, crenças e valores)? De que modo o coletivo da escola pode contribuir para esse processo? Qual o papel desempenhado pela equipe – coordenador pedagógico, diretor, professores? Qual o papel do sistema – secretaria de ensino – na valorização e divulgação de registros produzidos por professores? – são algumas das questões decorrentes do problema em

questão. Em relação à formação da criança: quais as contribuições da documentação para seu processo de aprendizagem?

Explicitamos, a seguir, os objetivos da investigação.

## **2. Objetivos da Pesquisa**

### **Objetivo Geral**

Analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação pedagógica na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar e analisar experiências de registro e documentação como parte da cultura organizacional de instituições de Educação Infantil.
- Compreender as possibilidades decorrentes do registro e da documentação como cultura organizacional e como cultura pedagógica para a Educação Infantil.
- Refletir sobre o processo de construção de uma "cultura do registro" no contexto da Educação Infantil.
- Indicar elementos a serem considerados por políticas públicas para a Educação Infantil.

## **3. Justificativa**

*Só a mudança organizacional se traduz em mudança eficaz.*

ISABEL ALARCÃO

A citação que abre este capítulo indica de forma sintética aquilo que nos motivava no início desta pesquisa: a necessidade de perceber as relações entre registro e documentação para além do professor individualmente considerado, caminhando-se deste à escola via projeto pedagógico institucional. Acreditávamos que pensar a documentação enquanto elemento da cultura organizacional possibilitaria ampliar suas possibilidades em termos de formação, desenvolvimento profissional e melhoria do trabalho pedagógico, o que não significa desconsiderar o professor do ponto de vista individual, uma vez que são os

indivíduos – em suas identidades, histórias e projetos – que compõem uma organização e que, em última instância, produzem registros.

Nesse sentido, elegemos como unidade de análise a escola, entendendo-a como organização complexa; só seria possível pensar o registro como elemento de uma cultura organizacional tomando a escola como elemento fundamental a ser considerado na pesquisa. Para tanto, apoiamo-nos nas formulações de autores como Alarcão (2002), Oliveira-Formosinho (2002), Fullan e Hargreaves (2002). Apresentamos, a seguir, a fundamentação teórica que nos orientou ao estudo da escola, explicitando a relevância desse contexto.

Acreditamos que é no espaço da escola que a pedagogia se concretiza e ganha forma; é nesse cenário que se dá a ação pedagógica, onde se encontram professores, alunos e famílias e se estabelecem interações, experiências, trocas, onde se dá o processo educativo-pedagógico. Tal percurso se efetiva a partir da ação individual de professores, imediatamente, e de gestores e funcionários mediamente, cuja atuação é contextualizada de maneira direta na escola, e indireta no sistema de ensino e na sociedade. Com a intenção de pensar o registro *para além* do professor individualmente considerado, passamos então à escola, espaço no qual diretamente se insere e que, portanto, configura o contexto mais próximo de sua atuação.

A opção pela *escola* como ponto de partida analítico certamente se deve também às formulações teóricas presentes no movimento da pesquisa em educação que colocam ênfase à necessidade de se considerar o contexto de trabalho no qual se insere o professor como fator relevante em seu processo de desenvolvimento profissional e construção da profissionalidade. Nossas análises são também contextualizadas, localizadas em um determinado período histórico, reflexo de um paradigma epistemológico situado, portanto. Caminha-se do professor reflexivo (SCHÖN, 1992) à escola reflexiva (ALARCÃO, 2002), compreendendo-se a articulação entre desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. (NÓVOA, 1992). Da mesma forma, a perspectiva da "escola como organização aprendente" (ALARCÃO, 2002) sobrepõe-se às abordagens que centralizam a atenção unicamente sobre o professor de forma individual, desconsiderando os condicionantes do contexto mais próximo, a instituição na qual atua. Trata-se de uma superação por incorporação, uma vez que, a nosso ver, a chamada *escola reflexiva* pressupõe a existência de professores e gestores reflexivos, implicando a construção de percursos de desenvolvimentos organizacional e profissional que caminham de maneira concomitante e reciprocamente influentes – mas não idênticos.

A consideração do desenvolvimento profissional do professor vinculado ao desenvolvimento organizacional da instituição trouxe consigo a emergência do movimento de formação centrada na escola, tomando o professor como sujeito de uma formação contextualizada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a). Glickman e Kanawati (1998 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a), apontam quatro tendências na supervisão que demonstram a relação com o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional:

- deslocamento do foco do indivíduo para o grupo;
- deslocamento da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional;
- mudança de foco do micro para o macro do contexto da supervisão.
- criação de comunidades de aprendizagem.

Apesar de não termos como foco o papel da supervisão, e pontuadas as distinções existentes entre as realidades brasileira e portuguesa quanto à função<sup>6</sup>, acreditamos que as considerações lançadas podem nos ajudar a reconceitualizar o papel da *escola* enquanto organização e, portanto, enquanto portadora/ construtora de uma *cultura*, no processo de formação e de desenvolvimento profissional de professores. A *cultura organizacional* exerce influência não apenas sobre a formação de professores, mas sobre as práticas e os modos como se desenvolve o processo educacional que ela propõe. A cultura da instituição pode estimular, favorecer, dificultar e talvez, em última instância, impedir a construção de determinadas ações por meio da imposição de condicionantes, apresentados implícita ou explicitamente em falas e posturas. A cultura organizacional, portanto, pode favorecer a cooperação ou a competição, agregar ou desagregar pessoas; daí sua centralidade nos processos de mudança e desenvolvimento.

Oliveira-Formosinho (2002b), inspirada em Bronfenbrenner (1979 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002b), propõe o *modelo ecológico de supervisão*, considerando que o desenvolvimento do ser humano se relaciona aos seus contextos vivenciais. O *ambiente*

---

<sup>6</sup> Por *supervisão* entendemos não o cargo assumido por um profissional, mas a função por ele desempenhada. No caso brasileiro, consideraremos o coordenador pedagógico e o diretor escolar como os responsáveis diretos pelo desenvolvimento da supervisão na formação em serviço de professores no contexto da escola. A supervisão pode ser caracterizada como um “processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002: 117), a serviço da aprendizagem dos alunos.

*ecológico* consiste no conjunto de *estruturas concêntricas* (microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema) e nas interações entre elas. O *microsistema*, enquanto primeira estrutura do ambiente ecológico, é o local onde os indivíduos podem estabelecer relações face a face – a sala de aula, por exemplo. Por *mesossistema* entende-se o conjunto de microsistemas – a escola, no caso. O *exossistema* refere-se aos contextos que influem e são influenciados pelo que ocorre nos micro e mesossistemas, mesmo que não vivenciados diretamente pelo indivíduo – a Secretaria de Educação, as políticas públicas, por exemplo. O *macrosistema*, por sua vez, diz respeito a crenças, valores, hábitos que caracterizam determinada sociedade e são veiculados pelas demais estruturas.

A partir da concepção ecológica de desenvolvimento podemos afirmar que influem no modo como o professor percebe o registro de práticas e/ ou a documentação pedagógica não apenas suas experiências pessoais – dentre elas, a relação que foi estabelecendo com a escrita em sua vida –, mas também as características dos contextos nos quais está inserido – a escola, o sistema de ensino, a sociedade. Os diferentes espaços vivenciais do indivíduo exercem influência, portanto, em seu desenvolvimento; considerá-los implica conceber a pessoa em suas especificidades, abrindo-se às diferenças individuais e culturais. Ainda com base nesse modelo, a *interação* emerge como dimensão fundamental do desenvolvimento profissional de educador, considerando-se os múltiplos contextos e os múltiplos sujeitos implicados.

Para Fullan e Hargreaves (2000), o envolvimento dos professores em suas escolas, o apoio ao que fazem, a valorização e a ajuda para que trabalhem mais unidos aos colegas causam um impacto na qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, segundo os autores, “não há oportunidades nem encorajamento suficientes para os professores atuarem em conjunto, para aprenderem com os outros e para melhorarem sua qualificação como uma comunidade” (id: 15), consequência de alguns desafios, a saber:

1. *Sobrecarga* como consequência da intensificação do trabalho, das constantes reformas, modismos e soluções fragmentadas.
2. *Isolamento* enquanto dado historicamente inerente às rotinas de trabalho e reiterado em função de elementos como arquitetura (isolamento físico das salas de aula), horários pouco flexíveis e sobrecarga de trabalho.
3. *Pensamento de Grupo*, que pode significar a desconsideração dos indivíduos em suas singularidades; a colaboração não é, por si só, positiva, pois pode ser imposta,

ou servir a fins particulares. A colaboração traz consigo a necessidade de estímulo também à capacidade de pensar e de trabalhar de maneira independente.

4. *Competência não-utilizada*, e a incompetência negligenciada.
5. *Limitação do papel do professor* e liderança, que se desdobra em dois problemas:
  - a) a falta de estimulação externa levando à redução do comprometimento e da motivação do professor;
  - b) a necessidade de que a escola seja eficiente para que as aulas também possam sê-lo. É preciso, pois, aproximar líderes e liderados e valorizar a liderança dos professores, sua capacidade e comprometimento para contribuir para além da própria sala de aula.
6. *Reforma Fracassada*, caracterizada pela falta de condições para mobilizar os professores, aos quais é atribuída a carga de responsabilidade pela mudança e pelo aperfeiçoamento nas escolas. Os professores, como elementos fundamentais da mudança são, paradoxalmente, excluídos do processo decisório.

Esses fatores são apontados como dificultadores do desenvolvimento do trabalho coletivo nas escolas, contribuindo, portanto, para a reprodução de uma situação de isolamento e desmotivação. Pensando na realidade brasileira, talvez pudéssemos acrescentar outros como, por exemplo, a problemática da formação docente; a forma de organização das escolas em dois, três e até quatro turnos; a falta de funcionários; a alta rotatividade do corpo docente; a necessidade de trabalho em diferentes escolas, nos diferentes períodos, entre outros. A realidade das pré-escolas italianas, por exemplo, pode favorecer a colaboração – ou o trabalho conjunto – na medida em que cada turma conta com ao menos dois professores, e cada professor vincula-se a apenas uma escola, em regime de dedicação exclusiva.

Além desses elementos, os autores indicam que grande parte das iniciativas de desenvolvimento dos profissionais assume a forma de algo feito *para* os professores, e não *com* eles ou *por* eles, em uma visão do educador como sujeito passivo e carente de habilidades. Como forma de superação do problema, propõem a consideração do *professor total*, o que envolve o reconhecimento de três elementos: 1. *O propósito do professor*; 2. *O professor como pessoa*; 3. *O contexto do ensino*. O primeiro aspecto implica considerar as crenças iniciais dos professores, apoiá-las, confrontá-las, aprender a partir da visão dos educadores, fortalecendo-os e fortalecendo a escola para que assumam a responsabilidade



decisória sobre o currículo e o ensino. Em última instância, significa criar uma comunidade de professores que discuta e desenvolva em conjunto seus propósitos, o que não é tarefa fácil.

A concepção do professor como pessoa, por seu turno, demanda considerar idade, estágio profissional, experiência de vida, questões de gênero como aspectos que compõem a pessoa total e afetam o interesse e a reação dos indivíduos à mudança e à busca de aperfeiçoamento. Nesse sentido, o modo como o professor realiza seu trabalho não representa apenas uma série de habilidades técnicas, mas relaciona-se a comportamentos fundados no tipo de pessoa que os professores são. Entre os vários fatores que contribuem para a formação da pessoa e do professor, para Fullan e Hargreaves (2000) um dos mais importantes é a maneira como as escolas e os diretores os tratam; professores desvalorizados, tratados com indiferença, podem se tornar maus professores.

Quanto ao último aspecto – o contexto de ensino –, salientam que as características do contexto estabelecem limites importantes ao que os professores podem fazer, institucionalizando algumas realidades. Faz-se necessário, portanto, a construção de um contexto que corporifique um conjunto de relações de trabalho que conecte os indivíduos como uma comunidade de apoio e de questionamento, com metas comuns e com aperfeiçoamento contínuo. Ou seja, uma *cultura* de apoio ao desenvolvimento do professor e da escola, pautada em um *projeto compartilhado* por todos.

As ideias de formação ecológica, formação em contexto, integração entre desenvolvimentos profissional e organizacional parecem-nos extremamente interessantes por possibilitarem pensar a formação do professor e o desenvolvimento da escola de maneira concomitante, considerando a influência do primeiro sobre a organização e desta sobre os educadores que nela atuam. Para tanto, é preciso que haja uma partilha entre os envolvidos, um "genuíno propósito de aceitar uma caminhada em comum" (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2002: 27) por ambas as partes. Abertura, parceria, colaboração podem ser considerados condição primeira de qualquer processo de formação contínua.

Na concepção de formação ecológica proposta e desenvolvida pela Associação Criança também há espaço para a *documentação pedagógica*. Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) propõem a realização de *portfólios*, entendidos como "instrumentos de documentação sistemática, colaborativa, contextual, portanto referente a um espaço, a um

tempo e suas experiencições, que guardam a memória da intervenção cooperada como recurso para avaliar a formação em contexto e sustentar a pesquisa" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, AZEVEDO, 2002: 109). A documentação possibilita a construção da *memória partilhada* do processo formativo e de construção e reconstrução do pensamento e da prática, o que torna possível a mudança a partir da reflexão sistemática e rigorosa sobre o trabalho pedagógico. O registro constitui, portanto, ponto de partida para a reconstrução da prática pedagógica.

Em passagem pelo Brasil em dezembro de 2003, Júlia Oliveira-Formosinho<sup>7</sup> apontou como pressupostos do *portfólio reflexivo* – documentação sistemática do professor e instrumento auxiliar em seu trabalho – os seguintes elementos:

1. **A pessoa do professor.** Motivações pessoais, desejo interno de conhecer seus alunos, de aprimorar seu trabalho conduzem o profissional a produzir registros e envolver-se com a proposta.

2. **O contexto de trabalho.** A instituição pode ou não favorecer/ estimular o trabalho com registros, incentivando os professores e criando condições para essa produção.

3. **O diálogo.** Cooperação, presença da supervisão, reconhecimento da diversidade (ritmo, nível de envolvimento e interesse expressam-se de diferentes maneiras nos diferentes professores), respeito à produção, abertura e parceria como elementos imprescindíveis à proposta.

Como aponta a autora, para que alcance seu objetivo formativo faz-se necessário que o registro não seja unicamente tarefa individual, mas que faça parte da cultura da escola, de seu projeto político-pedagógico e de seu currículo. Registro demanda intervenção, escuta, socialização para que possibilite efetivamente a construção coletiva do conhecimento e a emancipação, a autoria. Talvez possamos, por meio dessa documentação, resistir ao continuísmo e construir rupturas significativas em nossas práticas, conferindo algum estatuto ao saberes nascidos da experiência, reconstruindo nossa profissionalidade.

Ao considerarmos a escola espaço onde os professores ensinam e aprendem (CANÁRIO, 1998), e os professores como *produtores de conhecimento*, conferimos aos saberes docentes novo estatuto e legitimidade, produzindo então uma concepção de formação

---

<sup>7</sup> Entrevista pessoal.

em serviço como possibilidade de estudo, reflexão, aprendizagem e construção, desconstrução e reconstrução permanentes do modo de ser e estar na profissão.

Com base nesses argumentos, que reposicionam a escola como local privilegiado de mudança e de formação também para os educadores, propomos nesta pesquisa a consideração da instituição escolar como unidade de análise para se pensar o registro de práticas e a documentação pedagógica como elementos não apenas da cultura *organizacional*, mas também da *cultura pedagógica* da Educação Infantil. A seguir, apresentamos o percurso metodológico construído a partir do referencial e da problemática expostos.

#### **4. Percurso Metodológico**

Ao iniciarmos esta pesquisa havíamos apontado como procedimento metodológico a realização de estudo de caso em uma escola na qual o registro de práticas e a documentação pedagógica se fizessem presentes como elemento do projeto pedagógico institucional, sendo portanto assumida/ vivenciada pelos professores individualmente, mas com o respaldo do coletivo. Tínhamos também a intenção de aproximarmo-nos de experiências que vêm sendo desenvolvidas em contextos internacionais, em especial aquelas de cidades do norte da Itália, região na qual concepção e prática da documentação pedagógica foram aperfeiçoadas e divulgadas. Neste caso, o objetivo era o de entender de fato o que se denomina por “documentação”, considerando a escassez e limitação da bibliografia que atravessa o oceano, incapaz de dar conta satisfatoriamente da complexidade do conceito em seu contexto, e de seus reflexos na prática pedagógica cotidiana.

Com o desenvolvimento da investigação a partir da pesquisa bibliográfica e da sondagem do campo – no sentido de identificar experiências que vêm sendo desenvolvidas em pré-escolas públicas de São Paulo – deparamo-nos com questionamentos que abalaram inicialmente algumas certezas, dentre elas a da adequação do estudo de caso ao problema e aos objetivos da pesquisa. Após a realização do estudo em uma escola da cidade de Bolonha/ Itália e o início da pesquisa em uma pré-escola municipal de São Paulo, começamos a nos questionar se estar em apenas uma escola em São Paulo seria suficiente para coletar dados acerca da documentação enquanto elemento do projeto pedagógico.

Em função do avanço das formulações teóricas sobre a documentação – que nos apontaram para a multiplicidade de *formas, instrumentos e modalidades* de registro, sistematização e elaboração do trabalho pedagógico –, e da consideração do real enquanto campo de possibilidades – e da escola como contexto complexo, único, que constrói caminhos os mais diversos –, consideramos que enriqueceria a pesquisa o acesso a outras realidades que de alguma forma pudessem indicar: 1. a multiplicidade de possibilidades relacionadas à documentação pedagógica; 2. a diversidade de caminhos que vêm sendo construídos por equipes de pré-escolas municipais no sentido de *incorporar* ou *aprimorar* a documentação em seu trabalho pedagógico. Isto porque concebemos nosso objeto enquanto *processo*, considerando-o em sua historicidade, e não como um dado pronto a ser coletado imediatamente no real; trata-se de realidade em *permanente construção*. Não acreditamos na existência de padrões ou modelos de documentação ou registro, mas em posturas ou concepções que podem ser concretizadas em múltiplas maneiras – portfólio do grupo, vídeo para as famílias, caderno de registro diário, entre outras –, em percursos construídos *em contexto*. Apresentar mais de uma realidade ou experiência talvez pudesse reforçar esse entendimento, acrescentando uma gama maior de dados que permitiriam uma análise mais *profunda e abrangente* – o que não significa exaustiva, já que não é esse nosso propósito.

Some-se a essas inquietações – corroboradas pela banca examinadora à ocasião do exame de qualificação –, a alteração nas condições concretas da pesquisadora, agora com dedicação integral ao doutorado<sup>8</sup>. Isso possibilitou estar em mais de uma instituição, conhecendo e analisando experiências com registro e documentação que vêm sendo desenvolvidas por pré-escolas municipais.

Como elucidado acima, a investigação contou com um estágio de pesquisa no exterior, junto à Universidade de Bolonha/ Itália. A realização de parte da pesquisa no exterior<sup>9</sup> possibilitou-nos a aproximação ao conceito de *documentação* e a elementos da proposta pedagógica para a Educação Infantil italiana, em especial aquela construída por cidades da região Emilia Romagna. Além da realização de estudo de caso em uma pré-escola municipal da cidade, procuramos investigar o contexto mais amplo no qual a pesquisa bibliográfica e a experiência vivenciada na escola inserem-se; realizamos visitas, entrevistas e pesquisa

---

<sup>8</sup> A partir de março de 2009 como bolsista da CAPES, afastando-se do trabalho como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

<sup>9</sup> Com financiamento CAPES, no período de agosto a dezembro de 2008.

documental em Centros de Documentação Pedagógica das cidades de Modena, Reggio Emilia, Ferrara e Bolonha; acompanhamos uma disciplina na universidade<sup>10</sup>; efetuamos visitas a serviços educativos oferecidos na cidade de Bolonha a crianças e suas famílias.

Integramos ao texto da tese o estudo de caso realizado no exterior como forma de ampliar a discussão sobre nosso objeto de pesquisa. Não se trata de estudo comparativo, mas da descrição de experiências que, situadas em contextos diversos, revelam o real como campo de *possibilidades*; no contexto brasileiro, a possibilidade de construção de uma cultura do registro na Educação Infantil, em que pesem os desafios relacionados às condições de trabalho, também presentes, ainda que em outras proporções, na realidade italiana estudada.

Partindo da hipótese de que não basta investir nos professores individualmente apenas, mas é preciso também investir no contexto no qual se dá sua inserção profissional, procuramos compreender de que maneira se dá a construção de práticas de registro nos coletivos institucionais, e que significado assumem no trabalho pedagógico da Educação Infantil. Analisamos as formas de utilização desses registros no processo de reflexão sobre a prática, de produção de conhecimento, de transformação da ação, de elaboração da experiência, de construção da autoria e de reconstrução de uma profissionalidade. Avaliamos limites da proposta, procurando identificar fatores que favorecem ou dificultam sua concretização.

Após esta primeira explanação, passamos a explicitar de que maneira o percurso metodológico foi reconfigurado diante dos impasses apresentados. Caberia ainda o estudo de caso? Se não se trata de estudo de caso, do que estaríamos falando, então?

#### **4.1 Sobre o Estudo de Caso**

Fomos, então, à procura de referenciais que pudessem fundamentar o trabalho de campo, essencial à coleta de dados em função do objeto a ser investigado. Encontramos em Stake (1999, 1999) e Yin (2005) algumas respostas.

Para Stake (1994), o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha do objeto a ser estudado; em outras palavras, trata-se da opção por estudar o caso, e não outra

---

<sup>10</sup> “Teorie e metodi di valutazione e programmazione scolastica”, ministrado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ira Vannini.

realidade. O que define o “caso” não é o fato de ser “único”, mas o *interesse* pelo caso em si, escolhido em função de critérios e não de maneira aleatória. Nesse sentido, “nem tudo é um caso” (STAKE, 1999: 2); o caso é um sistema integrado, complexo e específico, que pode ser tomado como objeto de estudo devido a características que lhes são particulares, ou como forma de acessar outro tipo de conhecimento, entender algo diverso do caso em si. Na primeira situação, trata-se do *estudo de caso intrínseco*, caracterizado pelo interesse do pesquisador sobre um caso em particular; na segunda hipótese, temos o *estudo de caso instrumental*, pois o interesse é uma questão que um caso pode ajudar a elucidar. Stake refere-se ainda ao *estudo de caso coletivo*, que ocorre quando o pesquisador não se concentra em apenas um caso, mas em vários como forma de investigar um fenômeno. Trata-se de um “estudo instrumental estendido a diversos casos” (STAKE, 1994: 237), no qual os casos individuais são escolhidos porque se acredita que entendê-los conduza a uma melhor compreensão do fenômeno e ao refinamento da teorização.

Apresenta critérios para a escolha do caso, diferenciando esse procedimento da amostragem; no estudo de caso intrínseco, o caso é selecionado anteriormente à pesquisa, por apresentar características específicas que constituem, por si só, objeto do interesse do pesquisador; no estudo de caso instrumental, o caso é escolhido de forma a maximizar as possibilidades de aprendizagem sobre o fenômeno a ser investigado e, em última instância, os propósitos da pesquisa (STAKE, 1999). Mesmo no estudo de caso coletivo, a pergunta a ser feita não é acerca da representatividade dos casos escolhidos face à totalidade, mas se *o grupo de casos selecionados vai nos ajudar a entender o problema da pesquisa*; o critério primordial é a “oportunidade de aprender” oferecida pelo(s) caso(s) (id), lembrando que o fenômeno/ o problema antecede a escolha do caso em si (STAKE, 1994).

Outra decisão a ser tomada diz respeito ao quanto da complexidade do caso precisa ser investigada, pois “nem tudo sobre o caso deve ser estudado” (STAKE, 1994: 238), ao menos em profundidade. Isso não significa desconsiderar a complexidade da situação – que implica a apreciação de elementos contextuais e de “subseções” do caso que produzem a unidade. Mas, esclarece o autor, para realizar estudos de caso não é necessário examinar os diversos contextos e aspectos, apenas aqueles que digam respeito à problemática investigada.

Quanto à possibilidade de *generalização* do estudo de caso, Stake (1999) enfatiza que seu objetivo é a *particularização*, e não a *generalização*; a preocupação primeira é entender o

caso em si, em sua unidade e complexidade. Em especial no estudo de caso intrínseco não cabe ao pesquisador fazer generalizações, mas descrever o caso de modo a possibilitar ao leitor construir suas próprias conclusões a partir da reflexão sobre suas experiências e contextos, dando espaço à emergência daquilo que Stake chama de *generalização naturalística*. Sem desconsiderar a contribuição dos estudos de caso no processo de aprimoramento teórico e de extensão às experiências pessoais dos leitores, o autor alerta para os limites da generalização, pois “o propósito do estudo de caso não é representar o mundo, mas representar o caso” (STAKE, 1994: 245). Antes de apresentar conclusões apressadas, é importante que o estudo de caso qualitativo esteja sempre aberto a novos pontos de vista, preservando as “*múltiplas realidades*, as diferentes e até mesmo contraditórias visões sobre o que está acontecendo” (STAKE, 1999: 12).

Para Yin (2005), o estudo de caso emerge da necessidade de se compreender fenômenos sociais complexos, enquanto método que permite uma investigação que preserve as “características significativas e holísticas dos acontecimentos da vida real” (p. 20); em outras palavras, recorre-se ao estudo de caso ao estar-se diante do objetivo de compreender processos complexos, contemporâneos e em situação natural “sobre a qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (p. 28). Na definição do autor

*Um estudo de caso é uma investigação empírica que*

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005: 32)

O estudo de caso é uma “estratégia de pesquisa abrangente” (id: 33), que tem por base diversas fontes de dados e variáveis coletadas a partir de um referencial teórico expresso em *proposições de estudo* capazes de direcionar a atenção sobre os elementos a serem considerados no estudo e na coleta do que o autor denomina “evidências”. A definição do caso enquanto *unidade de análise* relaciona-se às questões iniciais da pesquisa, ao fenômeno estudado e às proposições teóricas que fundamentam a investigação.

Quanto à possibilidade de generalização, Yin acredita que os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. O estudo de caso não representa uma “amostragem” e, nesse sentido, tem por objetivo “expandir e generalizar teorias (*generalização analítica*) e não enumerar frequências (*generalização estatística*)” (id:

30). Tem por escopo “desenvolver ou testar a teoria” (id: 49), sendo esta o ponto de partida e também o de chegada do estudo:

A utilização da teoria, ao realizar estudos de caso, não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também se torna o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso (id: 54).

Para Yin (2005), os estudos de caso podem ser *único* ou *múltiplos*; trata-se apenas de “variantes dentro da mesma estrutura metodológica” (id: 68). O *caso único* é utilizado 1. quando existir um único caso que seja suficiente para testar a teoria; 2. quando o caso representa um *caso raro ou extremo*; 3. quando se trata de um caso *representativo* ou *típico* diante do objetivo de se capturar circunstâncias e condições de uma situação comum; 4. quando se está diante de um caso *revelador*; 5. na situação de estudo *longitudinal* de um caso. O estudo de um caso único pode se dar de forma *holística* – quando objetiva examinar a natureza global de um programa ou uma organização – ou *integrada* – quando o mesmo estudo de caso envolve mais de uma unidade de análise, ou as subunidades que compõem aquele sistema.

Nos *casos múltiplos*, cada contexto é objeto de um estudo individual que irá compor a investigação como um todo. Cada caso deve ser selecionado de modo a prover resultados semelhantes (ao que Yin denomina “lógica da replicação”) ou produzir resultados contrastantes por razões previsíveis, numa “replicação teórica” (id: 69). Nesse sentido, os casos são selecionados de acordo com os propósitos da investigação, e não por amostragem, considerando-se o escopo global da pesquisa. Aponta as vantagens dos projetos de casos múltiplos por possibilitarem o aprofundamento de conclusões analíticas e a ampliação da capacidade de generalização.

Quanto aos procedimentos, o estudo de caso exige do pesquisador a utilização de diversas fontes de informação e a capacidade de *interpretar* os dados à medida que estão sendo coletados, em alusão à metáfora do detetive. Por se tratar de estudos de eventos em seus contextos de vida real, a complexidade, a dinamicidade e a multiplicidade de informações exigem do pesquisador clareza quanto a propósitos do estudo e encaminhamentos para coleta e análise de dados. Alerta para a distinção entre o estudo de caso e a etnografia enquanto método específico de coleta dos dados: nem todo estudo de caso depende exclusivamente de dados etnográficos ou de observadores participantes, assim como nem toda pesquisa



etnográfica produz estudos de caso (id: 34). Para o autor, é possível realizar um estudo de caso válido e de alta qualidade “sem deixar a biblioteca e o telefone ou a Internet, dependendo do tópico que está sendo utilizado” (id: 30).

A partir dessas formulações, entendemos que o interesse da investigação extrapola o caso individual, mas faz uso desse tipo de análise para alcançar uma compreensão mais abrangente e aprofundada de um fenômeno complexo e atual: o registro de práticas e a documentação pedagógica enquanto elementos do projeto político-pedagógico em ação de instituições de Educação Infantil. Trata-se de *estudo de caso coletivo*, na denominação de Stake (1994, 1999), ou *estudo de casos múltiplos*, para Yin (2005), e apresenta as seguintes características: 1ª, nosso interesse é uma questão particular – expressa no problema da pesquisa – e não um caso específico; os casos, portanto, foram escolhidos com base nos objetivos e questões propostas, de modo a fornecer dados para a investigação; 2ª, o objetivo do estudo foi possibilitar ao pesquisador e ao leitor inicialmente uma aproximação ao caso específico – à inserção da documentação pedagógica na escola em questão – e, em um segundo momento, à emergência dos registros de práticas e da documentação como proposta/postura inerente à proposta pedagógica da Educação Infantil. Os casos, portanto, serviram como fonte de dados a uma questão mais ampla.

Nosso objetivo não é o de comparar os casos no sentido de estabelecer *rankings* frente a um contexto considerado “ideal”; ao contrário, os casos foram escolhidos por apresentarem elementos que, frente aos objetivos da pesquisa, poderiam indicar aspectos relevantes. Ou seja, escolhemos os casos por oferecerem possibilidade de aprendizagem frente ao problema. Certamente outros poderiam ser escolhidos em substituição aos que ora apresentamos e que talvez pudessem responder de maneira mais adequada aos objetivos apresentados, mas, dentre as limitações e dificuldades de acesso a informações sobre escolas que produzem ou têm procurado produzir registros de suas práticas, os casos selecionados foram aqueles que mais se ajustaram a nossas necessidades (ao problema, ao objeto e ao objetivo da investigação).

Os *critérios* de escolha dos casos – considerando as pré-escolas em Bolonha e em São Paulo – foram assim definidos: 1. Ser uma escola da rede pública de ensino; 2. Ser uma escola de Educação Infantil (pré-escola, preferencialmente, de forma a restringir um pouco mais as variáveis); 3. Existir, na instituição, a prática do registro no cotidiano de trabalho pedagógico de maneira mais ou menos estruturada (que o registro não fosse uma prática isolada de alguns

professores, mas fizesse parte do projeto político-pedagógico em ação da escola, que fosse assumido pelo coletivo de educadores); 4. Existir, na instituição, disponibilidade e interesse em receber a pesquisadora.

Na fase exploratória, além de definir os critérios de escolha, passamos a procurar instituições que atendessem aos requisitos acima especificados. Na Itália, o setor responsável pelo acompanhamento de estágio da Faculdade de Ciências da Formação da Universidade de Bolonha encaminhou-me a uma escola na qual a prática da documentação e do trabalho coletivo faziam-se presentes. Em São Paulo, o procedimento foi realizado diretamente pela pesquisadora através de contato com profissionais da Rede, identificação de possíveis campos para a pesquisa, apresentação do projeto às equipes das escolas.

No caso bolonhês, a pesquisa foi realizada no período de agosto a dezembro de 2008, com financiamento CAPES, e representou uma imersão intensa em campo em seus diferentes níveis estruturais: microssistema – a sala de aula –, mesosistema – a *Scuola dell’Infanzia Don Milani* –, exossistema – o sistema municipal de educação da cidade –, e macrossistema – a cultura da cidade, da região, do país. No caso brasileiro, a pesquisa foi desenvolvida em três contextos distintos, três Escolas Municipais de Educação Infantil, considerando a possibilidade de estar em campo por um período superior àquele da investigação na Itália.

Os estudos de caso contaram com observação de turmas, participação em reuniões do coletivo de educadores, leitura de documentação disponível nas escolas. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas com foco em nosso objeto de investigação – o registro de práticas e a documentação pedagógica –, tendo por escopo compreender a concepção dos sujeitos sobre o tema, e as inter-relações entre dimensão subjetiva (a pessoa do professor), dimensão coletiva (a atuação do professor na instituição escolar), e o contexto (condições de trabalho).

Algumas questões orientaram a coleta de dados, a saber:

*De que maneira vêm sendo construídas formas de documentar o trabalho pedagógico em escolas de Educação Infantil? Como esse registro está relacionado ao projeto pedagógico e à concepção de currículo para a Educação Infantil? Como as equipes têm vivenciado esse processo? Quais as dificuldades e contradições enfrentadas? Quais os avanços e as possibilidades? Considerando a escola pública instituição contextualizada, parte do sistema de ensino e da sociedade,*

*qual tem sido o papel desempenhado pelas políticas públicas no processo de construção de um projeto político pedagógico para a infância – em especial, para a pré-escola –, e de que maneira a documentação pedagógica tem sido contemplada nesse processo?*

Ao longo da pesquisa em campo foram sendo produzidos registros – diário de bordo, anotações, descrições, fotografias, transcrições de entrevistas – que, após primeira sistematização, deram origem a um relatório. Para compor a tese, os dados foram elaborados selecionando-se informações consideradas relevantes à compreensão do caso e do objeto de estudo. Ressaltamos que o que se pretende apresentar é uma das possíveis versões dos casos, construída com base nos dados obtidos, no posicionamento do pesquisador, e na negociação com os participantes. Lembramos também que a generalização no sentido de construir leis universais não é o objetivo das abordagens qualitativas de pesquisa; a generalização se aplica no sentido de que os dados de um estudo podem ser úteis para compreender outras situações ou realidades – como sugere Stake –, e fornecer indícios para o avanço do ponto de vista epistemológico em relação ao objeto da pesquisa – que se aproxima ao que propõe Yin<sup>11</sup>. Se não podemos estabelecer proposições universalmente válidas a partir de casos específicos e contextualizados – ainda mais se tratando de um fenômeno complexo como a educação –, também não podemos desconsiderar a contribuição que a análise dessas situações particulares pode trazer aos campos teórico e prático, sugerindo caminhos e fornecendo indicadores a serem considerados em outros contextos. Não se trata nem da lógica da replicação, como propõe Yin, nem da generalização naturalística de Stake, mas da busca de um meio-termo que permita superar os casos individuais em direção a reflexões mais amplas sobre o objeto da pesquisa que podem, porque não, compor um corpo de conhecimentos válidos, extrapolando concepções existentes, esclarecendo conceitos, sugerindo possibilidades.

Cada um dos casos, situando-se em contextos distintos, certamente traz elementos que dizem respeito não apenas à escola em questão, mas à totalidade das escolas que integram o mesmo sistema de ensino, em especial nas questões referentes a estrutura organizacional – por exemplo, horário de funcionamento, profissionais que integram a equipe, número de crianças por sala, entre outros. A pré-escola municipal em Bolonha, por exemplo, traz elementos que lhe são próprios – porque construídos historicamente pelos sujeitos particulares que dela fazem ou fizeram parte, pelo contexto mais amplo no qual se insere – e, simultaneamente,

---

<sup>11</sup> Importante destacar que os autores filiam-se a paradigmas interpretativos distintos: o construcionismo social no caso de Stake, e o pós-positivismo em Yin (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

apresenta características também presentes em outras escolas municipais bolonhesas porque inseridas em um mesmo sistema de ensino. O mesmo podemos dizer a respeito das pré-escolas municipais em São Paulo. São casos particulares, específicos, que não correspondem à totalidade do real, casos escolhidos como significativos e capazes de trazer contribuições à pesquisa, mas que, de alguma forma, relacionam-se à realidade mais ampla na qual se inserem – os sistemas municipais de educação do qual fazem parte, a cidade na qual estão localizados, a cultura na qual estão imersos. É importante traçar essas considerações pois verificamos que, em que pense as características estruturais impostas pelo sistema – e que implicam determinadas *condições de trabalho* –, os sujeitos que constroem a cultura da organização escolar imprimem sobre ela marcas capazes de tornar aquele contexto um verdadeiro *campo de possibilidades* no qual se fazem presentes estratégias, táticas e maneiras de fazer (CERTEAU, 1994). *Estudar a escola* não é, pois, tarefa simples.

Quanto aos *procedimentos* de coleta de dados, destacamos a *observação participante* em turmas/ seções e reuniões da equipe, a *pesquisa de documentação* da escola (projeto pedagógico, documentações produzidas em anos anteriores, informações em murais e paredes etc.), a *entrevista* (como professoras, diretor, coordenador pedagógico e crianças). Permearam a coleta de dados em campo, ainda, as conversas informais com professoras, crianças e gestores, observação de espaços e interações, participação em eventos ou atividades extraclasse (como passeios e festas), fotografia de espaços. Pude contar com a acolhida gentil e afetiva nos diferentes contextos no qual realizei a investigação, desde bibliotecários da Universidade de Bolonha, funcionários dos Centros de Documentação em Ferrara, Modena, Reggio Emilia e Bolonha, equipe da Divisão de Orientação Técnica – Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, passando pelas professoras das diferentes escolas, coordenadoras pedagógicas, diretoras e crianças. A pesquisa em campo tornou-se possível graças à colaboração dessas muitas pessoas que estiveram comigo, abrindo seus espaços e mostrando-se *sempre* dispostas a compartilhar um pouco de seus projetos e de suas práticas.

Foi com humildade e, sobretudo, com a disponibilidade para *aprender* com essas pessoas que cheguei a esses espaços, ciente de que todos ali teriam muito a dizer sobre educação por vivenciarem esse processo cotidianamente em sua totalidade, complexidade e contradição enquanto *práxis* na qual se emaranham teorias e práticas, memórias e projetos, possibilidades e desafios. A natureza do objeto e do problema, e as concepções subjacentes à pesquisa – expressas em paradigmas teóricos e metodológicos relacionados ao que

entendemos por educação e por pesquisa em educação – demandaram o uso e a coleta de uma ampla variedade de *materiais empíricos e práticas interpretativas* (DENZIN; LINCOLN, 2006) com o intuito de melhor entender e analisar o fenômeno. Na concepção de Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos e perspectivas<sup>12</sup> enquanto “tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN; LINCOLN, 2006: 19), considerando a impossibilidade de captar a realidade objetiva, pois “nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua” (id: 33). Se “toda pesquisa é interpretativa” (id: 34), importa indicar concepções, crenças e princípios que orientam a interpretação. Antes de classificar em um ou outro paradigma, a intenção é a de que esse “modo de ver o mundo” perpassasse todo o texto da tese, não se limitando ao capítulo metodológico. Nesse sentido, entendemos que o método não se restringe a uma série de procedimentos ou estratégias de coleta e elaboração de dados, mas implica um posicionamento teórico e político que deve garantir a necessária coerência entre teoria e prática, discurso e ação.

#### **4.2 Sobre o Estudo da Escola**

O interesse recente pela escola enquanto organização tem indicado o reconhecimento dessa instituição como espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para sua mudança. Para Barroso (1996), o movimento de “territorialização”, ao nível da escola, das políticas e práticas administrativas insere-se no contexto de transformações sociais no qual tem destaque a “crise do Estado educador”, a redistribuição de poderes, a relação Estado-sociedade, a pauperização das fontes tradicionais de financiamento, a oposição entre as lógicas “de mercado” e “de serviço público”. A escola torna-se foco de políticas públicas<sup>13</sup> – muitas das quais equivocadas.

Nas pesquisas em educação, o reconhecimento da escola enquanto objeto de estudo é relativamente recente. Para Lima (1996), a escola, enquanto objeto de análise, tem sido frequentemente ignorada, ou subentendida face a perspectivas de análise macro ou microestruturais. No caso português – no qual o autor se situa –, a emergência da sociologia

---

<sup>12</sup> Os autores utilizam a metáfora do *bricoleur* para caracterizar o pesquisador qualitativo.

<sup>13</sup> Um exemplo recente da realidade brasileira é o [Programa Dinheiro Direto na Escola](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/pdde.html#top) (PDDE/ MEC), que prevê a transferência de recursos diretamente às escolas que cumprirem as metas intermediárias referentes ao índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb/ Inep). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/pdde.html#top>. Acesso em 21/03/2007.

da educação após a revolução de 1974 conduziu ao predomínio de tendências macroestruturais de estudo da estrutura social, influenciadas pela teoria da reprodução; a análise centrada na escola representaria seu isolamento face às estruturas sociais e aos fenômenos de poder. O mesmo fenômeno pode ser evidenciado no contexto brasileiro.

Com a redemocratização – tanto em Portugal como no Brasil –, no final da década de 80 tem-se a revalorização da escola como objeto de estudo, não apenas no sentido de investigação sobre a escola, mas como investigação com a escola, na escola e a partir da escola. Nesse sentido, a defesa da perspectiva de uma *sociologia das organizações educativas* visa à superação da oposição entre abordagens de tipo macro e micro, compreendendo a escola não como lugar de síntese, mas um terreno específico porque articulado ao sistema, de um lado, e à sala de aula, de outro (LIMA, 1996).

Essa perspectiva traz consigo a necessidade de ultrapassar a atomização da escola enquanto universo fechado e isolado do contexto, e também os determinismos sociais que reduzem dimensões organizacionais e condenam os atores à adaptação e à reprodução (id). A escola é também instância de tomada de decisão, de criação, de construção, de autonomia relativa. É, portanto, espaço de tensão entre campo (Estado/ estruturas macrosociais x contextos locais e organizacionais/ atores), de construção de consensos, de estabelecimento de alianças.

O reconhecimento da existência de uma margem de autonomia de ação presente no cotidiano, marcado por estratégias e táticas que podem favorecer a criação de possibilidades e de identidades, não significa desconsiderar que a escola e o cotidiano são influenciados pela macroestrutura social, que pode legimitar ou não as ações desenvolvidas em seu interior. A escola, portanto, precisa ser compreendida como *fenômeno social* (SIERRA, 1996) que desempenha uma *função sistêmica* – de reprodução do sistema via transmissão cultural –, e uma *função simbólica* – quando é capaz “de transformar os sentidos coletivos e os esquemas interpretativos da sociedade” (SIERRA, 1996: 118).

Para Canário (1996), cabe distinguir a *escola enquanto objeto social* da *escola enquanto objeto científico*; a escola, enquanto objeto social, não corresponde a um objeto de estudo, mas a múltiplos objetos advindos da multiplicidade de olhares teóricos. A constituição da escola como objeto de estudo, por sua vez, é um processo em que convergem condições de

natureza social (associadas à chamada “crise da escola”), e a condições de natureza teórica (contribuição da abordagem sistêmica e percepção da escola como concretização de uma rede de relações). Para o autor, a problemática da “formação centrada na escola” constituiu a principal porta de entrada para uma focalização sobre a escola como objeto social e sua posterior transformação em objeto científico.

A partir de Canário (1996), cabe questionar: *nosso objeto é a escola ou é a documentação? O estudo da escola é apenas um meio para pensar a documentação?* Ainda que a escola não seja, em si, o foco da pesquisa, é ela *unidade de análise* da investigação, meio e fim desta; tomamos a escola como o espaço no qual se concretizam práticas de documentação pedagógica, mas vislumbramos que esta não deve estar restrita a esse espaço, a equipes e projetos de escolas isoladas. Ao considerarmos a escola como *elo de ligação* entre sala de aula e sistema, ponderamos tratar-se de um espaço privilegiado tendo em vista o problema da pesquisa, sem que isso signifique restringir as análises a esse campo. Partir da escola como *ponto de vista*<sup>14</sup> para tratar da documentação pedagógica enquanto projeto de escola pode indicar-nos caminhos de forma a tornar essa mesma documentação projeto de sistema ou de políticas públicas, considerando-a elemento inerente a uma determinada *pedagogia da infância* e a uma *profissionalidade docente*. Tomar o *professor* individualmente como ponto de vista ou unidade de análise restringiria o foco diante do problema apresentado; tomar o *sistema* talvez não permitisse o contato imediato com o que ocorre nas escolas, não respondendo aos nossos objetivos. Como quem ajusta uma lente para observar melhor, escolhemos a escola como local privilegiado para nossas indagações, entendendo-a como espaço onde se realiza a educação e a documentação, ponto de confluência entre sala de aula e políticas, micro e macro.

É nessa trama de contradições, conflitos, tensões e possibilidades que situamos a investigação. Nosso intuito não é o de compreender a totalidade das relações aí estabelecidas, mas elaborar uma narrativa sobre o cotidiano tendo como foco as possibilidades e os limites da prática do registro quando assumido pelo coletivo institucional. Se a *dialética* é um atributo da realidade e não do pensamento (FRIGOTTO, 1997: 79), mas se o processo de conhecimento pode ser dialético (id: 81), na pesquisa procuramos nos aproximar dos dados empíricos em direção a sua apropriação, organização e exposição a partir de referenciais

---

<sup>14</sup> Pensamos em “ponto de vista” como local de onde observamos o fenômeno; diferentes pontos de vista sobre a mesma realidade implicam observações também distintas (e complementares).

teóricos, tendo em vista a reconstrução dessa mesma teoria e a emergência do “concreto pensado” (id: 79), sem desconsiderar o caráter histórico do objeto. Em última instância, temos por escopo principal a produção de um conhecimento válido não apenas do ponto de vista epistemológico, mas também do ponto de vista da *práxis*, um conhecimento que sirva à transformação do real em direção a uma educação da melhor qualidade para todos (RIOS, 2001).

### 4.3 Sobre as entrevistas com crianças

Consideramos oportuno trazer uma breve nota acerca das entrevistas com crianças, um dos procedimentos metodológicos empregado nos estudos de caso. Entrevistar crianças não é o mesmo que entrevistar professores, diretores ou coordenadores pedagógicos; primeiramente, implica uma postura que considera a importância e a necessidade de ouvir as múltiplas vozes que constroem o contexto estudado e, mais ainda, implica reconhecer as crianças como partícipes do processo educativo e como sujeitos que têm algo a dizer, e algo *importante* a dizer. Em segundo lugar, implica fazer uso de estratégias específicas que permitam acessar essas vozes, considerando as especificidades da faixa etária e da situação de pesquisa. Por último, implica uma *coerência teórico-metodológica* indispensável ao rigor da investigação e à defesa de determinados pontos de vista, garantindo a unidade entre discurso e ação. Como falar em “criança capaz”, ou “criança competente” (MALAGUZZI, 1999), ou “criança sujeito de direitos” – e não apenas objeto deles – se simplesmente ignoramos o que têm a nos dizer enquanto principais interessados e principais agentes do processo educativo desenvolvido na escola?

Do ponto de vista *epistemológico*, acredito que considerações sobre a questão serão trazidas na Parte II da tese, quando tratamos da infância e da Educação Infantil. Por ora, limitamo-nos a fazer a indicação apenas.

Do ponto de vista *metodológico*, recorreremos a indicações de alguns autores que trazem considerações sobre o tema (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ARAÚJO, 2008; ALGEBAILLE, 1996; GOBBI, 2005; QUINTERO, 2005), e ainda a minha própria experiência como professora de Educação Infantil que *registra* não apenas sua ação didática mas também a *fala* das crianças, seus pontos de vista e suas lógicas expressas de forma oral. Procuramos, inicialmente, aproximarmo-nos das crianças entrevistadas, participando de sua rotina; essa foi



também uma maneira de construir vínculos com os professores, e conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Posteriormente, propus às professoras da turma a realização da entrevista com as crianças, explicando os objetivos e discutindo modalidades de organização. As entrevistas foram realizadas em grupos de 5 a 6 crianças, no espaço escolar, e áudio-registradas para serem posteriormente transcritas; para a familiarização com o aparelho, apresentava-o às crianças, explicando seu funcionamento. Optei por realizar as entrevistas com turmas de crianças maiores, entre cinco e seis anos, considerando sua maior familiaridade com o projeto da escola<sup>15</sup> e sua maior desenvoltura, em geral, em termos de oralidade e compreensão.

Do ponto de vista *ético*, tivemos duas preocupações principais: 1ª, garantir que participariam da pesquisa apenas as crianças que realmente quisessem participar; tratava-se de um *convite*, e não de uma obrigação; 2ª, promover às professoras o retorno das entrevistas, entregando a elas a transcrição das falas como forma de conhecer mais o que pensam os alunos e, até, ter indicadores para o processo educativo.

Não se trata de uma tarefa simples escutar o que as crianças têm a nos dizer, ainda mais recorrendo a uma estratégia formal de acesso a informações. Elas nos dizem muito através de ações, posturas e conversas informais, mas acredito que planejar maneiras específicas de aproximação mais direta a suas ideias e percepções possibilita-nos o acesso a dados significativos não revelados pela observação.

Sarmiento (2007c) propõe a reflexão sobre os aspectos epistemológicos presentes na investigação dos mundos sociais da infância no sentido de contrapor a compreensão das crianças como objeto de conhecimento à perspectiva das crianças como *sujeitos* do conhecimento; os procedimentos que desconsideram a interpretação das crianças sobre sua realidade a procedimentos que permitam escutar a voz das crianças; as metodologias que pensam as crianças como informantes desqualificados àquelas que as assumam como parceiras (p. 43).

As formulações apresentadas implicam a consideração da criança como sujeito, ator social, o que não deve ser confundido com adultização da infância. O reconhecimento da

---

<sup>15</sup> Em algumas escolas esse critério não se aplica em decorrência da alta rotatividade de crianças a cada ano letivo, fazendo com que nem sempre aquelas de 5 ou 6 anos estejam há mais tempo naquela escola.

capacidade de agência da criança implica considerar a existência de distintas modalidades de agência, considerando as especificidades da infância (NUNES; CARVALHO, 2007). Nesse sentido, “dar voz às crianças” em pesquisas significa não apenas ouvir o que têm a dizer, mas, sobretudo, considerá-las sujeitos da investigação, informantes e ativos colaboradores, explorando a contribuição de seu ponto de vista singular.

Nesse sentido, é possível e necessário considerar a opinião das crianças sobre o projeto pedagógico da escola e sobre a documentação pedagógica, visto serem também autores. Escutar o que pensam sobre os materiais e o processo de produção pode trazer elementos importantes que contribuam para pensarmos o registro de práticas em suas possibilidades. Considerar as crianças informantes qualificados implica a construção de estratégias metodológicas que possibilitem, de fato, sua participação. Implica, sobretudo, a assunção de uma postura ética pautada no respeito à criança como pessoa, considerando seu desejo ou não de participar da entrevista.

## **5. Estrutura da tese**

Organizamos o texto da tese em quatro partes; na primeira, já em vias de encerramento, contextualizamos a pesquisa, procurando explicitar objeto, problema, objetivos, percurso metodológico, e a fundamentação que justificou algumas escolhas. Na segunda parte, debruçamo-nos sobre conceitos importantes no contexto da investigação, como aqueles de infância, Educação Infantil, registro e documentação pedagógica. A terceira parte é dedicada à apresentação e à análise dos casos; procuramos descrever os contextos estudados e tecer considerações acerca das experiências que vêm sendo construídas por aqueles coletivos, tomando por base pressupostos epistemológicos e metodológicos que pautaram a pesquisa. Por último, apresentamos algumas considerações finais com o intuito não de repetir análises já efetuadas quando da apresentação dos casos, mas de propor elementos novos, ainda não referidos.

## PARTE II – Sobre os Referenciais Teóricos

### 1. Infância como categoria de análise

*A vida das crianças é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser.*

MAYALL

#### 1.1 Sobre o conceito de infância

Pensar os registros de práticas implica considerar uma concepção específica de educador, de infância e de Educação Infantil. Nesse sentido, procuraremos trazer elementos que possam aprofundar a discussão sobre o registro e a documentação tomando por base produções do campo da Sociologia da Infância, área de estudos relativamente recente que traz aspectos e implicações relevantes ao se pensar a Educação Infantil.

Sob o prisma da história das mentalidades, de acordo com Ariès (2006), a construção do sentimento de infância<sup>16</sup> relaciona-se à constituição da instituição escolar como espaço para a formação de crianças e jovens, à organização da família nuclear moderna nos meios burgueses, entre outros<sup>17</sup>. Até a Idade Média a infância parecia não ser reconhecida: a criança

---

<sup>16</sup> Ariès denomina “sentimento de infância” à percepção da criança e da infância em suas especificidades, e sua consequente diferenciação da fase adulta e do adulto.

<sup>17</sup> Em sua obra, Ariès (2006) apresenta uma história das mentalidades, mostrando como foram sendo construídas concepções acerca da infância e da criança. Esse fenômeno relaciona-se a outros como a transformação no papel da escola, a mudança de costumes e sua relação com o movimento moralista do século XVII, a transformação na concepção de família. Não é possível nem adequado reduzir-se o fenômeno complexo de transformação de mentalidades a um elemento em detrimento de outros, ou percebê-lo como um processo linear, e não dialético. Em nosso ver, o processo relaciona-se, em última instância, à transformação da noção de homem da Antiguidade à Modernidade, em um movimento no qual o “homem social” vai sendo substituído pela idéia de “indivíduo” (que se expressa, por exemplo, na noção de liberdades individuais a serem protegidas pelo Estado de forma a assegurar ao cidadão seu espaço privado). A família nuclear pode ser tomada como exemplo do processo de separação entre as esferas pública e privada, assim como a emergência da instituição escolar como espaço destinado à criança em substituição às formas de aprendizagem próprias da Idade Média. Nesse sentido, é na interação dialética entre diferentes fenômenos que Ariès procura explicitar o processo de construção do “sentimento de infância” em diferentes períodos da história: a família transforma-se à medida em que modifica suas relações com a criança, por exemplo enviando-a ao colégio, o que expressa: 1. a preocupação em isolar a criança do mundo dos adultos e preservar sua inocência primitiva; 2. a aproximação das famílias e das crianças, “do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados” (id: 159). Escola e família moderna também se relacionam de maneira dialética, “como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (id). Não se trata de ruptura, mas inicialmente de “um equilíbrio entre forças centrífugas – sociais – e centrípetas – ou familiares – que não sobreviveria aos progressos da intimidade, consequência talvez dos progressos técnicos” (id: 164), no qual formas tradicionais de sociabilidade convivem com a escolarização moderna: ainda se considerava importante a aprendizagem e o convívio social na formação da civilidade, entendida, nos séculos XVI e XVII, como a “soma dos conhecimentos práticos necessários para se viver em sociedade” (id: 169) e que não se aprendia na escola.

era representada na iconografia como um adulto em miniatura, e a própria denominação *enfant* (aquele que não fala) é indicadora de sua invisibilidade. A infância era uma fase sem importância, já que a própria sobrevivência das crianças era problemática, pairando um sentimento de que se faziam muitas crianças para serem conservadas apenas algumas. Os trajes das crianças indicam sua indiferenciação em relação aos adultos, e o mesmo pode-se dizer em relação à participação nos jogos, comuns às diferentes faixas etárias.

A percepção das especificidades da criança e a emergência de um sentimento de infância podem ser observados na especialização dos trajes, jogos e espaços destinados à criança. O primeiro sentimento de infância surge nos meios familiares com a percepção da criança como fonte de distração por sua ingenuidade – um sentimento que Ariès (2006) denomina *paparicação*. Posteriormente, entre moralistas e educadores do século XVII constitui-se um novo sentimento, relacionado à preocupação com a formação moral com os objetivos de preservar a inocência infantil da corrupção da vida e desenvolver o caráter e a razão. Esse sentimento pauta-se na consciência da inocência e da fraqueza infantis; sendo as crianças anjos, reflexo da pureza divina, faz-se necessária sua proteção e formação. É nesse contexto que se assiste à multiplicação das instituições educacionais, concomitante à transformação dos hábitos escolares em direção a uma disciplina mais rigorosa<sup>18</sup>. Esse sentimento é incorporado à vida familiar e, no século XVIII, a preocupação com a higiene e a saúde física da criança soma-se aos dois elementos anteriores.

O desenvolvimento da instituição escolar também está vinculado a esse processo. Durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à distinção das idades, pois seu objetivo não era a educação da infância; a escola medieval não era destinada às crianças, e sim à instrução dos clérigos de diferentes idades. Somente a partir do século XV o colégio passa a se dedicar essencialmente à educação e à formação das novas gerações. O estabelecimento de regras de disciplina completou o processo de constituição do colégio moderno, instituição dedicada ao ensino, à vigilância e ao enquadramento da juventude. A

---

No século XVIII, porém, “a família começou a manter a sociedade a distância” (id: 184) em busca da proteção da liberdade e da intimidade individual ou familiar, fenômeno que se expressa na reorganização da casa (especialização dos cômodos) e na reforma dos costumes (“As antigas boas maneiras eram uma arte de viver em público e em representação. A nova polidez obrigava à discrição e ao respeito pela intimidade alheia”, id: 185). Do mesmo modo, a evolução da instituição escolar relaciona-se a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância, culminando com a separação da criança da sociedade e a configuração do colégio como instrumento para a educação da infância e da juventude (id: 111).

<sup>18</sup> Para Ariès (2006: 127), “A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina”.

evolução da instituição escolar liga-se, portanto, à evolução do sentimento das idades e da infância (id).

Infância e família nuclear moderna também não podem ser pensadas como eventos isolados. Na Idade Média a ideia de linhagem era o único sentimento de caráter familiar conhecido; as crianças eram percebidas como propriedades da comunidade, sendo comum o envio de crianças a outras famílias como aprendizes; a transmissão de conhecimentos era garantida através da participação da criança na vida dos adultos, não havendo espaço para a escola. O sentimento de coletividade pode ser evidenciado nas moradias, em sua indefinição de cômodos; não havia separação entre vidas profissional, privada e social.

A emergência da família nuclear acompanha o processo de separação entre público e privado – exemplificado pela especialização dos cômodos nas moradias – e o desenvolvimento do sentimento de infância: a família passa a se organizar em torno da criança, e as antigas formas práticas de aprendizagem dão lugar à instituição escolar<sup>19</sup>.

Sem desconsiderar os limites presentes na obra de Philippe Ariès já evidenciados por autores e pesquisadores – dentre as quais a generalização de elementos particulares que dizem respeito à nobreza e à burguesia, já que a fonte de pesquisa foi prioritariamente a iconografia, forma de arte reservada a uma elite – não podemos ignorar a contribuição de seu trabalho ao menos em dois aspectos: primeiro, por inaugurar um campo de estudos até então inexistente; segundo, por trazer elementos da história da infância a partir do estudo do cotidiano, permitindo-nos compreender melhor seu desenvolvimento – ao menos no que diz respeito ao contexto europeu.

Sarmento (2007c) faz referência à *invisibilidade da infância* como processo decorrente das concepções historicamente construídas sobre as crianças que ocultam a realidade de seus mundos social e cultural, ou seja, sua existência social. Da *(in)visibilidade histórica* – já exposta quando falamos da produção de Ariès –, passamos pela *(in)visibilidade cívica* como consequência do afastamento do mundo da infância do mundo do adulto e da ideia de que as crianças estão privadas do exercício dos direitos políticos. Nesse sentido, as crianças

---

<sup>19</sup> Nas palavras de Ariès (id: 143): “O sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância (...) não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família.”

permanecem invisibilizadas enquanto atores políticos concretos, sendo vistas como “cidadãos do futuro”, e a infância permanece como grupo social minoritário. Para o autor, faz-se necessário reconceituar uma *cidadania da infância*, já que a definição clássica liberal de cidadania mostra-se inadequada a essa perspectiva<sup>20</sup>. A cidadania da infância, para Sarmiento (id), assume um significado que extrapola a concepção tradicional, e “implica o exercício de direitos nos mundos de vida<sup>21</sup>, sem obrigatoriamente estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa” (id: 42). Além disso, o reconhecimento do direito de cidadania não significa restringir a necessidade de proteção das crianças pelos adultos, mas implica o balanço entre proteção e participação de forma a garantir o atendimento às necessidades e aos interesses das crianças.

Em outra esfera, a *(in)visibilidade científica* é apontada como sustentação das (in)visibilidades histórica e cívica e se manifesta não pela ausência de investigação sobre as crianças, mas pelo tipo de produção de conhecimento que reforça as ideias de incompletude e imperfeição da infância. Sarmiento aponta as teorias piagetianas – que se apoiam na existência de uma lógica linear, progressiva e padronizada do desenvolvimento – e o pensamento dominante da socialização – ao identificar a criança como objeto do processo – como expressões do ocultamento da infância e das crianças nas pesquisas. Isto porque o discurso científico, calcado na lógica formal, tende a eliminar o sujeito com o objetivo de construir teorias universalmente válidas e amplamente generalizáveis.

De acordo com o autor, a “sociologia da infância” toma a criança como objeto de investigação para se compreender a sociedade, considerando a infância como “categoria social do tipo geracional” (id). Nesse contexto, um conceito importante para a compreensão da infância é o de *geração*, entendida como categoria estrutural que não dilui os efeitos de classe, gênero ou raça, mas se integra a eles. O conceito permite-nos, de acordo com Sarmiento (2005), distinguir as especificidades da infância em relação à idade adulta, e evidenciar sua permanência na sociedade, independentemente dos sujeitos que a compõem; as crianças crescem, mas a infância permanece na sociedade enquanto estrutura.

---

<sup>20</sup> Nas palavras de Sarmiento (2007c: 39): “Dentro desta tradição liberal, a cidadania é tradicionalmente classificada, a partir de T. Marshall (1967), como cidadania civil (direitos de liberdade individual, de expressão, de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça), cidadania política (direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos políticos), cidadania política (acesso individual a bens sociais básicos).”

<sup>21</sup> A expressão “mundos de vida”, no sentido sociológico, representa o todo social no qual a criança está inserida, incluindo as dimensões simbólica, imaginária, política, econômica, bem como as condições concretas de existência.

O conceito de geração implica, ainda, considerar a infância como construção histórica, grupo com estatuto social diferenciado. Significa dizer que aquilo que caracteriza a infância não é apenas a faixa etária à qual pertencem os indivíduos do grupo, mas especialmente o modo como é interpretada pela sociedade, o que implica a existência de uma série de prescrições, normas, concepções que a caracterizam. Nesse sentido, a construção simbólica da infância na modernidade implicou a existência de modos de disciplinarização, regulação e colonização das crianças pelos adultos, desqualificando a voz das crianças (id).

Interessa-nos identificar a infância como *fenômeno social* (QVORTRUP, 1993), construção social. Existem, portanto, diferentes infâncias, contextualizadas em diferentes sociedades e épocas: ser criança hoje, no Brasil, da classe popular, por exemplo, não é o mesmo que ser criança na Idade Média europeia, ou ser criança em uma comunidade indígena. Apesar dos diversos modos como a infância é percebida pelos diferentes grupos sociais, é preciso considerar que em todos os contextos existe a infância como *categoria social*<sup>22</sup>: as crianças crescem, tornam-se adultas, mas a infância permanece como parte de sociedade. Nessa perspectiva, a infância não é uma etapa passageira da vida – como propõem as considerações da psicologia do desenvolvimento –, um vir-a-ser – concepção que reforça a ideia de incompletude da criança –; a infância é *categoria social*, dotada de especificidades. A criança, nesse contexto, é considerada pessoa, sujeito de direitos, ser na totalidade. É preciso, portanto, que saibamos ouvi-las e percebê-las como tal.

Jenks (1994) também afirma que a infância deve ser vista como um *construto social*, pois se refere a um estatuto definido socialmente. A infância, portanto, não é um fenômeno natural, não diz respeito simplesmente ao aspecto biológico, mas se refere sempre a um contexto cultural particular. Assim, “*as diferentes imagens e representações da criança são fruto dos diferentes mundos sociais e teóricos que habitamos*” (JENKS, 1994: 214).

Qvortrup (1993), em suas nove teses sobre a infância como fenômeno social, permite-nos avançar em nossas formulações. As teses apresentadas são: 1ª, a infância é uma forma estrutural particular existente em toda sociedade e por ela definida (a infância não é definida

---

<sup>22</sup> Sarmento (2005: 371) refere-se à distinção semântica e conceitual entre *infância*, entendida como categoria social do tipo geracional, e *criança*, referência ao sujeito concreto que integra a categoria infância e é concebido como ator social.

em termos biológicos, mas pelas construções determinadas socialmente<sup>23</sup>); 2ª, *a infância é uma categoria social permanente, e não uma fase de transição*; 3ª, *a ideia de criança é problemática* por indicar uma concepção de indivíduo a-histórico, separado da sociedade; por outro lado, *a infância é uma categoria variável histórica e intercultural* – há muitas infâncias, portanto; 4ª, *a infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão do trabalho* – as crianças são participantes da sociedade e, na estrutura social, todos desempenham uma função; a infância interage estruturalmente com os outros setores da sociedade –; 5ª, *as crianças são co-estruturas da infância e da sociedade*, ou seja, contribuem para sua constituição; 6ª, *a infância é exposta às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular*; também vivencia os impactos sociais, portanto; 7ª, *a invisibilidade da infância em descrições históricas e sociais*, consequência das definições arraigadas das crianças como imaturas – são escassos os materiais que procuram compreender a infância do ponto de vista das crianças; 8ª, *a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças*, ou seja, a concepção de que as crianças são propriedades dos pais e exclusivamente responsabilidade deles impede ou dificulta a responsabilização da sociedade; 9ª, *a infância é uma categoria minoritária e, como tal, exposta à marginalização e/ou ao paternalismo*. Em última instância, busca-se construir uma concepção de infância tendo em vista garantir às crianças seu direito à cidadania, que implica sua consideração como pessoas, como sujeitos.

Para Qvortrup (1994), as construções sociais sobre a infância indicam que as crianças não são consideradas membros integrados à sociedade; a infância é entendida como uma fase preparatória, o que confirma a ideia da “natural” incompetência ou incapacidade das crianças. Elas são um “vir-a-ser”, do que decorre o postulado de que cabe à escola e à família “prepará-las” para a vida em sociedade, como se elas já não vivessem nela.

O autor questiona a concepção de que os adultos teriam o direito natural de exercer poder sobre as crianças, justificado pela existência de um *status* superior em decorrência de uma diferença ontológica entre eles. Na verdade, se as crianças são tratadas de forma diferente pelos adultos a razão não é por elas não serem ativas, mas por elas não serem ativas da forma como os adultos são, o que significa que os adultos não reconhecem a práxis das

---

<sup>23</sup> O autor considera duas características definidoras da infância na sociedade moderna: 1ª, a escolarização das crianças, ou seja, sua institucionalização; 2ª, em termos legais, o lugar das crianças como menores. Vemos que não é a idade nem as características particulares das crianças que definem a infância, que é construção social.



crianças, posto que a noção de competência é definida em relação à prática do adulto. Nesse sentido, a ideia de poder é uma construção social também, pautada em uma concepção de criança como ser frágil e incapaz.

Considerar a criança como pessoa implica, por outro lado, reconhecer a dependência em relação ao adulto como uma característica definidora da infância – o que não justifica a existência de atitudes paternalistas que revelam exclusão e exercício de poder. Como parte da estrutura social, a infância está exposta a forças como os outros grupos, mas de maneira ainda mais devastadora, pois a criança depende economicamente do adulto e é jovem demais para reclamar por políticas de proteção. Nesse sentido, Qvortrup (id) alerta para a degradação das condições materiais de vida das crianças<sup>24</sup>, apontando para a necessidade de criação de políticas de suporte às famílias que tenham como foco a infância.

Considerar as crianças como atores sociais, e a infância como estrutura da sociedade, implica considerar que as crianças têm participação dentro e fora de casa, que influenciam econômica e socialmente porque sua presença tem valor, pois o trabalho escolar é parte da divisão social do trabalho, e que contribuem também na formação de capital humano. As crianças precisam, portanto, como cidadãos, ter direito a *participação, provisão e proteção* (QVORTUP, 1994).

Argumenta o autor que é possível e necessário considerar a infância unidade de análise no campo da sociologia, estudá-las por seu próprio mérito, adotando seu ponto de vista. Se a infância é parte da sociedade, é preciso que seja estudada como outros fenômenos sociais; se as crianças participam da vida social, é preciso reconhecer que sua participação acrescenta algo à sociedade, transformando-a.

Torna-se necessário trazeremos ao debate as concepções que formulamos e que a sociedade de forma mais ampla possui acerca da infância; considerar o poder das representações (LEFÈBVRE, 1983) parece ser crucial. Representações que se situam entre as esferas do vivido e do concebido e exercem grande influência no modo como interpretamos o real e atuamos sobre ele, podendo conduzir a simulacros, deslocamentos e bloqueios, ou então a uma compreensão mais alargada da situação. Representações determinantes do modo como

---

<sup>24</sup> Como a análise de dados publicados pela Unicef sobre a condição de pobreza pode evidenciar (UNICEF, 2008):

a infância é percebida, das ações a ela destinadas, das interações com ela estabelecidas. Representações condicionantes do lugar social ocupado pela infância e pela criança em cada sociedade, determinantes das propostas educacionais construídas.

Sarmento (2007c) destaca o *poder das imagens sociais das crianças* na regulação de seus “mundos de vida”, na determinação de pontos de referência para a interpretação de suas realidades e na padronização das relações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2007c: 44). A *criança má* (dominada pelo instinto, necessitando ser domesticada pela razão), a *criança inocente* (fundada no mito romântico do “bom selvagem” que vincula a infância à idade da inocência), a *criança imanente* (ideia de potencial de desenvolvimento da criança), a *criança naturalmente desenvolvida* (a criança como ser biológico cujo desenvolvimento passa por estágios), a *criança inconsciente* (vista como preditor do adulto) são algumas dessas formulações. As diferentes representações da infância caracterizam-se, segundo o autor, essencialmente pelos traços de negatividade, considerando-se a infância como a *idade do não*: o não-adulto, a não-razão, o não-trabalho, a não-fala. Tais representações pautam-se no olhar adultocêntrico e reforçam as faltas, as ausências, a incompletude, como se a criança *ainda não* fosse uma pessoa. Sarmento (id: 35) conclui:

Com efeito, a infância deve sua diferença não à *ausência* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à *presença* de outras características distintas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum.

O modo como concebemos a criança condiciona a proposta pedagógica a ser desenvolvida, o modo como nos relacionamos com elas e as situações, espaços, materiais que a elas oferecemos; disso decorre ser imprescindível trazer à tona o debate sobre a infância, a criança, e o que pensamos sobre ela.

## 1.2 A criança: de objeto a sujeito de direitos

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é um processo histórico que culminou com a formalização de documentos legais que apontam para a consideração da criança como *pessoa*, cabendo à sociedade garantir as condições necessárias à concretização do princípio da *dignidade humana* como valor fundamental no Estado Democrático de Direito (Constituição Federal, 1988, art. 1º). Insere-se, pois, em um movimento, iniciado após a

Segunda Guerra Mundial, de tutela jurídica e de promoção dos direitos humanos fundamentais, entendidos como universais (porque iguais para todos os seres humanos), absolutos (porque oponíveis *erga omnes*, contra todos), imprescritíveis e indisponíveis, posto que essenciais à existência da pessoa, seu desenvolvimento e sua participação na vida social (DALLARI, 1998).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) representou a proclamação dos direitos fundamentais e o início do desenvolvimento de um sistema internacional de direitos humanos, afirmando-se sua universalização e internacionalização. Os direitos humanos passam a integrar a agenda política internacional, incorporando-se às legislações internas e às constituições (SOUZA, 2001). A referida Declaração reconheceu, pela primeira vez, e universalmente, que a criança deve ser objeto de cuidados e atenções especiais<sup>25</sup>, e ensejou a assinatura de outros documentos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), esta última com o caráter de lei internacional, dotada de força vinculante entre os Estados que a ratificaram.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança estabelece a *doutrina da proteção integral da criança*, explicitada na necessidade de proporcionar proteção especial a partir da garantia de um conjunto de direitos interdependentes: direito à vida e ao desenvolvimento, à nacionalidade e à filiação, à não discriminação, à vida familiar, à locomoção, à própria manifestação em juízo e a um procedimento judiciário especial, às liberdades de expressão, pensamento e associação, à intimidade, à religião, ao lazer, à saúde, à previdência social, à educação. Além disso, determina como obrigação dos Estados a proteção da criança contra as drogas, o tráfico ilícito de crianças, e todas as formas de exploração e violência (SOUZA, 2001: 74). A proteção integral implica, portanto, assegurar à criança a satisfação de suas necessidades básicas tendo em vista seu desenvolvimento.

De acordo com Souza (id), entre a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção houve um grande desenvolvimento dos instrumentos internacionais e a construção de um conceito de criança como sujeito de direitos, e não mais como objeto de proteção do Estado e da sociedade adulta; nesse sentido, “a comunidade internacional demonstrou ter ciência de que o respeito aos direitos humanos começa com a maneira pela qual a sociedade trata as suas

---

<sup>25</sup> “A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social” (Art. 25, II).

crianças” (SOUZA, 2001: 69). Com a Convenção dos Direitos da Criança é estabelecido o conceito de criança a partir do critério etário, considerando-se criança “todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (Art. 1).

Os documentos reconhecem, também, “o direito das crianças e dos adolescentes de se expressar livremente deve ser respeitado e promovido e seus pontos de vista devem ser levados em conta em todos os assuntos que lhes dizem respeito, dando-se a devida importância a essas opiniões em função da idade e da maturidade das crianças.” (UNICEF, 2002: 30).

De acordo com Souza (2001), no Brasil, em um primeiro momento, a legislação tratava a criança e o adolescente primordialmente do ponto de vista penal, com caráter mais repressivo que educativo. Do ponto de vista civil, o Código Civil de 1916 privava os filhos denominados “incestuosos ou adúlteros” do reconhecimento de paternidade, norma revogada apenas no ano de 1989. Em um segundo momento, a partir da introdução do Novo Código de Menores (1979), tem-se a substituição da *doutrina do direito penal do menor* (focada na delinquência), pela *doutrina jurídica do menor em situação irregular*, que definia situações que poderiam levar a criança e o adolescente à marginalização, buscando-se combatê-las. Passa-se, pois, da repressão absoluta ao assistencialismo. É apenas com a Constituição de 1988 que a *doutrina da proteção integral à criança* encontra repercussão no cenário brasileiro a partir da elaboração de normas constitucionais específicas de proteção à criança e ao adolescente. No ano seguinte, a Convenção é ratificada pelo país e, em 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sem desconsiderar a importância dos avanços em termos legais, percebemos que as ações empreendidas em termos concretos ainda estão longe de garantir efetivamente, e para todas as crianças, os direitos mencionados nos documentos. Reconhecer a criança como pessoa em desenvolvimento, identificar sua vulnerabilidade e a necessidade de tutela e proteção jurídicas especiais e, ao mesmo tempo, percebê-las como seres humanos capazes de fazer escolhas e manifestar sua opinião constituem avanços essenciais à garantia dos direitos humanos fundamentais, mas não suficientes.

É preciso avançar no sentido de garantir a todas as crianças a efetivação dos direitos fundamentais à dignidade da pessoa humana, ao bem estar, ao desenvolvimento, à sobrevivência, o que implica a existência de políticas públicas integradas. A título de exemplo, tomemos o documento intitulado *Um Mundo para as Crianças* (UNICEF, 2002)<sup>26</sup>. Partindo dos princípios de democracia, igualdade, não-discriminação, paz, justiça social e universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos, o documento apresenta como objetivos: 1. Colocar a criança em primeiro lugar; 2. Erradicar a pobreza; 3. Não abandonar nenhuma criança (eliminar todas as formas de discriminação); 4. Cuidar de cada criança (garantir direito a saúde e alimentação adequada); 5. Educar todas as crianças; 6. Proteger as crianças da violência e da exploração; 7. Proteger as crianças da guerra; 8. Combater o HIV/ AIDS; 9. Ouvir as crianças e assegurar sua participação; 10. Proteger a Terra para as crianças (direito ao meio ambiente).

A melhoria das condições concretas de existência da criança, e a efetivação da infância como “tempo de brincar e tempo de aprender” (id: 18) passa pela eliminação da pobreza e redução das desigualdades sociais, visto serem as crianças as mais vulneráveis e as mais prejudicadas pela situação de miséria. O documento explicita alguns dados que possibilitam uma aproximação à realidade da infância no mundo: a cada ano morrem mais de 10 milhões de crianças; há 100 milhões de crianças fora da escola (60% das quais são meninas); 150 milhões de crianças sofrem de desnutrição; a propagação do HIV entre as crianças é crescente; são presenciadas ainda situações de trabalho, maus-tratos, violência e exploração.

Como forma de efetivação dos objetivos estabelecidos, apresenta um plano de metas e estratégias de ação, bem como de captação de recursos, estabelecendo como prioritária a assistência a países menos desenvolvidos e aos países da África Subsaariana.

A realidade da brasileira em relação à garantia dos direitos das crianças, apesar de ter apresentado avanços, ainda demanda ações e investimentos no sentido de minimizar as disparidades regionais, raciais e econômicas. De acordo com o documento *Situação Mundial da Infância 2008 – Caderno Brasil* (UNICEF, 2008), aproximadamente 11,5 milhões de

---

<sup>26</sup> De acordo com a Unicef, “*Um Mundo para as Crianças* é o documento resultante da Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança, realizada na cidade de Nova Iorque, em maio de 2002 – um acordo unânime em torno de uma nova agenda para as crianças do mundo, incluindo 21 metas e objetivos específicos para saúde infantil, educação e proteção que deverão ser atingidos” (cf. <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em 14/07/08).

crianças<sup>27</sup> ou 56% das crianças brasileiras de até 6 anos de idade vivem em famílias cuja renda mensal está abaixo de meio salário mínimo *per capita* por mês, o que as coloca abaixo da linha da pobreza. Analisando-se por região, evidencia-se que 55,1% e 66,9% das crianças de até 6 anos no Norte e no Nordeste, respectivamente, moram em famílias consideradas pobres (id: 15). Enquanto, no Brasil, 50,3% das crianças de até 17 anos estão em condições de pobreza, no Norte essa proporção chega a 61,1% e, no Nordeste, a 72,5% das crianças dessa faixa etária.

Ainda de acordo com o documento (UNICEF, 2008), às diferenças regionais e etárias somam-se as desigualdades racial e étnica: do total das crianças em situação de pobreza, 66% são negras; do total de crianças e adolescentes indígenas, 63% são crianças de até 6 anos que vivem em situação de pobreza. Proporcionalmente, existem mais crianças e adolescentes pobres do que outras faixas etárias da população: enquanto 31,5% da população em geral vive em pobreza, 50,3% da população de até 17 anos está na mesma situação.

Houve avanços em relação à redução da taxa de mortalidade infantil e à diminuição da quantidade de crianças desnutridas, mas as disparidades regionais são marcantes: na Região Nordeste, a prevalência de crianças menores de 2 anos desnutridas é quatro vezes maior do que na Região Sul, e a taxa de mortalidade infantil no Nordeste é quase 50% maior do que a média nacional. Em relação ao acesso a creche e pré-escola, apesar do avanço, há ainda muito o que ser feito: 15,5% das crianças (1,7 milhão) de até 3 anos frequentam creches (na Região Norte o número cai para apenas 8%, sendo mais de 2 milhões de criança que não frequentam creche nessa Região). Em relação à Pré-Escola, os números são menos alarmantes: 76% das meninas e meninos estão matriculados, mas há ainda 2,2 milhões de crianças entre 4 e 6 anos fora do sistema educacional. No caso das crianças de até 3 anos, esse número sobre para 9,5 milhões. Do total de crianças entre 4 e 6 anos fora da escola, 58% são negras (1,3 milhão de crianças). (id).

Entre 2005 e 2006, a população de crianças de 4 a 6 anos matriculadas na pré-escola subiu de 72% para 76% (o que representa um total de mais 500 mil crianças matriculadas). Porém, o percentual de crianças negras fora da pré-escola subiu de 16% para 21% (id).

---

<sup>27</sup> A população de até 6 anos (primeira infância) é de aproximadamente 21 milhões de crianças, o que equivale a 11% da população brasileira em 2006 e a 35% da população de até 17 anos no Brasil (UNICEF, 2008).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI)<sup>28</sup>, em 2006 três Estados brasileiros obtiveram índice elevado (acima de 0,800): São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Todos os demais Estados apresentaram índice médio (acima de 0,500), sendo que Acre, Alagoas e Piauí tiveram as mais baixas colocações, o que, mais uma vez, demonstra as desigualdades regionais (id).

Em linhas gerais, é a criança pobre a mais vulnerável à não efetivação de direitos fundamentais à dignidade da pessoa. E, no Brasil, o acesso a saúde, educação, moradia, alimentação, cultura, lazer, identidade se dá de forma desigual entre Regiões e Estados, e entre as diferentes etnias e raças. Faz-se necessário, portanto, a existência de políticas públicas empenhadas na diminuição dessas desigualdades, garantindo-se às crianças – ricas ou pobres, brancas ou negras –, condições que possibilitem seu desenvolvimento e sua participação. O direito à Educação Infantil de boa qualidade é apenas *um* desses direitos.

De acordo com Láfer (1988: 43), “o valor da pessoa humana enquanto conquista histórico-axiológica encontra a sua expressão jurídica nos direitos fundamentais do homem”. Porém, ainda temos que avançar no sentido de tornar esse valor não apenas formal, mas materialmente presente. Apenas dessa forma a pessoa, seja ela criança ou não, terá seu lugar no mundo enquanto cidadã.

### **1.3 Sobre as culturas infantis**

De acordo com Corsaro (2002), as crianças contribuem para a reprodução da cultura adulta através da negociação e da produção de culturas de pares com outras crianças. Contrapondo-se à concepção tradicional de socialização – que identifica a criança como objeto a ser “adaptado” a um determinado contexto –, o autor considera a criança ativo participante da vida em sociedade, produtora, nas interações com os colegas, de uma série de *culturas de pares* por meio das quais vai se apropriando criativamente das informações do mundo adulto, interpretando-as e recriando-as. Não se trata, portanto, de assimilação, mas de um processo de *reprodução interpretativa* (id) que possibilita a construção das culturas infantis e a compreensão da cultura mais ampla.

---

<sup>28</sup> O IDI é composto por quatro indicadores básicos: crianças menores de 6 anos morando com pais de escolaridade precária; cobertura vacinal em crianças menores de 1 ano; cobertura pré-natal de gestantes; crianças matriculadas na pré-escola.

Na perspectiva da reprodução interpretativa o foco é na participação das crianças na produção e reprodução cultural mais do que no processo de internalização, pela criança, de habilidades e conhecimentos dos adultos. Nessa perspectiva, o aspecto central é a participação das crianças em rotinas culturais, produzidas coletivamente. É através da participação nessas rotinas que as crianças se tornam membros da cultura de pares e do mundo adulto. As atividades entre as crianças e a produção de culturas de pares é, pois, tão importante quanto a interação com os adultos (CORSARO, 1997).

Por “culturas da infância” entendemos “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação” (SARMENTO, 2007a: 3-4). Caracterizam-se pelo processo de reprodução interpretativa, pelo jogo simbólico e alteração da lógica formal, pela interatividade – são necessariamente culturas de pares (id: 10-13). O conceito de “culturas da infância” permite-nos compreender as crianças como sujeitos ativos que interpretam o mundo e agem sobre ele.

O brincar, nesse contexto, pode ser considerado espaço/ tempo privilegiado para a construção das culturas de pares por meio do qual as crianças se envolvem em um processo de reprodução interpretativa das experiências de suas vidas reais (CORSARO, 2002). O imaginário é, portanto, forma privilegiada de relação da criança com o mundo (SARMENTO, 2007a).

Dessas considerações decorre a centralidade do brincar e das interações entre as crianças, elementos por vezes desconsiderados em propostas pedagógicas para a Educação Infantil que assumem um caráter meramente preparatório para o Ensino Fundamental. Para Sarmiento (2007a: 16):

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo.

A instituição de Educação Infantil é, então, o espaço da criança? De acordo com Ferreira (2004), a institucionalização da infância pré-escolar enquanto estrutura social imposta



pelo adulto tornou o Jardim de Infância contexto privilegiado para o estudo do “modo como as crianças lidam quer com o JI e as estruturas impostas pelos adultos, quer com seus pares” (FERREIRA, 2004: 56). A constância de interações sociais de crianças – assegurada pela frequência à instituição – possibilita a constituição das culturas infantis por intermédio da inscrição em um conjunto estável de atividades ou rotinas produzidas e partilhadas nos grupos de pares, produzindo um sentimento de pertença. São sistemas simbólicos construídos nos grupos, capazes de instaurar laços comunitários entre os participantes, responsáveis pela organização e regulação das ações individuais e coletivas. A interação entre as crianças implica o confronto, a negociação, a existência de relações hierárquicas, de poder, dominação e exclusão, o que significa dizer que a experiência interativa das crianças pode não ser tarefa fácil (FERREIRA, 2004).

As crianças são vistas como seres sociais, e o brincar constitui espaço de construção de uma ordem social, de participação em um grupo e de aprendizagem social e cultural. Implica negociação e ação na medida em que pressupõe o confronto de pontos de vista e de culturas. Brincar requer, de acordo com Ferreira (id), cinco pressupostos básicos: 1º, envolvimento mútuo, interação; 2º, interação verbal e/ ou não verbal tendo em vista a negociação; 3º, não-linearidade dos espaços e objetos (faz-de-conta, reversibilidade de papéis), uma realidade co-construída, simulada; 4º, a repetição das interações, a rotinização das brincadeiras (e o fornecimento de padrões de ação conhecidos que favorecem o envolvimento mútuo); 5º, elemento central no estabelecimento de relações de amizade.

A consideração das crianças como *produtoras de cultura* implica uma radical mudança de paradigma: de uma criança incapaz e indefesa passamos à construção de uma imagem de criança competente, ativa e social, portadora de inúmeras formas de linguagem e que, por intermédio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real. Valorizam-se, portanto, as características da infância em sua lógica particular, não no sentido de tratar as crianças como um *bibelot*, mas escutando-as seriamente, considerando-as pessoas em ação – e não em potência.

As reflexões sobre a cultura de pares e as interações entre as crianças na construção de uma ordem social permitem-nos, ainda, desconstruir e problematizar as concepções tradicionais das crianças como seres em *déficit*, da socialização como um processo vertical e

unívoco, do brincar como ação natural e espontânea da criança, da homogeneidade do grupo de pares e a consequente inexistência de relações desiguais entre as crianças (id).

Vale lembrar que, em nosso meio, já na década de 40 o sociólogo Florestan Fernandes, apontava as crianças como sujeitos sociais dotados de cultura própria. O pesquisador debruça-se sobre o folclore infantil, passando então ao estudo dos grupos infantis, e identifica uma cultura infantil que abrange não apenas o folclore (brincadeiras, jogos e cantigas), mas outros elementos que compõem as relações estabelecidas entre os pares (FERNANDES, 2004). Vale lembrar que, naquele contexto, os Parques Infantis em São Paulo já existiam, orientados pelo ideário de Mário de Andrade e seus estudos sobre o folclore.

## 2. Infância e Educação Infantil

*As crianças são sujeitos sociais. A escola é um lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche.*

CARLINA RINALDI

### 2.1 A institucionalização da infância

Com o objetivo de retomar, ainda que de maneira breve, a história da Educação Infantil, recorreremos novamente a Ariès (2006), que indica a contribuição da instituição escolar, na Idade Moderna, para a construção de um *sentimento da infância* mediante o reconhecimento das especificidades da criança em relação ao adulto e a emergência desse espaço como destinado à educação formal das novas gerações. Aponta o autor que, no século XII, os colégios eram asilos destinados a estudantes pobres, não tendo como meta a instrução; apenas a partir do século XV esses locais tornaram-se instituições de ensino, vigilância e enquadramento da juventude, inspirados em elementos de psicologia e no estabelecimento de regras de disciplina. A racionalização, própria da modernidade, expressa-se ainda na organização da população escolar em grupos de acordo com o nível de conhecimento do aluno, na progressão em séries, na constituição de uma pedagogia adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, na regularização do ciclo anual de promoções, na correspondência cada vez mais rigorosa entre idade e classe (ARIÈS, 2006: 115). O processo é completado no século XVII, com a maior especialização das idades, e no século XVIII, com a especialização social de dois tipos de ensino: um para o povo, outro para as camadas burguesa e aristocrática.

Tratando especificamente da história da Educação Infantil, Oliveira (2008) indica que, historicamente, a educação da criança pequena foi concebida como tarefa exclusiva da família. No contexto europeu, com o Renascimento, assiste-se à emergência de novos modelos educacionais como resposta às transformações experimentadas pela sociedade, dentre as quais a expansão comercial, o desenvolvimento científico e artístico, a transformação das cidades; autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) defendiam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem (OLIVEIRA, 2008: 59). À luz da Revolução Industrial, e diante das precárias condições de sobrevivência das populações, começam a ser desenvolvidos serviços de atendimento a crianças abandonadas e a filhos de operários em instituições de caráter filantrópico pautadas, sobretudo, no ensino da obediência, da moralidade da devoção e do valor do trabalho. Trata-se das primeiras iniciativas para atendimento de crianças fora do espaço familiar em instituições voltadas à educação. Na Idade Moderna vem à tona, de maneira decisiva, o debate acerca da importância da educação para o desenvolvimento social e para a construção dos emergentes Estados Nacionais; no campo científico, Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori trazem contribuições à percepção da infância em suas especificidades. A preocupação com a situação social da infância, pós Segunda Guerra Mundial, dá ensejo à Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), e ao progressivo reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1998) aponta que, após 1870 o desenvolvimento científico e tecnológico possibilitou a consolidação de tendências de valorização da infância privilegiando sua educação em instituições como creches e jardins-de-infância. Inicia-se também a história da assistência, fundada na percepção da população pobre como ameaça social a ser controlada, concepção expressa através da criação de leis e propagação de instituições no final do século XIX e início do século XX. A denominada “assistência científica” sustentava-se na fé no progresso e na ciência, e tinha como função disciplinar os pobres e os trabalhadores tendo em vista a melhoria da raça, o progresso e a civilização. A partir da segunda metade do século XIX tem-se a difusão, no cenário internacional, de instituições pré-escolares.

No contexto brasileiro, a educação pré-escolar tem início a partir de iniciativas do setor privado: em 1875, com a inauguração do Colégio Menezes Vieira (RJ), e em 1883, com a Escola Americana, ambas destinadas à elite. No ano de 1896 é criado o Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal (SP), cuja proposta pedagógica pautava-se na pedagogia froebeliana e na experiência dos *kindergartens* trazida dos Estados Unidos por Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal. O jardim-de-infância fazia parte da proposta educacional do Partido Republicano Paulista e do projeto da Escola Normal, destinando-se à elite paulista. Havia também a publicação da *Revista do Jardim da Infância*, cujo objetivo era a divulgação de conhecimentos teórico-práticos tendo em vista a formação de professores e a construção de um novo ideário<sup>29</sup>.

Entre 1899 – com a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro – e 1920 tem-se a implantação das primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, em um contexto marcado por urbanização, industrialização e ingresso da mulher no mercado de trabalho. As instituições são influenciadas por tendências médico-higienistas, jurídico-policiais (legislação trabalhista definindo medidas para os trabalhadores e medidas no campo da assistência), e religiosas (KUHLMANN JR., 1998).

Diferentemente das iniciativas assistenciais, o trabalho desenvolvido no Jardim da Infância Caetano de Campos pautava-se no reconhecimento da especificidade da educação de crianças em idade anterior à escolar, o que indicava a necessidade de currículo e método diferenciados – uma proposta pedagógica para a primeira infância. Evidencia-se, portanto, uma separação clara entre os jardins-de-infância (públicos e privados) destinado a uma elite econômica, e as instituições de caráter assistencial voltadas à população de baixa renda. Na história das instituições pré-escolares para a infância das classes populares o assistencialismo foi se configurando como proposta de atendimento, com os objetivos de retirar a criança da rua e de promover uma educação moral (e não intelectual), entendida como um favor, e não como um direito. (id).

---

<sup>29</sup> As Revistas apresentavam discursos oficiais sobre a importância do jardim-de-infância, artigos teóricos sobre Froebel, relatórios sobre o funcionamento do Jardim, relatos de experiências das educadoras, artigos sobre princípios pedagógicos e metodologias, exemplos de planejamentos, propostas de atividades e materiais, sugestões de exercícios físicos (KUHLMANN JR, 1998). Uma análise mais detalhada das Revistas foi realizada em investigação de mestrado (LOPES, 2005).

A partir da década de 30, diante do crescimento de tensões sociais e reivindicações operárias, assiste-se ao reconhecimento de direitos políticos dos trabalhadores mediante legislações específicas (como a CLT, *Consolidação das Leis do Trabalho*, de 1943), e à expansão de iniciativas governamentais nas áreas de saúde, previdência e assistência. Em 1933, Fernando de Azevedo elabora o *Código de Educação*, primeira lei que abre espaço à Educação Infantil. No Município de São Paulo, no ano de 1935 é criada a Divisão de Educação e Recreio no Departamento de Cultura, e constituídos os Parques Infantis com o objetivo de guarda e atendimento às crianças durante o trabalho das mães. Os primeiros Parques são criados em bairros de grande concentração operária, oferecendo atendimento educativo não formal direcionado às crianças e aos adolescentes filhos de operários (id).

Após um período de grande expansão, entre 1947 e 1955, os Parques Infantis começam a perder força política diante da priorização do Ensino Primário, pelo Município. São criadas salas de ensino primário junto a Parques Infantis, e realizam-se estudos para uma programação pedagógica para os três graus de educação pré-escolar<sup>30</sup>, com vistas a reduzir a reprovação na então 1ª série, em um viés compensatório. É sistematizado um currículo com programação de atividades e objetivos educacionais contemplando as dimensões física, sócio-cultural, intelectual, afetivo-emocional e religiosa, bem como planos de estudos organizados em áreas de atividades: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais. A ênfase assistencial e médica é substituída pela recreação dirigida e por exercícios visando à construção da denominada “prontidão para a alfabetização”.

Na década de 70, verifica-se a multiplicação de programas de baixo custo para a democratização da educação pré-escolar, com o objetivo de diminuir a evasão e repetência no início do 1º grau, compensando deficiências (KISHIMOTO, 1985). Amplia-se também o número de instituições privadas para filhos da classe média em face da crescente inserção da mulher no mercado de trabalho. Em 1975, em São Paulo, os Parques Infantis passam a ser Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), exigindo-se dos educadores habilitação em Educação Pré-Primária, e privilegiando-se o atendimento em período parcial com a criação do 3º período e rodízio de salas tendo em vista o atendimento à demanda (OLIVEIRA, 1985). No mesmo ano, a Secretaria de Educação e Cultura desdobra-se em Secretaria de Educação e

---

<sup>30</sup> 1º grau – crianças de 3 e 4 anos; 2º grau – crianças de 5 anos; 3º grau – crianças de 6 anos.

Secretaria de Cultura, e o Departamento de Educação e Recreio passa a ser Departamento de Educação Infantil.

Na opinião de Kramer (2006), apesar dos equívocos, as propostas compensatórias da década de 70 impulsionaram o debate sobre funções e currículo para a pré-escola, legitimando essa etapa de ensino. Nesse período cresce a demanda por pré-escolas e o debate sobre sua natureza (assistencial x educativa), culminando com a criação, em 1974, do Serviço de Educação Pré-Escolar, e, em 1975, da Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar, ambos do MEC (OLIVEIRA, 2008). Nos anos setenta e oitenta tem-se a ampliação da oferta e a criação de programas assistenciais de baixo custo como forma de atendimento à crescente reivindicação, culminando com o reconhecimento, pela Constituição Federal, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas, direito reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Na década de 80, o *Programa nacional de educação pré-escolar* (BRASIL, MEC, 1981) reconhece a contribuição da educação pré-escolar no processo educacional à medida em que promove a superação de déficit e carências oriundas dos meios sócio-culturais “desfavorecidos”, diminuindo, portanto, os efeitos da pobreza. O programa teve como principais destinatários as crianças provenientes das camadas de baixa renda, tendo por escopo promover a efetiva democratização das oportunidades educacionais mediante não apenas o *acesso* à educação escolar mas, sobretudo, o *êxito* no processo:

As crianças dos meios mais pobres necessitam, portanto, de um atendimento (ampliação das ações educativas na idade pré-escolar) adequado desde os primeiros anos de vida, o que poderá evitar sua marginalização do processo social e educacional. (id: 6).

Para Abrantes (1984), o documento pauta-se em uma concepção que denomina “liberal madura”, contraditória em sua essência: atribui à educação o papel de reduzir as desigualdades sociais e, simultaneamente, “reconhece a existência de um sistema econômico que gera as desigualdades de condições” (ABRANTES, 1984: 19). Se, em algumas passagens, atribui objetivos específicos à pré-escola<sup>31</sup>, em seu cerne funda-se na ideia de educação compensatória, na teoria da privação cultural.

---

<sup>31</sup> Abramovay e Kramer (1984) apontam as inconsistências do discurso da “pré-escola com objetivos em si mesma” que, ao descaracterizar a relação da pré-escola com a escola, favorece a propagação de programas informais e assistemáticos, e a não discussão da boa qualidade necessária também a esse nível de ensino.

Diversos artigos da época<sup>32</sup> denunciam os problemas e as inconsistências no que diz respeito à definição da função social da pré-escola, ainda arraigada a uma concepção assistencial concretizada em programas de baixo custo. A ausência de legislação que discipline modalidades de financiamento, a inexistência de uma efetiva incorporação da pré-escola ao sistema educacional (concretizada em programas esparsos e descontínuos<sup>33</sup>), as precárias condições das instituições (em muitos casos, dependentes do trabalho de voluntários) são algumas das questões apontadas. Defende-se a pré-escola com função pedagógica (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984) mediante a construção de um trabalho “sistemático e intencional, direcionado à transmissão de novos conhecimentos e à garantia de novas aprendizagens” (id: 36), favorecendo a democratização da cultura:

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984: 35).

Para Assis (1986), essa perspectiva demanda a existência de profissionais com formação adequada e o esforço conjunto de universidades, centros e pesquisa e sistema público de ensino na elaboração de currículos, formas de planejamento e avaliação de modo a garantir um trabalho pedagógico que possibilite o acesso ao conhecimento de maneira contextualizada, considerando o período do 0 aos 10 anos de idade.

Em 1986, Sonia Kramer coordena a publicação *Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil*. Como o título indica, trata-se da defesa de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil. Apresenta os objetivos da publicação: delinear *uma* alternativa curricular possível para a educação de crianças de 0 a 6 anos, considerando a educação como “direito social de todas as crianças” (KRAMER, 1994: 10):

---

<sup>32</sup> ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. In: *Caderno Cedes*. Campinas, n. 9, 1984; ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: *Caderno Cedes*. Campinas, n. 9, 1984; ASSIS, R.A. de. É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos? In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 59, novembro 1986; CAMPOS, M. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 53, maio 1985.

SOUZA, S. J. e. Pré-escola: em busca de suas funções. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 48, fevereiro 1984, entre outros.

<sup>33</sup> ASSIS (1986) diferencia o que denomina “pré-1º grau” da “pré-escola”, esta última caracterizada por alternativas pouco estruturadas ou informais de atendimento. Defende o caráter pedagógico do “pré-1º grau”, caracterizado pela existência de metas educacionais, pela complementaridade ao trabalho educacional da família, pela atenção à capacidade de construção de conhecimento pela criança e à necessária continuidade entre as escolas que se ocupam do processo de formação da criança do 0 aos 10 anos de idade.

(...) a proposta está voltada à educação para a cidadania: suas metas básicas são a cooperação e a autonomia, as crianças são encaradas como pequenos cidadãos e cidadãs, e o trabalho escolar é entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo. (id: 13).

O currículo é entendido como “síntese provisória” (id: 16), processo em construção, tendo por fundamento uma educação democrática que considere a heterogeneidade cultural, social, étnica das crianças e vise, em última instância, à promoção do desenvolvimento e do acesso ao conhecimento.

As autoras apontam três tendências verificadas nos programas educacionais direcionados a crianças de 0 a 6 anos: a) a *tendência romântica*, para a qual cabe à educação favorecer o *desenvolvimento natural* da criança – que se aproxima do movimento escolanovista, criticado por desconsiderar a relação escola-sociedade e o papel político desempenhado pela primeira; b) a *tendência cognitiva*, de base psicogenética, que restringe o papel da educação ao desenvolvimento cognitivo; c) a *tendência crítica*, que concebe a pré-escola como “lugar de trabalho coletivo”, crianças e professores como cidadãos, e “atribui à educação o papel de contribuir para a transformação social” (id: 24). A proposta apresentada pelas autoras insere-se nesta última tendência e, em especial, no pensamento de Célestin Freinet, enfatizando a contribuição da escola para a “inserção crítica e criativa na sociedade” (id: 37).

A *função social da pré-escola* concretiza-se na promoção do desenvolvimento infantil a partir do reconhecimento dos saberes das crianças e de sua ampliação, “de forma a possibilitar a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, formação do autoconceito positivo, contribuindo, portanto, para a formação da cidadania.” (id: 49), mediante um *currículo* construído com base em três elementos: a realidade social e cultural das crianças, o desenvolvimento infantil, os conhecimentos socialmente disponíveis. Propõem um currículo com base em *temas geradores* – em contraposição àquele “por atividades” –, capaz de propiciar maior articulação entre os três aspectos supracitados, e a organização dos espaços em *áreas* de trabalho, em uma proposta pedagógica na qual a *criança enquanto pessoa* é o eixo central, e não a atividade.



Trata-se, portanto, de excepcional avanço em relação à proposta compensatória, por reconhecer a criança como portadora de saberes, independentemente de sua origem social; uma concepção democrática de conhecimento, entendido como a *totalidade da produção cultural humana*, e não exclusivamente as experiências elevadas à categoria de “saber” por uma parcela da sociedade. O ciclo de democratização completa-se mediante a promoção do acesso ao conhecimento socialmente produzido, não se restringindo, portanto, à mera recepção ou aceitação daquele proveniente da realidade cultural e social da criança – se assim fosse, do mesmo modo não se promoveria, de fato, a construção da cidadania.

O reconhecimento, no documento constitucional de 1988, da Educação Infantil como etapa da educação básica, e como direito subjetivo da criança, trouxe implicações para o campo, reiteradas em normativas subsequentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/ 90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A reunião de creche e pré-escola na modalidade *Educação Infantil*, e sua integração ao sistema educacional trazem consigo a necessária estruturação de propostas pedagógicas e currículos que considerem o caráter eminentemente educacional dessas instituições, considerando as especificidades da criança pequena e a necessária parceria com as famílias.

Refletir acerca da *função social* da Educação Infantil implica recuperar a história dessa modalidade que, hoje, é reconhecida como etapa da educação formal escolar, direito da criança e da família, e dever do Estado. Enquanto etapa da Educação Básica, tem caráter *educativo e pedagógico*, e, portanto, sistemático, intencional e planejado. A construção da identidade da Educação Infantil passa, necessariamente, pela consideração desses pressupostos, sem os quais não é possível a superação da dicotomia educar x cuidar historicamente presente. Tal postura implica a construção de um *projeto político-pedagógico* para essa etapa que considere a creche e a pré-escola como instituições destinadas à educação da criança pequena, *instituições escolares*, e, portanto, que cumprem sua função social ao possibilitarem a humanização (FREIRE, 1974) mediante o acesso à cultura socialmente produzida e ao saber historicamente acumulado (SAVIANI, 1985). Um projeto que, concomitante ao reconhecimento da creche e da pré-escola como integrantes do sistema de ensino formal – como instituições escolares, portanto –, distingue suas especificidades em relação às etapas subsequentes, construindo um projeto que lhe é específico porque são especiais os alunos que a frequentam: crianças pequenas. Portanto, um projeto capaz de integrar, de maneira equilibrada, a promoção do acesso à cultura – reconhecendo a

“incompletude” do ser humano (FREIRE, 1974), e o fato de “seres nascerem para o mundo” (ARENDR, 2009) – e, simultaneamente, a construção da cultura pelas próprias crianças – valorizando-as como agentes, sujeitos sociais, não apenas consumidores, mas também produtores de cultura. A educação, ao mesmo tempo em que contribui para a continuidade do mundo – mediante processos de transmissão de saberes –, deve favorecer a transformação desse mesmo mundo através da participação das novas gerações na reprodução, na recriação e na produção de cultura. Identificar a creche e a pré-escola com instituições educativas escolares implica, portanto, valorizá-las como espaço de aprendizagem e desenvolvimento da criança mediante o reconhecimento de seu caráter pedagógico e da sua contribuição peculiar à formação da criança, diferenciando-o, portanto, de outros espaços educativos – como a família. Implica ainda a defesa de condições concretas de trabalho que possibilitem o desenvolvimento de uma Pedagogia da Infância, concretizada em espaços, materiais, relações, aprendizagens.

## **2.2 Um projeto político-pedagógico para a Educação Infantil**

As reflexões que finalizam o item anterior implicam, conforme exposto, a elaboração de uma *proposta pedagógica* para a Educação Infantil, entendendo-a como expressão do caráter intencional que caracteriza o trabalho educativo que se desenvolve na escola. Todavia, tais considerações não significam tornar a creche ou a escola de Educação Infantil locais de preparação para as etapas seguintes através do treino mecânico de habilidades; delinear um projeto para a uma *escola da infância* implica, sobretudo, a superação de concepções historicamente construídas que associam escola a passividade, aluno a objeto do trabalho escolar, e ensino a transmissão unilateral de conteúdos. Tais concepções, sistematicamente criticadas e combatidas pelo movimento escolanovista – que propõe a consideração do aluno como centro do processo educacional – e pelas teorias reprodutivistas – denunciando o caráter excludente e autoritário da instituição escolar, responsável pela reprodução e manutenção das desigualdades sociais –, não devem representar o banimento da escola como instância formativa inclusive da criança pequena. Associar o termo *escola* a um modelo dito “tradicional” de escolarização significa restringir o conceito daquela, tomando a parte pelo todo. Reconceituar a escola enquanto *instância formativa, de aprendizagem e desenvolvimento, de socialização e produção de bens culturais* permite-nos avançar no sentido de garantir à criança pequena o *direito* à educação em espaços formais *escolares* – creches e pré-escolas, e não programas alternativos que visam à redução de custos – e

identificar que a escola pode e deve ser um *espaço de vida* para crianças, professores e famílias.

Por outro lado, a *negação* do caráter *escolar* dessas instituições tem suas razões, e estas precisam ser consideradas a fim de evitar análises simplistas: no caso da pré-escola, trata-se da busca pela construção de uma *identidade* própria para essa etapa a partir da *diferenciação* e *separação* do modelo da escola de Ensino Fundamental. Um esforço, portanto, de *negar* essas práticas e *construir* outras, experimentando estratégias e metodologias que, de fato, possibilitem à criança pequena a vivência de sua infância em um espaço institucional destinado à educação. A creche, por sua vez, historicamente vinculada às ideias de assistência e guarda da criança, distancia-se ainda mais de um modelo “escolar”, por não ser concebida nem mesmo como espaço educacional. Se não cumpre funções educativas e, menos ainda, pedagógicas – ao menos de maneira intencional –, como pensar na creche como escola, espaço formativo para a criança? Permanecendo ligada à assistência social, sem profissionais com formação específica, e sem um projeto pedagógico capaz de conferir direcionamento à ação cotidiana, a creche não é, nem poderia ser, escola.

É preciso, por outro lado, ter cuidado ao tecer essas afirmações; se não se trata de negar o caráter pedagógico da Educação Infantil, não se trata também de equipará-la a um modelo de escola próprio do Ensino Fundamental. Indispensável, portanto, construir propostas pedagógicas para a Educação Infantil que considerem as *especificidades da criança pequena*, seu modo de estar no mundo, de se relacionar, de aprender, o que implica identificar o brincar e as múltiplas linguagens como formas privilegiadas de aprendizagem, considerar a importância do vínculo afetivo e do relacionamento com a família, perceber que a aprendizagem é construída por aproximações sucessivas através do esforço de apreensão da realidade em sua problematidade pela criança, em interação com seus pares e com o mundo. Importa, ainda, reconhecer a criança como sujeito social, portadora de uma história, construtora de cultura, e favorecer sua *participação*. E reconhecer, simultaneamente, sua necessidade de momentos de cuidado, de *proteção*.

A elaboração de uma proposta pedagógica passa, necessariamente, por *escolhas*, fundamentando-se em um projeto de sociedade e em concepções de criança, de escola, de ser humano. Além de *pedagógica*, é *política*, pois indica um sentido, uma direção, um

posicionamento frente ao mundo. Nas palavras de Kramer (1997), a proposta pedagógica é um caminho, não um lugar; é, portanto, sempre uma *utopia*, entendida como o “ainda não”.

Nessa direção, Arce (2007) esforça-se no sentido de defender o *ensino* como eixo articulador do trabalho pedagógico da Educação Infantil. Tece críticas aos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, considerando que prevalece no documento uma concepção espontaneísta e não-diretivistista do trabalho pedagógico, pautado no lúdico e na não intervenção docente: “O conhecimento, deste modo, não pode ser repassado do professor para o aluno, já que este último o constrói. Não há como planejá-lo, pois as crianças determinam o que, como e quando aprender. Enfim, a instituição de Educação Infantil não é escola, caracterizando-se como um espaço de convivência infantil.” (ARCE, 2007: 27-28). Pergunto: o fato de se trabalhar com o conhecimento – considerando os RCNs como *proposta curricular* para a Educação Infantil, documento que delinea âmbitos de experiência, eixos de trabalho e *conteúdos* nas diferentes áreas do saber –, o fato de propor o trabalho com o conhecimento através do brincar, da interação, do jogo significa não trabalhar com o conhecimento? Não há *ensino* quando o professor organiza um espaço específico para a realização de experiências com água – encher, esvaziar, medir, afundar e flutuar, modificar a coloração etc. –, ou quando propõe uma situação-problema que mobilize o grupo na formulação de hipóteses, na pesquisa e na sistematização de descobertas?

Sintetizamos nosso ponto de vista nas seguintes afirmativas: 1. Há ensino quando há aprendizagem; esta última é medida daquele; 2. O ensino – ou a atividade docente – pode ser desenvolvido de diferentes formas, a partir de diferentes métodos e estratégias didáticas; 3. Pode haver ensino – e, portanto, aprendizagem – através da ação direta ou indireta do professor, quando ele organiza espaços, propõe experiências de aprendizagem, problematiza, intervém; 4. O ensino e a aprendizagem não prescindem da ação docente; apesar da aprendizagem consistir em apropriação e recriação do conhecimento pelo próprio sujeito, como nos indica Piaget, realizado em interação com os pares e com o ambiente, como indica Vygotsky, cabe ao professor organizar situações que possibilitem o avanço no sentido de oferecer o acesso a bens culturais, atuando na denominada “zona de desenvolvimento proximal” da criança (Vygotsky) e possibilitando a sistematização desses saberes. Como é possível notar, filiamo-nos à concepção sócio-interacionista da aprendizagem, o que nos permite recolocar o papel do professor, do aluno e do conhecimento, considerando a centralidade deste na ação da escola.

Arce (2007) parece pautar-se no mesmo referencial mas, a nosso ver, o faz de maneira um pouco equivocada; ao defender o *ensino* na Educação Infantil, não explicita com clareza o que entende por “ensinar”, o que pode dar margem a interpretações errôneas e conduzir à aproximação a modelos pedagógicos ligados à denominada “pedagogia tradicional”, em decorrência das concepções a que o termo remete no imaginário pedagógico. Nesse sentido, ao invés de contribuir para o avanço do projeto político-pedagógico da Educação Infantil, pautado em uma *pedagogia da participação* (como propõe Júlia Oliveira-Formosinho, 2007), o posicionamento pode fomentar o regresso a uma proposta focada no professor como transmissor de conteúdos de maneira desvinculada do processo de aprendizagem da criança.

A função da escola é a promoção do desenvolvimento, que se faz mediante a aprendizagem (Vygotsky). Se a aprendizagem é condição ao desenvolvimento, é preciso que a Educação Infantil preocupe-se com ela, e só há aprendizagem se há ensino, entendendo este como ação/ intervenção do professor, tarefa especificamente docente, porque profissional. O ensino, no imaginário pedagógico que perpassa o campo, é concebido como algo negativo porque relacionado à denominada “escola tradicional”; o movimento escolanovista, denunciando os equívocos dessa concepção, conduziu à construção de conceitos e práticas que têm como foco o desenvolvimento do aluno por intermédio de sua própria ação sobre o meio, em uma pedagogia pautada no respeito a interesses e necessidades. Se antes o centro do trabalho pedagógico era o ensino – e, portanto, o professor –, naquele momento recoloca-se a questão, tomando a aprendizagem e o aluno como elementos centrais. Porém, se a relação pedagógica é construída sobre três elementos – professor, aluno, conhecimento –, qual o papel reservado a este último? E se consideramos o acesso ao saber sistematizado como *condição de humanização*, haverá alguma dicotomia entre ensino e aprendizagem, aprendizagem e desenvolvimento? O que é, então, “ensinar”? Nesses termos, podemos compreender as afirmações de Arce (2007), com as ressalvas já apontadas.

Avançando um pouco mais, em Vygotsky prevalece a ideia de *internalização*, ou seja, a aprendizagem como algo que se processa de fora – do sistema cultural – para dentro – a criança/ o indivíduo. Diante das formulações da Sociologia da Infância avança-se no sentido de conferir destaque à produção infantil, à criança como produtora de cultura, como pessoa, agente, o que traz implicações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, considerando estas também como espaço

de produção de cultura, da cultura da infância, e não apenas de internalização de uma cultura exterior à criança.

Combater a “escolarização” da Educação Infantil não pode significar, portanto, o desprezo a seu caráter pedagógico e institucional – o que abre caminho a práticas que poderemos denominar de “desescolarizantes” que implicam, em última instância, a perda de seu caráter pedagógico, concretizado em formas de *atendimento* – e não de *educação* propriamente dita – marcadas por programas de baixo custo nos quais se torna desnecessária a existência de uma proposta pedagógica, profissionais bem qualificados, espaços e materiais apropriados, entre outros. Rechaçar a “escolarização” precoce significava combater o ingresso de formas tradicionais e próprias do Ensino Fundamental no espaço da Educação Infantil, e lutar pela construção de uma identidade singular para essa etapa. Tratava-se, portanto, de *negar* algo existente para *diferenciar*, buscando os próprios percursos. A meu ver, essa negação constitui-se, historicamente, como necessária, tendo em vista a história da Educação Infantil – em especial, da pré-escola –, que se viu construída à sombra e em função da etapa subsequente, quase que à imagem e semelhança daquela. A teoria da curvatura da vara, proposta por Saviani em seu *Escola e Democracia* (1985), ilustra de maneira bastante satisfatória o processo: se a Educação Infantil era concebida como antecipação do Ensino Fundamental em um lado, a reação foi “curvar a vara” para o extremo oposto, mediante a *negação* daquela mesma escolarização. Hoje, no entanto, com os avanços em termos teóricos e práticos no campo, procura-se recolocar o problema, situando a creche e a pré-escola como *escola*, mas *uma escola com características peculiares que se expressam em um projeto político-pedagógico específico* e, como não poderia deixar de ser, pela *natureza* daquele, em processo contínuo e constante de construção.

### **2.3 Desafios atuais: uma proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil**

Tomamos como ponto de partida o conceito de currículo como “expressão da função socializadora e cultural da escola” (SACRISTÁN, 2000), considerando o papel da instituição escolar na democratização do conhecimento. As diversas concepções de currículo apresentadas pelo autor trazem consigo concepções de educando e da função social da escola, e possibilitam-nos refletir sobre o contexto da Educação Infantil. São elas: 1. Currículo como soma de exigências acadêmicas (enfoque nos conteúdos); 2. Currículo como conjunto de experiências (enfoque nos processos esvaziamento de conteúdos formais); 3. Currículo como

conjunto de objetivos de aprendizagem (ênfase na dimensão técnica visando a eficiência, controle e precisão); 4. Currículo como configurador da prática (ênfase na dialética teoria-prática; currículo como *práxis*). Optamos pelo último conceito.

Para Sacristán (id), a prática curricular deve ser concebida como um processo de deliberação de modo a configurar um projeto cultural; é, portanto, historicamente localizada e relaciona-se com os paradigmas de uma sociedade e uma época. O currículo como *práxis* significa um currículo como processo, construído no movimento de planejamento, ação e avaliação, de pesquisa-ação; significa ainda considerar as condições concretas e a relação com o mundo social, e os educando como ativos participantes de um processo de *criação de significados*.

Pensar o currículo implica considerar não apenas a *seleção de conteúdos culturais*, mas também as *condições institucionais* nas quais o projeto se realiza, e ainda a *orientação teórica* que o sustenta (id). Torna-se central pensar o currículo pois ele representa a síntese de experiências/ vivências/ aprendizagens/ conhecimentos à qual a criança terá acesso na instituição escolar, que se caracteriza pelo desenvolvimento de uma ação pedagógica e, portanto, intencional, pautada em uma concepção de sociedade, de educação, de infância. O currículo, enquanto *práxis*, reflete o projeto político-pedagógico, e concretiza-se no cotidiano institucional: nas rotinas, nos espaços, nas formas de agrupamento, na organização dos espaços, nos materiais, nas múltiplas relações estabelecidas.

Diante dos argumentos expostos, pensar um currículo para a Educação Infantil não é tarefa simples. Primeiro, pois há controvérsias no campo acerca do que seria um currículo para essa etapa, um currículo para a criança de 0 a 5 anos; segundo, pois a concepção de currículo traz consigo, ainda hoje, simbolicamente, a ideia de listagem de conteúdos em um enfoque academicista. Interessa-nos, pois, refletir sobre esse currículo em suas imbricações com a prática do registro e da documentação a partir dos pressupostos anteriormente apresentados.

Considerando que as histórias da creche e da pré-escola foram construídas, no contexto brasileiro, em percursos distintos, um primeiro aspecto a apontar diz respeito à inicial inexistência de proposta pedagógica para a creche, pois esta não era concebida como espaço de educação, mas exclusivamente de cuidado. Se hoje concebemos a Educação Infantil

como creche e pré-escola, trata-se de avanço no sentido de unir e integrar algo que é marcado, em sua gênese, pela cisão. É com a LDB 9394/96 que, a menos *formalmente*, tem-se a reconstrução desse cenário, conforme expresso nos artigos. 21: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.” e 30: “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

Em 1998, com os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI), creche e pré-escola são contempladas enquanto espaços de educação, elaborando-se um currículo próprio para a etapa que, mesmo não revestido de caráter cogente como as *Diretrizes Curriculares Nacionais* – estas, sim, obrigatórias – acabaram sendo incorporadas às práticas pedagógicas institucionais, ainda que de maneira não-uniforme, com incompreensões ou distorções<sup>34</sup>. Em que pesem as críticas tecidas ao documento – dentre as quais seu caráter cognitivista –, avaliamos como significativa sua contribuição para a construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil, oferecendo aos sistemas de ensino, às instituições escolares e aos professores elementos para a ação.

Pensar um projeto pedagógico e um currículo para a Educação Infantil não é tarefa simples, considerando tratar-se de campo ainda recente. De propostas assistencialistas ao caráter preparatório, busca-se, atualmente, a afirmação de uma identidade própria para o campo de forma a integrar *educação* e *cuidado*, conforme exposto nos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* de 1998. Sem desprezar as contribuições desse documento na construção de parâmetros orientadores de uma proposta pedagógica e um currículo para a Educação Infantil, nele evidencia-se ainda demasiada separação das experiências infantis em áreas de conhecimento, aproximando-se da ideia de ‘grade curricular’. Por outro lado, assistiu-se à afirmação do caráter pedagógico da Educação Infantil a partir da delimitação de seu papel na construção da identidade e da autonomia da criança e do trabalho com as diferentes áreas do conhecimento, incluindo as linguagens artística e musical. O foco, porém, parece ser mais o conteúdo que o processo de aprendizagem da criança.

---

<sup>34</sup> Lembramos a ampla divulgação do material nos sistemas de ensino, disponibilizado aos professores de instituições públicas de ensino. Lembro-me de ter recebido o material na FEUSP, quando aluna da graduação em Pedagogia, por intermédio de uma das professoras do curso.



Cabe destacar o contexto da época, caracterizado por um amplo movimento internacional de elaboração de propostas curriculares para a Educação Básica fundadas especialmente nas formulações da denominada “teoria construtivista”, do sócio-interacionismo vygostskyano e da epistemologia genética de Piaget e seus desdobramentos (como, por exemplo, os estudos de Emilia Ferreiro sobre a língua e de César Coll sobre o construtivismo, entre outros). A título exemplificativo, podemos citar a Reforma do Ensino Espanhol (1992), os *Orientamenti* na Itália (1991), as reformulações argentina (1996), francesa (1992), portuguesa (1996). Trata-se, em suma, de um documento contextualizado, que reflete os paradigmas da época. Vale lembrar, ainda, que a própria LDB prevê a elaboração de documento orientador a nível federal, em competência concorrente com os demais Entes Federativos, conforme disposto no art. 9º, IV<sup>35</sup>.

Além dos RCNEI, diversos outros documentos oficiais<sup>36</sup> foram elaborados na década de noventa e no início deste século como forma de responder à necessidade de fornecer subsídios à elaboração de propostas pedagógicas e curriculares por creches e pré-escolas, considerando a autonomia conferida aos sistemas de ensino e às instituições. Os materiais reforçam o caráter educacional e pedagógico da Educação Infantil, e a importância de refletir sobre tempos, espaços e formas de organização que propiciem à criança o acesso ao conhecimento em contextos integrados de cuidado e educação.

A Lei 11.247/2006, ao estabelecer o Ensino Fundamental de nove anos, trouxe também novos desafios especialmente ao Ensino Fundamental ao determinar o ingresso da criança nessa modalidade de ensino aos 6 anos de idade, o que implica a reconfiguração de propostas pedagógicas de modo a atender às especificidades da criança ingressante, bem como o estabelecimento de parcerias e canais de diálogo com as escolas de Educação Infantil visando à necessária continuidade entre essas modalidades educativas. Em 2009, a Emenda

---

<sup>35</sup> “A União incumbir-se-á de: IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.”

<sup>36</sup>BRASIL, MEC, SEB. *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009; \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006c; \_\_\_\_\_. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006a; \_\_\_\_\_. *Parâmetros de qualidade para a Educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006b; \_\_\_\_\_. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 1998; CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC, SEB, 2009, entre outros.

Constitucional 59 traz novas demandas ao campo, ampliando a escolaridade obrigatória de nove para quatorze anos, estabelecendo a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro anos na Educação Infantil<sup>37</sup>. Além disso, determina a redução do percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino<sup>38</sup>, o que indica avanços no que diz respeito às formas de financiamento da Educação Infantil<sup>39</sup>, problema de longa data que vem sendo apontado pelas pesquisas (FARIA, 2005; KRAMER, 2006; CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006; CAMPOS, 1992, entre outros).

Diante do cenário exposto, considerando ainda a ampliação das matrículas na Educação Infantil, a regularização do funcionamento das instituições e a diminuição do número de docentes não-habilitados (cf. Parecer CNE/ CEB nº 20/2009) – ou seja, a afirmação de creches e pré-escolas no sistema educacional brasileiro –, em 2009 tem-se a fixação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009)<sup>40</sup>. Estas, de caráter mandatário, têm por escopo “orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” na Educação Infantil (art. 2º), definindo *currículo* como

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (art. 3º).

---

<sup>37</sup> Entre outras mudanças, altera o inciso I ao art. 208 da CF, que passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 208. .....

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;”.

<sup>38</sup> Art. 5º O art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"Art. 76. .....

§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no **caput** deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011."

<sup>39</sup> O FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –, em vigor desde janeiro de 2007, atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006. A inclusão da creche no FUNDEB foi conquistada à custa de mobilização do setor, pois não constava da proposta inicial (FARIA, 2005).

<sup>40</sup> Fizeram parte do processo de elaboração o estabelecimento de convênio de cooperação técnica com a Universidade do Rio Grande do Sul (UFRS), articulando um processo de estudos e debates sobre o currículo na EI responsável pela produção de uma série de documentos, entre eles *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, MEC/ COEDI; UFRS, 2009). Os relatórios não foram publicados, mas estão disponíveis no site do MEC.

O documento reafirma a indissociabilidade entre educação e cuidado, bem como a indivisibilidade entre as múltiplas dimensões da criança (expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural), o necessário diálogo com as famílias, o respeito à diversidade (art. 8º). Aponta como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira, de modo a possibilitar experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, a imersão das crianças nas diferentes linguagens, a autonomia (art. 9º). Como procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças indica a observação, a utilização de “múltiplos registros realizados por adultos e crianças”, a “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto à criança e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”, além a continuidade dos processos de aprendizagem e a não retenção (art. 10). Em termos jurídicos, é este o cenário que se apresenta.

Um projeto político-pedagógico para a Educação Infantil que considere a criança como pessoa, agente e capaz certamente será bastante diferente daquele pautado em uma imagem de criança em formação, vir-a-ser. Faz-se necessário, portanto, construir práticas coerentes com uma concepção de criança enquanto ser social, sujeito, protagonista ativo. De acordo com Kramer (1997), toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural, sendo um caminho, e não um lugar: “tem uma direção, um sentido, um para que, tem objetivos” (KRAMER, 1997: 8). Como desafios, é preciso pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural, e ver as crianças como sujeitos sociais (id: 7).

Interagem na dinâmica da construção dos currículos a *sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno* (ROLDÃO, 1999). Trata-se, segundo a autora, de um movimento pendular responsável pela configuração de concepções distintas em cada período, articuladas a partir dos elementos do contexto, como pudemos identificar na breve recapitulação da história da Educação Infantil e das propostas pedagógicas para essa modalidade no Brasil.

Nesse sentido, Dahlberg et al (2003) identificam diferentes concepções de infância presentes em nossa sociedade, que conduzem a entendimentos diversos acerca do significado da Educação Infantil, e refletem-se na construção de projetos pedagógicos específicos. São elas: 1. A criança como reprodutora de conhecimentos, identidade e cultura (ideia da tábula

rasa); 2. A criança como ser inocente (perspectiva rousseauiana), que necessita de proteção; 3. A criança pequena cientificamente estudada a partir de estágios biológicos de desenvolvimento (criança descontextualizada, enquadrada em etapas pré-estabelecidas); 4. A criança como fator de suprimento do mercado de trabalho (necessidade de oferecer cuidado à criança para que a mãe possa ser empregável); 5. A criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura (infância como grupo social, com lugar e função na sociedade).

A perspectiva do *currículo emergente* presente na abordagem italiana aproxima-se à última concepção, o que implica conceber a criança como pessoa com potencialidades e agência, dentro das especificidades que marcam a infância. Lembramos que o conceito de infância é uma construção social, à medida que diferentes sociedades compreendem de maneira diversa o que seja a infância. Assim, existem diferentes infâncias, já que são diversas as formas de estar-no-mundo experimentadas pelas crianças nos variados contextos. Na perspectiva sociológica, a infância é uma categoria social e não uma fase transitória da existência – como aponta a psicologia do desenvolvimento –; as crianças crescem, mas a infância continua existindo na sociedade (QVORTRUP, 1993).

Parece contraditório pensar a escola, enquanto instituição – e, portanto, marcada por rituais, regras, programações – e o trabalho com um currículo emergente. No tecido da sociedade, a escola assume a função de possibilitar a transmissão às novas gerações de saberes acumulados, promovendo sua inserção na comunidade. Como é possível, então, a existência de um currículo que tenha como ponto de partida as necessidades e interesses das crianças – na verdade, um currículo pautado nas observações e leituras que o educador faz das crianças?

Acreditamos que o elemento central que possibilita a existência de um currículo nesses termos é a concepção de criança subjacente à proposta. Considerando-se a criança enquanto ser social, uma pessoa completa e não um vir-a-ser, entendemos que é preciso garantir espaço à fala, à escolha, à produção das culturas da infância. Exercitar um currículo emergente significa escutar as crianças, perceber seus interesses, suas opiniões, suas necessidades, considerar com seriedade o que dizem e pensam. Isso não significa a inexistência de objetivos; significa, ao contrário, agir intencionalmente no sentido de favorecer a ampliação das experiências das crianças, a interação, a expressão, entendendo a escola como *espaço*

*ecológico de vivência cultural* (PÉREZ GÓMEZ, 2001), de apropriação e recriação da cultura em um processo de reconstrução pessoal da cultura experiencial da criança (id).

O trabalho com projetos pode servir de ilustração a essa ideia. Os projetos de trabalho possibilitam às crianças “extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção.” (KATZ, 1999: 38). As crianças envolvem-se em um processo de busca, reflexão, elaboração de hipóteses, interagindo com colegas e educador, fazendo escolhas, construindo significados. Malaguzzi (1999: 100), referindo-se ao currículo das pré-escolas municipais de Reggio Emilia, explica: “Os professores seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não serão perdidos de vista, mas o por quê e como se chegar até eles são mais importantes”.

Não é tarefa simples escutar o que as crianças têm a nos dizer no contexto que prevalece em grande parte das escolas de Educação Infantil brasileiras, com salas com trinta e cinco crianças, rotinas pensadas a partir das necessidades dos adultos, e espaços que preveem a homogeneização ao invés do oferecimento de possibilidades para escolha. Mas pontuar essa reflexão certamente pode favorecer a construção de propostas diferenciadas e mudanças no modo como vemos e nos relacionamos com as crianças. E pode ajudar-nos a perceber escolas que, em condições bastante diversas daquela presente nas pré-escolas reggio-emilianas, constroem em seu cotidiano propostas e práticas que possibilitam à criança a vivência de situações significativas de aprendizagem, relacionamento e participação.

A ideia – e a operacionalização – de um currículo emergente, que considere de fato as crianças enquanto atores sociais, partícipes, portadoras de saberes, implica a necessidade do registro do trabalho pedagógico. Registro que possibilite planejar, avaliar e sistematizar experiências, que alimente o plano de trabalho, flexível e dinâmico porque baseado em observação e documentação. À medida que as crianças vêm em primeiro plano – e não o programa –, é preciso construir o trabalho cotidiano, refletir sobre as possibilidades, elaborar encaminhamentos; em suma, é preciso documentar. Do ponto de vista das crianças, a documentação pode favorecer a apropriação da experiência e a construção de sentido sobre seu fazer cotidiano, instrumento de construção de memória, participação e comunicação.

A documentação pedagógica, enquanto possibilidade de *construção de significados* (GANDINI, EDWARDS, 2002) e aprofundamento do entendimento do trabalho pedagógico, “pode funcionar como um instrumento para abrir uma prática crítica e reflexiva que desafie os discursos dominantes e construa *contradiscursos*” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003: 199). A documentação pode favorecer o processo de construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil condizente a uma concepção de infância como categoria social (QVORTRUP, 1994).

O currículo, alimentado pelo processo de registro de prática e documentação, é tecido no cotidiano institucional a partir da interação entre os diferentes protagonistas: crianças, educadores, cultura. A aproximação à ideia de *currículo emergente*, derivada da abordagem italiana para a Educação Infantil (EDWARDS et al., 1999; GANDINI, GOLDBERGER, 2002; MANFERRARI, 1998; BENZONI, 2001a; RABITTI, 1999; BERGONZINI, 1998; entre outros) indica-nos a centralidade do processo de documentação, registro e reflexão em uma relação dialética com o planejamento.

Mas é preciso cuidar para que as ideias de currículo emergente e planejamento flexível não sejam entendidas como espontaneísmo; elas implicam a construção de uma postura atenta e investigativa por parte do educador no sentido de identificar necessidades e interesses das crianças e possibilitar experiências desafiadoras que favoreçam a exploração do mundo, a expressão de opiniões, as múltiplas relações. Isso não significa, portanto, a ausência de objetivos e metas de aprendizagem, mas a consideração do currículo de maneira contextualizada, e não independente das crianças. Um currículo que ganha identidade própria, considerando o contexto e os sujeitos que dele participam – crianças, educadores, famílias. Os planos devem se adaptar às crianças, e não as crianças aos planos. Nesse sentido, o aluno situa-se como “factor central da regulação do processo de ensino que vai radicar toda uma lógica de *adequação curricular*”<sup>41</sup> (ROLDÃO, 1999: 57) necessária à implementação do currículo concebido<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Nas palavras da autora: “Por *adequação curricular* entende-se aqui o conjunto de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num plano curricular.” (ROLDÃO), 1999: 58), o que demanda a articulação entre os conceitos de “professor como gestor do processo de desenvolvimento curricular e do aluno como regulador” (id.).

<sup>42</sup> Roldão (1999) reporta-se ao esquema de Hilda Taba (1962) para distinguir duas grandes etapas no processo de desenvolvimento curricular: a *concepção* do currículo (análise da situação, definição de objetivos, seleção/ organização de conteúdos) e a *implementação* (planejamento, proposição e avaliação de situações de aprendizagem). Ainda que muitas vezes os docentes não participem do processo de elaboração curricular a nível

O currículo enquanto “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (id: 23) é a expressão da função socializadora da escola e de um ideal de democratização do conhecimento, o que implica o planejamento, a avaliação e o acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Envolve a configuração de tempos, espaços, interações e contextos possibilitadores de múltiplas experiências que favoreçam a construção da autonomia, a participação, as múltiplas linguagens, e o acesso à produção cultural historicamente produzida. Implica a superação da ideia de currículo como *programa* e sua reconstrução em termos de *projeto específico de cada escola*, contextualizado, portanto, ainda que balizado por “núcleos essenciais de aprendizagem” (id: 38). A escola emerge então como *centro fundamental de decisão educativa e de gestão curricular diferenciada e contextualizada* (id: 39), o que demanda alteração da profissionalidade docente, entendendo o professor como gestor do currículo em processos colaborativos. Nas palavras de Roldão (1999: 39):

Garantir maior *equidade* social exige que se diferencie o currículo para aproximar *todos* dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a *igualdade* de tratamentos *uniformes* para públicos *diversos* – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais.

Em suma, considerando como objetivo da escola promover a *todos*, indiscriminadamente, o acesso à cultura, garantindo a consolidação de processos autônomos de construção do saber, o domínio de instrumentos de acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de atitudes e competências<sup>43</sup> de várias ordens (ROLDÃO, 1999), o currículo passa a ser entendido, pela autora, como *projeto específico de cada escola*, contextualizado a partir de interesses e necessidades de alunos e professores.

Pérez-Gómez (2001) destaca que a seleção dos conteúdos curriculares realiza-se em conformidade à *potencialidade educativa* dos conhecimentos em uma *quádrupla virtualidade*: 1. virtualidade explicativa-aplicativa (validade dos saberes para entender a complexidade do real, dando condições ao indivíduo de nele intervir ativamente); 2. virtualidade artística-

---

macro (considerando os sistemas de ensino), a nível micro (no contexto escolar) necessariamente procedem à reconstrução do currículo a partir das situações reais com que se defrontam, o que implica a conversão gradual do currículo em projeto integrado de escola.

<sup>43</sup> Mantivemos o termo “competências” empregado pela autora, ainda que com olhar crítico em relação a ele e às implicações que traz. Seria preferível, a nosso ver, substituí-lo por “saberes”, mas respeitamos o texto de Roldão.

criativa (possibilidade de reformular subjetivamente o mundo real através da arte, por exemplo); 3. virtualidade político-moral (contribuição para o desenvolvimento das relações de convivência e valorização da diversidade, reconhecendo o sentido e o valor antropológico de toda produção cultural e social); 4. virtualidade psicológica (capacidade de provocar o envolvimento dos estudantes na aprendizagem). A escola deve ser um contexto de promoção do acesso à cultura e sua recriação, possibilitando o desenvolvimento do pensar autônomo e a “utilização criadora e crítica do conhecimento” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001: 267), considerando as funções *socializadora*, *instrutiva* e *educativa* (PÉREZ-GÓMEZ, 2001)<sup>44</sup>.

Faz-se necessário também buscar o equilíbrio necessário entre cuidado e educação, atentando para que a instituição de Educação Infantil não seja apenas local de guarda das crianças, mas que também não se transforme em ante-sala do Ensino Fundamental, o que não significa ignorar o trabalho com o conhecimento, mas fazê-lo de modo a considerar a criança como protagonista ativa, sujeito; significa, sobretudo, não reduzir a experiência da criança à aprendizagem mecânica e ao treino de habilidades.

## 2.4 A construção da *boa* qualidade

A Educação Infantil no Brasil tem alcançado visibilidade e, apesar dos grandes desafios a serem enfrentados, avançou em termos legais, sendo considerada pela LDBEN 9394/97 etapa da Educação Básica. As crianças foram reconhecidas, ao menos formalmente, como sujeito de direitos, garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), e também na Constituição Federal de 1988. Encontramos, porém, grande distância entre o que dizem as leis e o que de fato ocorre na prática; temos ainda longo percurso a trilhar no sentido de: 1. Garantir atendimento a todas as crianças, seja em creches ou pré-escolas; 2. Garantir um atendimento de boa qualidade – palavra controvertida, mas que empregamos neste momento no sentido de reforçar a importância não apenas da ampliação do acesso mas também da construção de propostas pedagógicas que propiciem à criança espaços, interações,

---

<sup>44</sup> A função socializadora concretiza-se na aprendizagem de condutas, valores, atitudes e crenças; a função instrutiva remete ao processo ensino-aprendizagem tendo em vista o acesso ao saber acumulado; a função educativa tem como expressão a reconstrução, pelo indivíduo, da cultura e a utilização desses conhecimentos mediante processos autônomos e críticos – o que denomina “potenciação do sujeito” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001: 264). “A ênfase não deve, portanto, situar-se nem na assimilação da cultura privilegiada, seus conhecimentos e seus métodos, nem na preparação para as exigências do mundo do trabalho ou para o encaixe no projeto histórico coletivo, mas no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos” (id: 265).



situações que favoreçam a construção de significados, a experimentação, a utilização de múltiplas linguagens.

As instituições de Educação Infantil – e, em especial, as creches – em muitos casos ainda são concebidas como espaço de guarda das crianças, em um viés assistencialista que prioriza o cuidado. Muitas vezes a criança é colocada na creche não pelo reconhecimento da importância desse espaço para sua formação, mas como local protegido que permite aos pais sua integração ao mercado de trabalho. Certamente ter acesso a creches é um direito da família, mas precisamos avançar no sentido de reconhecer a importância desse espaço para o desenvolvimento da criança pequena enquanto *direito*.

No caso das instituições de Educação Infantil, há ao menos duas concepções: 1ª, como espaço para brincar no sentido de recrear-se, divertir-se simplesmente; 2ª, como preparação para a escolaridade obrigatória, o Ensino Fundamental. Nesta segunda situação a criança acaba sendo privada do direito de ser criança, de expressar-se nas múltiplas linguagens, de interagir, de envolver-se em processos de descoberta de si e do mundo. Já a primeira concepção pode levar à ausência de planejamento e avaliação, ao espontaneísmo, descaracterizando o caráter pedagógico da instituição.

Certamente os avanços a nível teórico em termos de pesquisas e produções bibliográficas têm contribuído para a alteração desse quadro no sentido de favorecer o entendimento da infância e da Educação Infantil em suas especificidades. Avanços na legislação e nas políticas públicas – como, por exemplo, a exigência de formação específica (curso Normal, em nível médio ou superior, ou Pedagogia, nível superior) para a atuação em creches na Rede Municipal de Educação de São Paulo – têm possibilitado também um novo tratamento a essas questões. Evidenciamos iniciativas da sociedade civil no sentido de ampliar os espaços de pesquisa e discussão acerca da Educação Infantil – como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, entre outros.

Um desafio imposto à integração de creches e pré-escolas ao que se denomina Educação Infantil foi reunir percursos distintos. Após a promulgação da Constituição de 1988, a gestão das creches, originalmente vinculada a Secretarias de Assistência Social, foi sendo transferida para as Secretarias de Educação, o que implica a unificação de carreiras dos

profissionais e a necessidade de formação, assumida, em muitos casos, pelos municípios. No município de São Paulo, os antigos ADIs – Assistentes de Desenvolvimento Infantil – foram substituídos por PDIs – Professores de Desenvolvimento Infantil – nas creches, que convivem com Professores de Educação Básica (Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental), após a unificação de carreiras antes separadas. Ainda que integrem o a mesma Rede de ensino, professores de creches e professores de pré-escola possuem condições distintas de trabalho e status, verificada na nomenclatura que recebem e na jornada atribuída<sup>45</sup>, o que revela contradições.

A desigualdade entre creche e pré-escola é apontada por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) em pesquisa sobre a qualidade da Educação Infantil, revelando a precariedade da situação das creches em relação a estrutura, prédios, materiais e profissionais, especialmente aquelas comunitárias e conveniadas.

A superação do caráter preparatório da pré-escola e do viés assistencial da creche demanda a reestruturação dos cursos de formação de professores para essas modalidades de ensino (FARIA, 2005). Faz-se necessária a incorporação da multiplicidade de pesquisas e experiências que revelam a capacidade de aprendizagem e de criação das crianças, e a importância da Educação Infantil enquanto espaço de vivência da infância em toda a sua complexidade e riqueza. À existência de muitos professores sem a formação mínima exigida, soma-se a inadequação dos cursos às demandas do campo (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006).

O título da presente pesquisa – “A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil” – indica que o trabalho na Educação Infantil caracteriza-se pelo seu viés *pedagógico*, e não assistencialista, compensatório ou preparatório. O trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil é/ deve ser pedagógico no sentido de realizar-se de maneira intencional, planejada, e de visar a certos objetivos. Essa intencionalidade pauta-se em uma compreensão acerca da função social da educação escolar que, de acordo com os aportes da teoria crítica – dentre os quais destaco

---

<sup>45</sup> Os professores de pré-escola atuam diariamente 5 horas-aula com as crianças (aproximadamente 4 horas-relógio), podendo optar por jornadas ampliadas para planejamento, estudo e formação na escola; os PDIs trabalham seis horas diárias diretamente com as crianças.

Saviani (1985) – concretiza-se na democratização do saber, da cultura, entendida como produção humana.

Pensar a função social da escola no âmbito da Educação Infantil implica ir além, considerando as especificidades desse contexto. O trabalho pedagógico da Educação Infantil pauta-se em uma concepção de infância, elemento imprescindível ao pensarmos em uma proposta pedagógica para crianças pequenas.

Mas o que entendemos por uma Educação Infantil “de boa qualidade”? De que qualidade estamos falando? De que maneira podemos qualificar a qualidade? O que se entende por “qualidade”? Seria um conceito universal e aplicável, portanto, a diferentes contextos? Pode a qualidade ser medida? O problema central do discurso da qualidade diz respeito ao fato de centrar-se na definição de um padrão a partir da especificação de critérios e da suposição da existência de uma essência de qualidade como verdade objetiva. O discurso da qualidade apresenta-se fortemente vinculado ao pensamento moderno e aos ideais de quantificação, padronização e busca pela certeza (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) propõem a superação do conceito de qualidade em direção ao conceito de *construção de significados*, o que implica o reconhecimento da diversidade, da contextualização e da necessidade de negociação entre os sujeitos envolvidos. O discurso da construção de significado coloca em primeiro plano o aprofundamento do entendimento do trabalho pedagógico e demanda, portanto, a documentação como forma de desvelamento de concepções e construção de contra-discursos. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil passam a ser entendidas como *fóruns* da sociedade civil, espaço aberto ao entendimento e ao diálogo.

Em nosso entender, a definição de qualidade implica o posicionamento teórico em relação a concepções de criança, de educação, de escola, e a definição de um projeto político-pedagógico em consonância com princípios e fundamentos partilhados pelo coletivo. A qualidade, além de negociada, é relativa a um determinado referencial, e reflete-se em espaços, rotinas, formas de organização do trabalho pedagógico, relacionamentos, interações, experiências de aprendizagem possibilitadas às crianças. Trata-se de uma qualidade construída cotidianamente a partir do confronto entre o fazer pedagógico cotidiano e o projeto definido pela equipe. A crítica ao discurso da qualidade proposta por Dahlberg, Moss e Pence

(2003) não significa a inexistência de referenciais para avaliação da qualidade; estes precisam ser construídos e negociados com base nas concepções que fundamentam a proposta pedagógica da Educação Infantil. Uma boa qualidade construída *em contexto* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2002).

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2006b) propõe-se a “delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum.” (BRASIL, MEC, 2006b: 9).

É interessante analisar a concepção de criança presente no documento: “A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma determinada sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele.” (id: 13). O texto aponta para a consideração da criança como ser humano competente, único e completo, e para a valorização da interação e da diversidade de parceiros e experiências como potencializadores do desenvolvimento infantil. Caracteriza as crianças como seres produtores de cultura, ainda que dependentes em relação ao adulto, devendo ser incentivadas a brincar, a movimentar-se, a expressar-se, a desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, a ampliar conhecimento acerca do mundo e da cultura, a diversificar atividades, escolhas e parcerias (id: 19). Reconhece a criança, portanto, como sujeito de direitos:

A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito:

- à dignidade e ao respeito;
- autonomia e participação;
- à felicidade, ao prazer e à alegria;
- à individualidade, ao tempo livre e a convívio social;
- à diferença e à semelhança;
- à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação;
- a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos.

(BRASIL, MEC, 2006b: 19)

Sabemos que as representações, constituídas a partir da interação entre teoria e prática, vivido e concebido, influenciam as ações dos sujeitos, produzindo estruturas de compreensão do real e de atuação sobre ele. Nesse sentido, as concepções de criança em desenvolvimento,

criança em déficit ou criança marginalizada produziram e produzem formas de relacionamento com elas, refletidas em práticas que se fazem presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Nos anos 70, por exemplo, a abordagem da privação cultural, ao romper com a explicação biológica, acaba por instaurar um determinismo social que levou à responsabilização dos educandos pelo fracasso na escola. Nesse contexto, a pré-escola passou a ser considerada solução para o problema, em um viés compensatório e preparatório para a escolaridade obrigatória (KRAMER, 1996).

Parece que avançamos ao menos teórica e legalmente em relação à concepção de infância. Faz-se necessária a existência de políticas públicas que de fato valorizem a infância, assegurando à criança provisão, proteção e participação, como aponta Qvortrup (1994), o que significa garantir-lhe serviços essenciais de saúde, infra-estrutura, educação. No caso específico da Educação Infantil, não se trata de oferecer qualquer “atendimento”, mas promover o acesso e a boa qualidade dos espaços, das interações e das experiências nele construídas; trata-se de desenvolver práticas pedagógicas que considerem a criança capaz, e estimulem as interações e as diferentes vivências.

A concretização dos aspectos acima expostos esbarra em condicionantes do contexto que, apesar de não serem determinantes, exercem influência sobre o modo como são desenvolvidas as práticas. Espaços, rotinas, forma de organização da sala, razão criança-adulto, materiais, entre outros, por vezes são elementos dificultadores da construção de práticas que considerem de fato a criança como sujeito, que respeitem os ritmos individuais e que promovam experiências e interações significativas. Claro que a postura do educador é elemento decisivo – e com ela a concepção que tem de criança e infância –, mas não podemos desconsiderar o contexto de atuação – a instituição de Educação Infantil – como condicionante importante. Torna-se mais difícil interagir, observar e apoiar uma criança quando temos 30 delas em um ambiente organizado de forma homogênea no qual todos fazem as mesmas atividades de maneira simultânea. Nesse sentido, o espaço e as rotinas – e a forma de gestão dos mesmos – podem favorecer determinadas posturas em detrimento de outras.

A extensão dos grupos de crianças, a intensidade das interações adulto-criança e o conhecimento que os educadores têm sobre a educação de crianças pequenas são apontados, no Volume 1 dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL,

MEC, 2006b), como fatores importantes a serem considerados. O Volume 2 do documento apresenta os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, sintetizados a seguir:

Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil:

1. Contemplam princípios éticos (referentes à formação da criança para a autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum), políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (exercício da sensibilidade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais).

2. Promovem práticas de cuidado e educação, considerando a criança um ser completo, total e indivisível.

3. Consideram o trabalho como complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias essencial para um trabalho de (boa) qualidade.

4. Explicitam o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, famílias, profissionais e unidade educacional.

5. Consideram a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais.

6. São desenvolvidas com autonomia pelas instituições a partir das orientações legais.

Quanto à gestão, especifica que as instituições funcionam durante o dia, em período parcial ou integral de no mínimo quatro e no máximo dez horas diárias, com horários flexíveis de entrada e saída. Prevê flexibilidade também na organização das turmas, estabelecendo como razão adulto-crianças: um/a professor/a para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; um/a professor/a para cada 15 crianças de 3 anos; um/a professor/a para cada 20 crianças de 4 anos. A gestão da instituição é de responsabilidade de profissionais que têm, no mínimo, diploma de nível médio modalidade Normal, e devem os gestores atuar em consonância com os demais profissionais, famílias e comunidade, garantindo que as crianças sejam o principal foco das ações e decisões.

Quanto à infra-estrutura, aponta que materiais e equipamentos destinam-se prioritariamente às crianças de modo a atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego, instigando a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem. “As paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o

universo de suas experiências e conhecimentos”. Considera ainda que espaços, materiais e equipamentos destinam-se também às necessidades das famílias e dos profissionais.

A *Consulta sobre qualidade da educação infantil* (2006) envolveu 53 instituições (creches e pré-escolas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares) do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará. Foram ouvidos equipe das instituições, famílias, representantes da comunidade e as próprias crianças. A pesquisa constatou a grande diversidade e heterogeneidade das instituições, dados que revelam condições precárias de atendimento e desigualdades educacionais relacionadas ao acesso, ao funcionamento, às características físicas e à proposta pedagógica dos estabelecimentos. Além disso, constata-se que “justamente nos ambientes mais pobres é que se situam as instituições mais pobres, fazendo com que as crianças atendidas sofram duplamente as conseqüências dessa condição” (CONSULTA, 2006: 106). O mesmo se aplica em relação à escolaridade de professoras e funcionários, taxa que acompanha aquela da população atendida; as crianças, portanto, acabam “encontrando na creche ou na pré-escola o mesmo contexto pouco letrado que caracteriza seu ambiente de origem e tendo poucas oportunidades de desenvolver novas habilidades e ter acesso a conhecimentos diversificados e interessantes” (id: 107).

Interessantes as constatações a partir das falas dos sujeitos entrevistados acerca do que caracteriza uma boa creche/ pré-escola; percebe-se a coexistência das concepções assistencialista e preparatória, caracterizadas pela ênfase no cuidado e na preparação para a escolaridade futura em relação à alfabetização e à adaptação às rotinas escolares. Considerações acerca do “desenvolvimento integral da criança”, da aquisição de valores, de objetivos cognitivos e de desenvolvimento intelectual apareceram de forma mais explícita nas falas dos integrantes das equipes das instituições.

Na pergunta: “para que serve uma creche/ pré-escola?” foram identificadas algumas classes de respostas: a creche como uma necessidade da mãe trabalhadora, lugar alternativo ao lar; o cuidado e a alimentação como principais funções da creche; a aprendizagem das crianças e o preparo para a escolaridade futura; educar para formar o cidadão (socialização, aquisição de valores e respeito a regras). Por meio da questão: “Como seria uma boa creche/ pré-escola?” foi possível constatar que os diversos segmentos apresentam ideias próprias sobre a qualidade: pais/ mães mais pobres desejam que a instituição seja capaz de suprir as

necessidades básicas das crianças relacionadas a alimentação e saúde, bem como que as crianças sejam “cuidadas com carinho, por pessoas que gostem de crianças” (id: 63); os professores ressaltam o projeto pedagógico da instituição, que deve visar à formação integral do educando e considerar a importância da relação com a família e a comunidade.

E o que pensam/ dizem as crianças? Em suas falas, sobressaem dois aspectos: alimentação (almoço, merenda) e brinquedos/ brincadeiras. Citam também livros de literatura (“historinhas”), estrutura física, equipamentos da escola e materiais. Atribuem à creche/ pré-escola a função relacionada à aquisição de conhecimentos/ habilidades centrados na leitura e na escrita, reproduzindo as ideias dos adultos, mas expressando também seus desejos. O mais interessante nessa pesquisa é o fato de as crianças terem sido também consultadas, oportunizando a manifestação de concepções, necessidades e interesses. Afinal, frequentam instituições de Educação Infantil como principais destinatárias e partícipes.

Pensar políticas públicas para a infância implica considerar a centralidade da Educação Infantil enquanto direito das crianças. A LDB 9394/96, ao considerar a Educação Infantil etapa da educação básica, representou uma grande conquista na afirmação de seu caráter educacional e pedagógico, e da necessidade de construção de propostas pedagógicas que considerem as especificidades da infância, suas características e necessidades. Alguns avanços têm sido alcançados em termos formais, mas ainda há muito o que ser feito, o que implica esforços em termos de políticas públicas que incluam ampliação do acesso e melhoria da qualidade.

Faz-se necessário ainda, e sobretudo, valorizar a infância, reconhecendo a criança como sujeito. Trata-se de um grande desafio, pois implica desconstruir algumas concepções e erguer outras. Concepções que são reiteradas e alimentadas em discursos e práticas cotidianas que acabam por naturalizá-las. É preciso, portanto, refletir sobre posturas, falas, espaços e rotinas a fim de identificar a imagem de criança que sustenta essas práticas, de questionarmos concepções e construirmos posturas que possibilitem às crianças espaços/ tempos de vivências de suas infâncias.

À luz do paradigma apresentado talvez possamos encontrar bases teóricas e metodológicas para a construção de propostas pedagógicas para a Educação Infantil que de fato considerem as crianças enquanto pessoas, que possibilitem a interação com seus pares, a



expressão, as múltiplas vivências, a participação, o exercício da autonomia, o acesso ao conhecimento e à cultura mais ampla, bem como o cuidado e a proteção necessárias.

\* \* \*

Lançamos algumas reflexões iniciais sobre uma proposta pedagógica para a Educação Infantil sustentada na consideração da criança como sujeito de direitos, ser humano competente.

Foi interessante constatar que as concepções propostas pelos autores do campo da sociologia da infância aqui apresentadas aparecem nos documentos oficiais para a Educação Infantil – como os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2006b), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Parecer CNE/CEB 22/ 1998), a *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2006), entre outros. Talvez não haja ainda uma compreensão profunda do que seja considerar as crianças pessoas, sujeito de direitos; ainda não conhecemos de fato as crianças, porque pouco as escutamos e levamos em conta o que têm a nos dizer. Precisamos avançar muito no sentido de compreender e traduzir em posturas e ações esse paradigma, desconstruindo discursos e práticas cristalizadas e persistentes.

É preciso, portanto, aprofundar as discussões no sentido de compreender as implicações práticas da consideração da infância enquanto geração, e da criança como ser-em-si. É preciso divulgar essas concepções e discutir o que significa, *de fato*, considerar as crianças como sujeito de direitos, cidadãs, de modo a evitar que essas expressões sejam simplesmente incorporadas ao discurso pedagógico sem que haja repercussões reais na prática. Entendemos que a concretização desses pressupostos não implica uma única forma de fazer escola, mas múltiplas.

### **3. Registro e Documentação Pedagógica**

#### **3.1 Sobre o registro: situando a investigação**

No presente tópico apresentamos um levantamento<sup>46</sup> de produções e pesquisas sobre o tema “registro de práticas”, procurando identificar conhecimentos já produzidos. Em linhas gerais, podemos afirmar que o tema está longe de ser esgotado. Ainda pouco se fala, nas

---

<sup>46</sup> Realizado em 2007.

escolas e nos centros de pesquisa, sobre a narração de experiências, a documentação pedagógica, a prática de registrar o trabalho. As produções que têm como foco o *registro* não são muitas, mas notamos o progressivo interesse pela questão, expresso no crescente número de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre o tema, ou que utilizam o registro como estratégia metodológica em investigações (ARAÚJO, 2007, por exemplo).

As possibilidades implicadas no registro de práticas vêm sendo discutidas de maneira mais intensa nas últimas décadas, em um contexto de mudança de paradigma em relação à compreensão da prática pedagógica, à formação de professores, à profissionalidade docente. A percepção da complexidade da prática e da impossibilidade, portanto, de aplicação imediata de técnicas e saberes teóricos levou à construção de conceitos como o de professor reflexivo (SCHÖN, 1992), professor pesquisador (ZABALZA, 1994), professor intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 1992), e à consideração da formação como um *continuum* no qual são produzidos saberes de diferentes naturezas. É na interação entre os saberes e as situações problemáticas do cotidiano que se dá a formação, e a experiência, portanto, passa a ser considerada espaço de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimentos.

A profissionalidade docente, entendida como o modo de ser/ estar na profissão, passa a ser compreendida como interação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1992). O professor não é apenas um profissional; antes disso, é uma pessoa, com uma trajetória de vida que se reflete em seu fazer cotidiano. É também um sujeito inserido em um contexto organizacional, cujos contornos também exercem influência sobre o ser/ saber/ fazer profissional.

Nesse contexto, ganham espaço, nas pesquisas, as narrativas autobiográficas, em especial as histórias de vida; os percursos de formação passam a ser estudados com o objetivo de compreender, de maneira mais aprofundada, o processo de tornar-se professor, resgatando-se a dimensão pessoal da profissão. Também crescem estudos sobre a escola como organização (ALARCÃO, 2003; FULLAN e HARGREAVES, 2000), e pesquisas que procuram investigar os processos de formação contínua e em serviço dos educadores.

Os registros de práticas podem ser caracterizados como materiais autobiográficos, contextualizados em um cenário de valorização da experiência como espaço de produção de saberes e de formação contínua, de reposicionamento da dimensão pessoal na

profissionalidade do educador, e de percepção da complexidade da prática pedagógica e da reflexão como componente fundamental do trabalho docente. Lembramos que a consideração, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1996), do registro e da observação como instrumentos de avaliação do desenvolvimento das crianças indica que o tema tem feito parte das discussões sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

Mas o registro de práticas, mesmo antes do desenvolvimento de pesquisas ou da publicação de referenciais legais, existiu em outras épocas na realidade das escolas, seja sob iniciativa individual (professoras que produziam registros), seja por iniciativa do coletivo da instituição ou da gestão (municipal, estadual), seja como forma de cumprimento de obrigações legais. Os Boletins dos Parques Infantis, por exemplo, continham relatos de educadoras dos Parques, e traziam indicações de como preencher fichas de observação das crianças (LOPES, 2009).<sup>47</sup> Podemos encontrar, também, educadoras que produziam seus cadernos contendo planejamento, relatos de observações, lembretes, informações pontuais, materiais esses não-oficiais, de domínio privado, não publicizados.

Contextualizado o objeto de nossa investigação, passamos, neste momento, à apresentação de estudos e produções encontrados sobre a temática. Recuperamos alguns textos utilizados na investigação de mestrado, e buscamos, em bancos de teses e dissertações de algumas universidades brasileiras<sup>48</sup>, pesquisas que tratam do tema, a fim de verificar o que vem sendo produzido e o que pretendemos investigar.

Uma referência importante é Madalena Freire (1996); vem de seus textos a denominação *registro*, considerado instrumento metodológico do trabalho docente ao lado de outros, a saber, *planejamento*, *observação* e *reflexão*. Os quatro elementos integram-se na ação pedagógica, já que é a observação e a reflexão sobre a prática, possibilitadas pelo registro, que fornecem elementos para o planejamento, e este, por sua vez, indica pontos para observação, reflexão e registro. Em suma, para Madalena Freire, registrar a prática significa estudar a aula, refletir sobre o trabalho, e abrir-se ao processo de formação.

---

<sup>47</sup> Esse assunto foi desenvolvido de maneira mais detalhada em minha dissertação de mestrado.

<sup>48</sup> Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp). Consulta via internet.

Zabalza (2004), professor e pesquisador espanhol, considera os diários de aula instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Relata que começou a escrever diários ao concluir o curso universitário, quando foi viver com seis garotos delinquentes com idade entre 7 e 14 anos, tidos como irrecuperáveis. Nesse contexto, declara que “escrever um diário foi como travar uma espécie de diálogo comigo mesmo” (ZABALZA, 2004: 9), uma forma de dar sentido à experiência. Escrever sobre a atividade profissional é, para ele, uma forma de conscientização, distanciamento reflexivo e aprendizagem, elementos essenciais à formação permanente. É ainda uma maneira de descarregar tensões e ansiedades, constatar o avanço da experiência, perceber reações e formas de ação:

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.” (id: 11)

Zabalza (2004) propõe a utilização do diário na formação inicial e na formação permanente dos profissionais da educação. Seu livro faz parte de um processo de pesquisa-ação desenvolvido com um grupo de professores espanhóis no qual utilizou o diário como forma de ter acesso aos *dilemas*<sup>49</sup> práticos dos docentes, foco da investigação. Para tanto, analisa o conteúdo apresentado nos textos dos diários, procurando identificar os pontos fundamentais de cada dilema e a forma como evolui<sup>50</sup>.

Conceitua os diários como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (id: 13), ou seja, narrações feitas por professores de maneira sistemática e frequente (não necessariamente diária), cujo conteúdo pode recair sobre outros âmbitos da atividade docente que não apenas a aula. Os diários, portanto, podem variar em relação a conteúdo, periodicidade e função que desempenham.

Zabalza define os âmbitos do impacto formativo dos diários, elencados a seguir:

- Acesso ao mundo pessoal do professor: possibilidade de percepção de teorias e crenças pessoais, de racionalização da vivência e de reconstrução do vivido;

---

<sup>49</sup> Zabalza (2004) define dilema como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (p. 18).

<sup>50</sup> Os dados são complementados com informações obtidas em entrevistas com os professores.

- Recurso para explicitar os próprios dilemas em relação à atuação profissional (o que reforça a concepção de professor como profissional racional e a reflexividade como condição de sua atuação);
- Recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos (o que torna os professores pesquisadores).
- Recurso para o desenvolvimento profissional permanente. Os diários são instrumento de revisão e análise da própria prática, realizada em um processo de: 1. Tomada de consciência dos atos (percepção); 2. Aproximação analítica das práticas (análise); 3. Compreensão do significado das ações; 4. Introdução de mudanças; 5. Novo ciclo de atuação profissional.

Para o autor, os diários trazem ainda outras possibilidades, a saber: acostumam os professores a refletir e a escrever; favorecem o *feedback* imediato e permanente; facilitam compartilhar experiências; são compatíveis a outros processos de formação permanente.

Sá-Chaves (2004), no livro *Portfólios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*, aponta o portfólio como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos. Partindo da questão *Como os portfólios podem ajudar os estudantes no processo reflexivo?*, Sá-Chaves analisa o emprego dos portfólios no processo de formação inicial de professores na Universidade de Aveiro, instituição na qual atua.

A *reflexão* aparece como elemento imprescindível ao desenvolvimento em suas dimensões *profissional* (acesso aos conhecimentos específicos) e *pessoal* (conhecimento de si próprio e autodistanciamento). Nesse contexto, é possível pensar sobre as possibilidades do portfólio enquanto instrumento favorável aos processos reflexivos na formação inicial.

A autora assim define o portfólio reflexivo:

(...) trata-se de uma estrutura dinâmica definida em função de um objetivo explícito; integra no processo descrição-narração-reflexão-(meta)reflexão as experiências práticas e as teorias que as sustentam; recorre a fontes múltiplas de evidências (relatos, fotografias, observações, instrumentos de pesquisa, textos de apoio, auto-reflexões, cassetes e/ou vídeogravações...); constitui um documento autêntico (existe uma ligação direta entre os fatos experienciais e os seus relatos, tidos como parte da evidência); captura o crescimento e a mudança no conhecimento do

formando ao longo do tempo; é uma “peça única”. (SÁ-CHAVES, 2004: 22-23).

O portfólio favorece o acesso ao pensamento do estudante à medida que ele vai (ou não) analisando criticamente suas práticas, e permite também o diálogo entre formador e formando. Constitui oportunidade para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (id: 15), contribuindo para os processos de desenvolvimento pessoal e profissional. O portfólio possibilita, portanto, a reflexão, o enriquecimento conceitual, o estímulo à originalidade e à criatividade, a construção personalizada do conhecimento, a regulação de conflitos, a auto e a hetero-avaliação. O portfólio, desse modo, pode representar estratégia de formação, investigação e avaliação.

A utilização do portfólio pressupõe uma mudança conceitual nos paradigmas de formação, de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de supervisão. Apesar de derivar dos *dossiers* de estágio e/ ou dos *diários de bordo* – no caso da experiência com formação de professores na Universidade de Aveiro –, diferencia-se desses instrumentos em relação a organização, objetivos e finalidades. Essas diferenças são sistematizadas pela autora em quatro pontos dilemáticos que dizem respeito ao confronto entre o uso do *dossier* e o uso do *portfólio reflexivo*: 1. Enfoque Avaliativo x Enfoque Formativo; 2. Enfoque Esporádico x Enfoque Continuado; 3. Enfoque Descritivo x Enfoque Reflexivo; 4. Enfoque Seletivo x Enfoque Compreensivo. A lógica reflexiva dos portfólios sustenta-se na narração de episódios, na reflexão sobre os fatos narrados (identificação de possíveis causas, consequências e significados) e na reflexão sobre si próprio.

A racionalidade subjacente aos portfólios manifesta-se em enfoques que se apoiam na concepção de reflexividade crítica e podem ser assim resumidos: *enfoque formativo* (postura do formador de compreensão e intervenção); *enfoque continuado* (atitude de escuta e diálogo entre formador e formando e de cada qual consigo mesmo); *enfoque reflexivo* (reflexão sobre os fatos narrados e sobre sua participação neles, repensando sua prática); *enfoque compreensivo* (atitude de pesquisa que integra os demais enfoques e visa à compreensão dos fenômenos).

Assim, para Sá-Chaves, o emprego do portfólio na formação inicial de educadores, para que represente de fato instrumento de reflexão e desenvolvimento pessoal e profissional,

precisa estar pautado em concepções e objetivos claros. O portfólio, para a autora, requer a compreensão da importância da reflexão para o exercício profissional, e pressupõe a existência de diálogo e intervenção por parte do formador. A reflexão necessita, portanto, da existência de um outro com quem dialogar.

Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), no texto *O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade*, fazem referência à *documentação pedagógica* enquanto *conteúdo*, pois integra o material que registra o que a criança diz e faz, e *processo*, meio para refletir, de forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico.

No texto, as autoras apresentam o estudo sobre um projeto realizado pelas crianças em colaboração com seus professores, em um processo de intervenção cooperada entre a instituição de Educação Infantil e a Associação Criança. A documentação é um “processo dialógico de construção social de significados atribuídos ao processo de aprendizagem das crianças, dos adultos por elas responsáveis e dos que co-pesquisam o processo no contexto da intervenção” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e AZEVEDO, 2002: 135).

Afirmam as autoras que a documentação, no contexto da Associação Criança, é organizada em *portfólios de intervenção*, instrumento de construção de uma memória partilhada do processo que possibilita refletir sobre o que se produz. Os portfólios fundam-se na documentação do real a partir de narrativas, fotografias, vídeos, episódios e permitem revistar e pesquisar a situação. A documentação possibilita dar visibilidade ao trabalho da criança, conferindo a ele legitimidade; possibilita ainda compreender as hipóteses e teorias por ela formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens.

Na instituição de Educação Infantil pesquisada, diferentes tipos de documentação foram produzidos junto às turmas, a saber: *portfólios individuais* (relacionados a áreas específicas e coletados de maneira sistemática, em intervalos de tempo); *produtos* (individuais ou de grupo, tais como falas das crianças, desenhos, escritas, fotos, construções etc.); *observações* (feitas pelo educador e registradas); *auto-reflexão da criança* (falas das crianças que indicam preferências e interesses); *narrativas de experiências de aprendizagem* (diário do professor, livros ou explanações para os pais, histórias das crianças). As diferentes formas de

documentar o processo, ao serem revisitadas, possibilitam a reconstrução de memória e a reflexão sobre o trabalho pedagógico.

Warschauer (1993), em investigação de mestrado, caracteriza a *roda* e o *registro* como formas de construção de conhecimento, alimentando o diálogo entre objetividade e subjetividade na concretização de um projeto interdisciplinar. Representam a possibilidade do encontro, da reflexão, da partilha. Ao analisar sua própria experiência, como educadora junto a duas turmas da antiga 4ª série do primeiro grau, constata que a escrita do diário representou o exercício do pensamento imaginativo, concretizado na possibilidade de sonhar, projetar e tornar reais os desejos.

Em sua tese de doutorado publicada, Warschauer (2001) procura investigar o processo de formação do educador, entendido como movimento singular de articulação entre *auto*, *hetero* e *ecoformação*. A escola, portanto, é apresentada como espaço de formação, e a escrita da própria experiência, oportunidade formativa. Escrever, para a autora, é imprimir o próprio pensamento e exercitar a *autoria* – ou “autoridade sobre si” –, reconstruindo a identidade. Com base em Walter Benjamin, afirma ser a narrativa forma artesanal de comunicação que deixa transparecer a singularidade do narrador e possibilita a partilha de experiências.

A autora considera o *relato* uma forma de restituição dos sentimentos experimentados enquanto profissional da educação, o que permite tornar visíveis nossas dificuldades, evidenciar dilemas e conflitos, fazer emergir angústias, partilhar os pensamentos com o outro, em um processo de implicação e afastamento. Cita Josso ao fazer referência a três dimensões formadoras da escrita da história de vida, a saber: 1. *A escrita como arte da evocação* (que possibilita ao ator-artista a descoberta das potencialidades poéticas da língua para dar conta de sua singularidade); 2. *A escrita como construção de sentidos* (tornando possível a construção de uma presença ativa em sua própria vida, a autoria); 3. *A escrita com pesquisa* (análise das experiências e de suas contribuições no percurso formativo).

A narrativa das práticas e das histórias de vida dos professores possibilita, ainda, resistir à “memória oficial”, e pode favorecer a construção de uma outra memória da profissão, conferindo um *status* diferenciado à experiência. As narrativas dos professores, enquanto espaço de teorização das práticas, podem possibilitar “forjar a identidade da profissão pela construção de sua história” (WARSCHAUER, 2001: 192), e contribuir para



que ela venha a ter um reconhecimento social. Podem favorecer, também, a articulação entre passado, presente e futuro, e entre teoria, prática e autoria.

Ao analisar as potencialidades formativas da escola, considera o cotidiano espaço de ação dos sujeitos, que dele se apropriam através de suas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994), construindo alternativas:

É no cotidiano, como universo da prática e da possibilidade de criação, com as discontinuidades que lhe são inerentes e com os embates com as estratégias de poder 'do inimigo', que se abre o caminho da construção do sujeito, aquele que cria e produz conhecimentos através do uso que faz (e não do consumo), escapando das malhas de poder. (WARSCHAUER, 2001: 211).

Nesse contexto, narrativas orais e escritas convertem-se em espaços de partilha com o Outro, oportunidade para *produção da profissão* a partir da *reflexão sobre a ação, análise das práticas e apropriação do fazer* pelos profissionais.

A formação é entendida como percurso partilhado que integra auto, hetero e ecoformação, cabendo às instituições criar condições para esse desenvolvimento. As oportunidades de heteroformação oferecidas por esse contexto ganham sentidos individuais, sendo apropriados de maneira singular por cada um dos sujeitos em seu movimento autoformativo. Nesse contexto, os registros de práticas também podem constituir estratégia formativa, considerado o potencial das práticas de escrita e narração da experiência.

Desse modo, Warschauer afirma o potencial formativo da escrita, mas alerta para o fato de que institucionalizar tal prática pode colocar em risco as possibilidades de apropriação do percurso formativo pelo sujeito, de emancipação e de construção da autoria. Enfatiza a importância de considerar as diferenças individuais e de refletir sobre os espaços de expressão da singularidade existentes nas instituições.

Sobre as potencialidades da escrita no processo formativo, podemos citar ainda as pesquisas de Côco (2006), Almeida (2006), Freitas (2006), Proença (2003), entre outros.

Côco (2006), na pesquisa intitulada *A dimensão formadora das práticas de escrita de professores*, procura investigar como os professores utilizam a escrita em seu contexto profissional, observando os sentidos estabelecidos para as práticas de escrita, sua

materialidade, as condições em que se efetivam e as interações que negociam os processos de escrita efetivados pelos professores. Para tanto, apoia-se nos princípios teórico-metodológicos de Bakhtin e Certeau, tendo como pressupostos a linguagem em sua dimensão social, as relações entre a escrita, os valores e as solicitações sociais, e a formação como um processo contínuo. A pesquisa teve como participantes professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, e indica que os professores têm enfrentados novos desafios frente às práticas de escrita: na escola, a escrita envolve o confronto entre as demandas efetivas do trabalho e as expectativas de integração em esferas que, em geral, apresentam o texto acadêmico e científico como referência; as práticas privadas de escrita, por sua vez, voltam-se às ações de gestão da vida (bilhetes, listas, anotações etc.), e à elaboração de conflitos. O espaço da formação continuada possibilita aos professores a experimentação de atividades de escrita e a oportunidade de discutir, elaborar e reelaborar sua relação com a escrita.

Almeida (2006), em artigo apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, torna públicos os resultados parciais de sua investigação de doutorado que tem por objetivo “analisar as relações entre as práticas de escrita e o desenvolvimento profissional de professores em exercício, mediante registros escritos da prática pedagógica como estratégia para deflagrar a reflexão” (ALMEIDA, 2006: 1). Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa entre professores universitários e uma escola do Ensino Fundamental do Paraná que toma os pressupostos da teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin como fundamentos de análise dos dados.

Considera que as relações dos professores com a língua escrita se inscrevem no entrecruzamento de três âmbitos, a saber: *o papel da escrita no processo de formação profissional, o comportamento escritor dos professores, a forma como as questões de escrita e leitura são tratadas em sala de aula*. A linguagem é considerada elemento constitutivo e articulador dos sujeitos e do processo de formação, entendido como ação dialógica e polifônica. Nesse contexto, a escrita dos professores é um instrumento que potencializa a produção de sentidos sobre a prática e a construção de uma postura mais autônoma e ética frente ao trabalho. Na pesquisa desenvolvida junto à escola, o ato de registrar evidenciou-se importante instrumento formativo ao possibilitar a objetivação da experiência pessoal, a reorganização do saber, a compreensão do fazer.

A pesquisa *A escrita no processo de formação contínua do professor de Matemática* (FREITAS, 2006) teve como objetivo “investigar como estudantes do Curso de Licenciatura (...) participam e respondem à experiência de uma disciplina de formação matemática (...) que privilegia o registro escrito de seus pensamentos e idéias durante o processo de formação” (cf. resumo). O estudo, desenvolvido com quatro alunos a partir da elaboração de um dossiê com a narrativa de formação, mostra que a escrita “contribuiu para que o professor em formação compreendesse melhor a complexidade das práticas escolares e o próprio processo de vir a ser professor de matemática” (id).

Tendo como objeto de pesquisa o registro reflexivo na formação do educador, Proença (2003) analisou cadernos de três professoras de Educação Infantil com o objetivo de investigar o processo de construção da autoria sobre os projetos de trabalho pedagógico.

Para a autora, o exercício de registrar propicia a apropriação do saber fazer pedagógico do educador por meio da narração da história, o que possibilita a emergência do processo de criação e autoria. “Ao escrever a própria prática pedagógica, os fios aparentemente soltos e descontextualizados do dia-a-dia se unem e compõem a trama do texto, quando o sujeito-autor atribui sentido ao próprio fazer.” (PROENÇA, 2003: 31). O registro reflexivo constitui, portanto, instrumento metodológico no processo de formação de professores, forma de pensar a prática, documentá-la, atribuindo sentido à experiência, que se torna fonte de aprendizagem.

Conclui que a importância do registro na construção da autoria pode ser considerada em dupla vertente: pelo caráter de documentação e memória, e pela efetivação do papel político do educador enquanto agente social de mudança. O registro é instrumento de ação e intervenção, espaço de (auto)-formação de educadores em serviço, construção de conhecimentos, saberes e fazeres.

No artigo *Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores*, Guarnieri et al. (2001) apresenta parte dos resultados de investigação realizada no âmbito de um projeto de pesquisa-ação colaborativa entre uma universidade e duas escolas da rede pública estadual paulista desenvolvida no período de 1996 a 2000. A pesquisa procura investigar com os professores seu desenvolvimento profissional e o papel da formação continuada na transformação da escola pública, buscando identificar as repercussões, na prática pedagógica, das discussões e ações

desencadeadas pelo projeto, bem como captar o processo reflexivo do professor e suas consequências para o trabalho pedagógico.

Uma das estratégias empregadas na pesquisa foi a elaboração de diários (ZABALZA, 2004). A solicitação, inicialmente, foi percebida pelas educadoras como acréscimo de tarefa, e provocou, segundo a autora, reações de medo e insegurança diante do novo. Decorridos quatro meses de trabalho, as professoras, em sua maioria, construíram outra visão sobre o processo de elaboração de registros de práticas, percebendo sua importância para a reflexão sobre a prática, a construção de memória, a socialização de experiências, a percepção do educando. A falta de tempo e o excesso de tarefas são apontados como fatores que dificultam a elaboração dos diários.

A autora conclui que as situações desencadeadas pela intervenção não foram igualmente formativas para todos os professores e nem para o mesmo professor ao longo do processo, o que pode estar relacionado a alguns fatores: a) o grau de profissionalidade e autonomia do educador; b) o quanto os elementos da situação sob estudo afetam a estrutura e a rotina cotidiana da escola e das salas de aula; c) a capacidade de indagação/ reflexão demonstrada pelos professores.

Quanto aos diários, conclui que o hábito de registrar não constitui prática presente no magistério, o que pode ser reflexo da concepção que atribui ao professor somente a tarefa de executor. Nesse contexto, “os próprios professores passam a não considerar relevante o que têm a dizer” (GUARNIERI et al, 2001: 7).

Os relatos efetivos das práticas profissionais, quando ocorrem, são sempre orais, não sistemáticos, não documentados, calcados em relações particulares e não socializados de forma mais ampla para o coletivo dos professores de uma mesma escola ou de escolas diferentes. (id)

Conclui que prática sistemática de registrar o trabalho tem se revelado formativa para o grupo de professoras do estudo, propiciando atitudes de reflexão e indagação indispensáveis ao desenvolvimento profissional.

Araújo (2007), no artigo *O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural*, descreve um projeto de pesquisa-formação desenvolvido junto a educadores de uma Creche da Universidade de São Paulo sobre o trabalho com matemática na infância. Com base no

referencial teórico-metodológico referente ao uso do portfólio como estratégia de formação (SÁ-CHAVES, 2004), e na perspectiva histórico-cultural e na Teoria da Atividade (Vygotsky, Leontiev, Davidov), foram realizados trinta encontros formativos compostos por quatro momentos interdependentes, a saber: 1. Estudo e discussão de referenciais teórico-metodológicos; 2. Elaboração e discussão de atividades de ensino; 3. Formulação da proposta curricular de matemática; 4. Produção do portfólio reflexivo.

A análise do conteúdo de cinco portfólios produzidos pelas educadoras aponta para o potencial formativo desse instrumento, que se desdobra em alguns aspectos: a) a possibilidade de tornar visível o que normalmente é invisível (no caso, o pensamento do professor em seu processo de formação); b) a possibilidade de o educador, ao produzir o portfólio, produzir-se, em uma lógica dialética entre processo e produto; c) a satisfação pela autoria do portfólio. A autora conclui que “a produção do portfólio representou não apenas um momento de sistematização das aprendizagens ocorridas ao longo do projeto; significou a própria aprendizagem” (ARAÚJO, 2007: 16).

A partir da leitura das produções, percebemos que algumas pesquisas procuram investigar a *escrita* em suas possibilidades formativas, tendo como fundamentação teórico-metodológica a produção do campo da linguagem, com destaque para Bakhtin (CÔCO, 2006; ALMEIDA, 2007). Outras investigam de maneira mais específica os diferentes tipos de registros – diários de aula (ZABALZA, 1996, 2004), portfólios (SÁ-CHAVES, 2004; ARAÚJO, 2007) – procurando evidenciar suas contribuições no processo de formação profissional, inicial ou em serviço.

As nomenclaturas empregadas – registro (FREIRE, 1996), diário de aula (ZABALZA, 1996, 2004), portfólio (SÁ-CHAVES, 2004), documentação (OLIVEIRA-FORMOSINHO e AZEVEDO, 2002) – indicam concepções e formas de organização diferentes, mas não contraditórias. A ideia de *registro* vincula-se à produção de Madalena Freire, e faz referência à ação de escrever, narrar e refletir sobre a prática pedagógica, pensar sobre a ação em um momento posterior a ela. Tem como foco, portanto, o educador e sua prática, aproximando-se à ideia de auto-avaliação. Já o termo *documentação*, bastante empregado na bibliografia italiana, diz respeito mais especificamente ao ato de sistematizar o trabalho pedagógico, ou seja, produzir memória sobre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (e do professor) a partir da seleção e da organização de diferentes registros. Principia durante a

ação – quando o educador procura registrar, em imagens, produções e anotações, o que a criança diz e faz – e tem continuidade após a ação – quando da seleção e organização dos diferentes registros. Trataremos com maior profundidade do conceito no próximo tópico.

O *portfólio*, por sua vez, pode ser entendido como uma modalidade de documentação. Para Sá-Chaves (2004), a construção do portfólio no processo de formação inicial pode potencializar a reflexão e a construção de uma profissionalidade docente, favorecendo a compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes. Cabe ressaltar que os portfólios não são empregados apenas na formação de professores; há referências à utilização desse instrumento na Educação Infantil (na Associação Criança, por exemplo) e no Ensino Fundamental, como forma de conferir visibilidade ao percurso de aprendizagem da criança.

Os *diários de aula*, em nosso entender, aproximam-se à ideia de *registro de práticas*, apesar de comportarem outras formas de organização e produção; em alguns casos, como aponta Zabalza (1996, 2004), o diário pode configurar-se como *organizador estrutural da aula*, contendo a listagem de conteúdos/ atividades; como *descrição de tarefas*, tendo como foco as atividades realizadas por professores e alunos; como *expressão das características dos alunos e dos próprios professores*, centrados nas características dos sujeitos; e *mistos*, integrando os aspectos referencial e expressivo. O autor alerta para o fato de não podermos falar em bons ou maus diários, mas em diferentes níveis de informatividade e potencialidade formativa.

Pontuadas as diferenças nas abordagens, parece haver como argumento fundamental e comum a ideia de ensino como atividade profissional reflexiva. É a necessidade da *reflexão* (sobre o trabalho, sobre os educandos e sobre si) que justifica, em última instância, a produção de registros, o que se vincula à concepção de escrita como forma de organização do pensamento.

A consideração da *complexidade da prática pedagógica* também é apontada como argumento para a elaboração de registros. Quanto à temática, cabem algumas observações. Zabalza (1994) destaca o pensamento e a atuação (*thinking* e *acting*) como componentes básicos da ação docente, distinguindo três operações básicas: planificação, ação e reflexão. Freire (1996) acrescentaria a observação e o registro.

Afirma que os professores baseiam e justificam suas ações em *princípios educativos, paradigmas funcionais e conhecimento prático*, este último entendido como “tipo particular de informação e aprendizagens que a prática proporciona e que vão se consolidando como um autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua ação” (ZABALZA, 1994: 51). O conhecimento prático é, segundo o autor, idiossincrático, pessoal e proveniente da própria experiência; “é um conhecimento sobre a prática e a partir da prática” (id), e elaborado a partir dos esquemas advindos da experiência como aluno, do conhecimento teórico e das aprendizagens construídas ao longo da vida. Essas informações e experiências, contrastadas com a prática real e cotidiana do trabalho, vão sendo interiorizadas e modificadas, transformando-se em “saber pessoal” ou “convicção” (id: 52).

No conhecimento prático dos professores podemos distinguir conteúdos, orientação e estrutura. Em relação aos *conteúdos*, Zabalza destaca: conhecimento de si mesmo, conhecimento do próprio meio, conhecimento da matéria, conhecimento do currículo, conhecimento da instrução – métodos de ensino, teorias de aprendizagem, procedimentos de avaliação, etc. Quanto à *orientação*, podem ser distinguidas cinco: orientação situacional (utilização do conhecimento prático na resolução de situações imediatas), orientação pessoal (utilização do conhecimento prático para dar significação àquilo que faz); orientação experiencial (utilização do conhecimento prático como projeção da experiência pessoal; é um tipo de conhecimento imediato que reverte de forma imediata sobre a prática); orientação teórica (utilização do conhecimento prático para analisar os conhecimentos teóricos e seu vínculo com a prática); orientação social (conversão do conhecimento prático em meio relacional). Quanto à *estrutura*, são identificados três níveis de organização: as regras práticas (indicam o que e como fazer em situações habituais); os princípios práticos (com caráter mais geral, expressam proposições que transcendem a aplicação a momentos concretos ou situações específicas); as imagens (quadros mentais gerais que expressam a perspectiva pessoal de abordagem das questões educativas, integrando sentimentos, valores, necessidades, crenças etc.).

Para Zabalza (1994), todo conhecimento prático precede a ação e serve-lhe de guia, mas também surge da ação e recria-se nela, em um processo contínuo de transformação. Nesse sentido, os professores não atuam a partir de princípios teóricos gerais derivados de um saber acadêmico; também não atuam a partir de destrezas técnicas descontextualizadas. Há um tipo de racionalidade – a racionalidade prática – que caracteriza a ação do professor, e

pressupõe um movimento dialético entre os distintos tipos de racionalidade. Essa dinâmica constitui a essência dos dilemas, ou situações problemáticas que implicam fazer escolhas<sup>51</sup>. A gestão da aula é, portanto, uma tarefa essencialmente problemática, marcada por complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores<sup>52</sup>.

O autoconhecimento (a consciência) apresenta-se como componente essencial do fazer prático docente. “Os professores serão tanto melhores profissionais (...) quanto mais consciente forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções” (ZABALZA, 1994: 65). E tais considerações implicam, por sua vez, “um modelo de professor como o profissional que utiliza de maneira sistemática procedimentos de indagação, que é capaz de manejar os resultados das investigações aplicáveis à sua atividade e que é capaz de converter-se, ele próprio, em investigador de sua prática” (id: 66).

O diário, para Zabalza, constitui instrumento de análise do pensamento do professor, documento no qual expõe, explica e interpreta sua ação cotidiana. Com base em Yinger, considera que a escrita traz consigo uma série de operações que a aproximam do processo de aprender, destacando quatro características do escrever como sendo especialmente importantes na perspectiva do diário:

---

<sup>51</sup> Berlak e Berlak (1981, apud ZABALZA, 1994: 67 - 71) apresentam uma interessante enumeração dos dilemas práticos dos professores, apresentados a seguir:

A) *Dilemas de Controle:*

1. A criança como totalidade *versus* a criança como estudante (dilema dos âmbitos educativos).
2. Controle exercido pelo professor *versus* controle exercido pelo aluno (dilema do tempo: a quem cabe definir a duração das atividades?).
3. Controle exercido pelo professor *versus* controle exercido pelo aluno (dilema das operações e atividades).
4. Controle exercido pelo professor *versus* controle exercido pelo aluno (dilema dos níveis de rendimento – avaliação).

B) *Dilemas Curriculares:*

5. Conhecimento pessoal *versus* conhecimento público.
6. Conhecimento como conteúdos *versus* conhecimento como processo.
7. Conhecimento como algo dado *versus* conhecimento como problema.
8. Motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca.
9. Aprendizagem como algo holístico *versus* aprendizagem como algo molecular.
10. A criança como singularidade (cada criança é única) *versus* a infância como conjunto de características comuns.
11. A aprendizagem como processo social *versus* a aprendizagem como processo individual.
12. O aluno como pessoa *versus* o aluno como cliente.

C) *Dilemas Sociais:*

13. A infância como preparação *versus* a infância com sentido próprio.
14. Repartição por igual dos recursos *versus* repartição diferenciada.
15. Igual justiça para todos *versus* aplicação das normas conforme o caso.
16. A cultura comum *versus* a consciência do subgrupo a que pertence. (BERLAK e BERLAK, 1981, apud ZABALZA, 1994: 67 – 71).

<sup>52</sup> Zabalza (1994) define o ensino como “*gestão profissional de espaços problemáticos*” (p. 64).



1. O processo de escrever é multirrepresentacional e integrativo: o ato de escrever obriga o escritor a expressar em símbolos situações, conhecimentos, idéias antes representadas de outra forma, o que representa a manipulação de diversas formas de acesso ao real.

2. No processo de escrever produz-se um *feedback* autoproporcionado: a escrita implica um processo de produção-revisão constante a fim de verificar se o que foi escrito representa, de fato, o que se queria dizer.

3. Escrever requer uma estruturação deliberada do significado: diferentemente da fala, a escrita requer o estabelecimento de relações entre informações e símbolos de modo a suportar o significado da mensagem.

4. A escrita é ativa e pessoal: o ato de escrever implica análise e síntese, elaboração cognitiva, e representa um instrumento de pensamento. A escrita é pessoal, o que caracteriza a autoria. (YINGER, 1981 apud ZABALZA, 1996: 93-4).

Nesse contexto, a reflexão é apresentada como *condição inerente e necessária à redação do diário* (ZABALZA, 1994: 95), e projeta-se em duas vertentes complementares: a *reflexão sobre o objeto narrado* – componente referencial dos diários – e a *reflexão sobre si próprio* – componente expressiva dos diários.

Zabalza destaca também a implicação pessoal existente na realização do diário, que diz respeito à semântica (descrição do que se faz, por que se faz etc., o que converte o diário em um documento pessoal) e ao sentido (o que é contado tem sentido para aquele que escreveu). Por último, Zabalza aponta o caráter longitudinal e histórico dos diários.

A análise de sete diários de estudantes do curso de Pedagogia que já atuam como professores, complementadas por entrevistas de negociação com seus autores, permitiu a Zabalza identificar alguns dilemas práticos por eles enfrentados em seu cotidiano de trabalho. No caso específico de um professor que atuava na pré-escola, os dilemas elucidados nos diários foram:

- Dilema nº 1: afetuosidade *versus* ordem.
- Dilema nº 2: atenção ao indivíduo *versus* atenção ao grupo.<sup>53</sup>
- Dilema nº 3: necessidade de um desenvolvimento profissional permanente.<sup>54</sup>
- Dilema nº 4: clareza *versus* indefinição do currículo.

---

<sup>53</sup> Como conciliar o trabalho individualmente com cada criança em suas necessidades e o trabalho com o grupo?

<sup>54</sup> Trata-se de um “professor inexperiente” (ZABALZA, 1994: 179), em seu primeiro ano de atuação com a pré-escola (já havia trabalhado com crianças menores). No diário aparecem duas inquietações: a necessidade de uma maior formação teórica que permitisse conhecer melhor as crianças; o domínio de um repertório mais amplo de recursos técnicos para utilizar em situações concretas. Para o autor, é um dilema “inalcançável”, pois não tem conclusão.

De acordo com o autor, os dilemas têm uma dimensão intelectual/ cognitiva e outra afetiva; não se trata de um problema puramente racional. Além disso, o dilema é sempre irresolúvel, pois ambos os pólos refletem valores igualmente aceitáveis mas contraditórios, não sendo possível integrá-los plenamente; ao caminhar-se em direção a um pólo, afasta-se do outro. Apesar dessa característica, o dilema resolve-se através da reconceitualização de um dos pólos, e da busca constante de equilíbrio. Os dilemas constituem, para Zabalza, “ponto de encontro entre o saber e o fazer docentes, entre a experiência pessoal e a experiência profissional dos professores” (id: 181).

O autor conclui que “o diário permite penetrar na ‘perspectiva’ particular dos professores” (id: 194), mas que a interpretação dos dilemas implica um maior contato com o professor do que aquele que os textos do diário podem proporcionar.

Apresentadas ideias e concepções que podem contribuir à temática, retomamos a síntese. A análise das produções dos autores destacados permite-nos encontrar pontos de aproximação e de distanciamento em relação à nossa investigação, elementos que dizem respeito a dois aspectos: ao *contexto* no qual é desenvolvida a pesquisa (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior) e ao *tipo de registro* focalizado (portfólio, registro diário). Apesar das distinções, acreditamos que o diálogo com as diferentes abordagens possibilita o enriquecimento da compreensão do papel do registro no trabalho pedagógico, bem como a ampliação do conceito. O registro pode possibilitar a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças, mas também a construção de memória de um percurso, a apropriação da experiência, a reconstrução da prática, tanto nos processos de formação inicial como em serviço. Enquanto instrumento para a documentação de um percurso de aprendizagem, pode favorecer a elaboração da experiência e a percepção do crescimento por parte das próprias crianças.

A noção de portfólio enquanto seleção e organização de dados – registros escritos, fotografias, produções das crianças – indica uma possibilidade de organização não apenas dos materiais coletados mas, sobretudo, da própria experiência, potencializando o próprio registro. Por outro lado, a existência de interlocutores é também indicada como favorável ao processo de reflexão sobre o percurso formativo – no caso da formação inicial –, e sobre o percurso de aprendizagem das crianças e as intervenções do educador – no caso da formação em serviço.

Parece que o que torna formativa – ou não – a prática do registro não é apenas a ação do sujeito, mas também as intervenções e mediações propostas e desencadeadas pelo contexto imediato no qual está situado. Ou seja, o registro de práticas não é, por si só, ou para todas as pessoas, igualmente formativo; suas possibilidades vincular-se-ão a elementos que dizem respeito às condições do contexto e ao próprio percurso formativo do educador. E é nesse sentido que situamos a presente investigação.

### **3.2 A Documentação Pedagógica na Educação Infantil: a abordagem italiana**

*A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas idéias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um consumidor da certeza e da tradição.*

CAROLYN & EDWARDS

A documentação pedagógica assume papel central na abordagem italiana para a Educação Infantil não apenas a nível teórico, mas como instrumento metodológico que se relaciona de maneira direta ao planejamento, à avaliação, à comunicação com as famílias, à construção de memória sobre as experiências. Em termos bibliográficos, a produção é bastante extensa, incluindo livros, capítulos de livros e artigos em revistas especializadas, além de publicações institucionais, fruto de seminários e encontros sobre o tema promovidos pela administração municipal e/ou regional. Em termos práticos, os Centros de Documentação presentes em muitas cidades e os arquivos disponíveis *on-line* podem representar uma amostra do que é produzido nas escolas. O estudo de caso em uma pré-escola municipal de Bolonha permitiu-nos, por sua vez, aproximarmo-nos da documentação em processo no trabalho cotidiano em suas diferentes modalidades, funções e destinatários.

No presente item procuraremos construir uma análise do conceito de *documentação pedagógica* a partir da produção bibliográfica sobre o tema, buscando compreender o sentido e as funções da documentação. Inicialmente, apresentamos considerações gerais sobre a abordagem italiana para a Educação Infantil; em seguida, dedicamo-nos à análise do conceito de documentação pedagógica a partir, especialmente, da produção bibliográfica italiana. O tema será retomado na Parte III, com a apresentação e análise de dados coletados em estudo de caso.

## A. A Abordagem italiana para a educação de crianças pequenas: considerações gerais

*Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências.*

LORIS MALAGUZZI

O programa para a primeira infância de Reggio Emilia, província localizada ao norte da Itália, na região de Emília-Romanha, tornou-se conhecido como uma das melhores propostas para a educação de crianças pequenas. Mas podemos identificar ainda experiências interessantes em outras localidades italianas, como Parma, Bolonha, Pistóia, entre outras. O que diferencia a “abordagem italiana” – nomenclatura que empregaremos para denominar o conjunto de concepções e práticas que vêm sendo desenvolvidas por localidades italianas – de outras abordagens ou modelos curriculares para a educação de crianças pequenas? O que podemos aprender a partir dessa experiência?

Buscamos conhecer elementos da abordagem italiana não no sentido de imitar um modelo, mas com a intenção de trazer pontos para reflexão acerca de concepções e práticas pedagógicas. Esclarecemos que quando tratamos da “abordagem italiana” dizemos respeito a propostas que vêm sendo desenvolvida por algumas cidades – especialmente aquelas situadas ao norte do país –, considerando a heterogeneidade dos serviços nas diversas regiões italianas (GALARDINI, 1996). Apresentamos princípios gerais da proposta, sistematizados em publicações sobre a experiência.

No Brasil, a proposta pedagógica construída em Reggio Emilia por vezes tem sido considerada como *a abordagem italiana*, como se esta pudesse ser reduzida àquela. Trata-se de um projeto específico, que apresenta pontos comuns em relação à proposta pedagógica desenvolvida por outras cidades, mas também elementos particulares que encontram sua fundamentação especialmente nas ideias de Loris Malaguzzi, sistematizadas na denominada “Teoria das Cem Linguagens”. Ao lado dos aspectos problemáticos ou questionáveis da proposta – dentre os quais o fato de as escolas não serem totalmente públicas e gratuitas<sup>55</sup> –,

---

<sup>55</sup> As pré-escolas municipais são em número reduzido; a manutenção da qualidade do trabalho talvez tenha passado pela restrição da expansão da rede de escolas, e do fomento de parcerias com a iniciativa privada. De acordo com informações obtidas no *site* do município (<http://www.municipio.re.it/>). Acesso em 16/01/2009), são 21 pré-escolas municipais, 5 convencionadas, 14 federais e 21 privadas. Além disso, as escolas públicas não são completamente gratuitas; os valores das mensalidades são definidos com base em cinco faixas de renda, variando de 87 a 195 euros para o período parcial. Para período integral, são acrescidos de 40 a 65 euros, a depender do

não podemos desconsiderar a boa qualidade da experiência educativa possibilitada às crianças. Lembramos apenas que a proposta construída pela municipalidade de Reggio Emilia é apenas *uma das* abordagens presentes no contexto italiano, e não *a* abordagem.

A história da Educação Infantil na Itália vivenciou um processo árduo de cisão com a Igreja católica, que exercia domínio sobre grande parte das instituições destinadas a crianças pequenas, processo que contou com a participação direta da sociedade civil. No pós-guerra surgem iniciativas locais, dando início a um período fértil de discussões, debates e concretização de propostas. O período de 1968 a 1977 foi marcado pela mobilização da sociedade civil: movimento estudantil, greves, mobilização dos trabalhadores, grupos feministas, manifestos para reforma educacional. Foi nesse cenário que surgiram as primeiras pré-escolas municipais (EDWARDS et al., 1999).

Pode-se falar em uma forte vontade política concretizada em iniciativas projetadas e consolidadas por governos locais que anteciparam as conquistas em termos legais, em um percurso caracterizado pelo debate teórico vinculado à operatividade pedagógica (GALARDINI, 1996), expressa na construção de propostas, tempos e espaços favoráveis a experiências de aprendizagem e de relacionamento por parte das crianças, em contraposição à lógica de assistência e cuidado que havia tradicionalmente predominado nos serviços para crianças em idade pré-escolar.

Parece existir um compromisso real da comunidade com as crianças pequenas traduzido na oferta de modalidades distintas de instituições e serviços de modo a atender à diversidade de necessidades e interesses das crianças e de suas famílias<sup>56</sup>; a comunidade divide com as famílias a responsabilidade pelo crescimento das crianças, o que se concretiza por meio da expansão e do oferecimento de novos tipos de serviços que sejam flexíveis quanto a horários e forma de organização (GANDINI e EDWARDS, 2002).

---

Gestor (fonte: informativo dezembro/ 2007 – *Scuole dell’infanzia – iscrizioni anno scolastico 2008-2009*. Reggio Emilia, 2007).

<sup>56</sup> Em Milão, por exemplo, além de creches e pré-escolas (*asilo nido* e *scuola dell’infanzia*) existe o programa experimental “Tempo para as Famílias” que tem por objetivo ajudar os pais a se tornarem mais conscientes das próprias necessidades e das características e necessidades de seus filhos. As famílias comparecem a esses centros de três a quatro vezes por semana durante duas ou três horas, a espaços que contam com sala para crianças (com profissionais e pais) e sala para os adultos. É uma forma de romper o isolamento e ampliar as redes de relacionamento (MANTOVANI, 2002).

Podemos dizer, então, que essas experiências revelam a *valorização da infância*, expressa em ao menos três elementos (GANDINI, EDWARDS, 2002), a saber: 1. valores que dizem respeito aos relacionamentos: valorização das redes de relacionamentos; 2. valores que dizem respeito às crianças: integração da criança ao meio e respeito à individualidade; 3. valores que dizem respeito aos professores e à equipe de trabalho: concretizados em garantia de tempo para discussão, supervisão e reflexão, em uma identidade profissional marcada pela comunicação com crianças, famílias e colegas.

As crianças são reconhecidas como sujeitos sociais autônomos (GALARDINI, 1996) que requerem políticas pensadas para elas e têm direito de cidadania na sociedade, direitos que devem não apenas ser reconhecidos, mas garantidos de maneira concreta.

De acordo com Gandini e Edwards (2002), a abordagem italiana para a educação infantil tem por elemento central o *incentivo ao desenvolvimento intelectual da criança* por meio de um foco sistemático sobre a *representação simbólica e a expressividade*. Da imagem de criança como protagonista ativa e capaz decorre o papel do educador como parceiro em suas descobertas, incentivando-a a descobrir seus problemas e questões e a vivenciar diferentes experiências, apoiando e enriquecendo as culturas infantis.

A documentação possibilita às crianças e aos educadores a construção de memória e a reflexão sobre o processo, permite revisitar falas e ações e construir novos significados. Documentar implica reconhecer a importância do trabalho, levar a sério falas e produções das crianças. A documentação, acima de tudo, revela à sociedade a imagem de uma criança competente (MALAGUZZI, 1999).

Um aspecto importante a ser mencionado refere-se ao *espaço*, visto como elemento essencial à abordagem. A proposta pedagógica é expressa, sobretudo, como projeto de organização do espaço (GALARDINI, 1996), o que se concretiza na criação de ambientes diferenciados destinados a atividades específicas (biblioteca, atelier, espaço para movimento etc.), capazes de orientar a brincadeira e a reflexão da criança e favorecer a ação tendo em vista o conhecimento. Um espaço organizado em áreas de trabalho que favorecem a diversificação das experiências, a interação entre as crianças, a ampliação da intensidade das relações de troca comunicativa.

Outro elemento relevante na abordagem italiana diz respeito à importância dos *relacionamentos*. Os relacionamentos fazem referência não apenas às interações entre as crianças, as crianças e os profissionais da escola – por isso a organização das crianças em grupos pequenos –, mas implicam a construção de uma rede de comunicação e interação também com as famílias, promovendo o envolvimento dos pais. A documentação pedagógica torna-se instrumento de comunicação e socialização de experiências, pensamentos e produções das crianças também às famílias. O fluxo de documentação tem como um de seus suportes as próprias paredes da instituição, como narra Malaguzzi (1999: 73): “Em toda a escola, as paredes são usadas como espaço para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”. Busca-se, portanto, intensificar o relacionamento entre os três protagonistas: crianças, professores e famílias.

A participação das famílias também ocorre em relação à administração das escolas, como aponta Mantovani (2002). Trata-se de um princípio organizacional que tem por objetivo garantir o controle democrático dos serviços públicos por parte dos usuários. Em Reggio Emilia, por exemplo, cada escola conta com uma Junta de Conselheiros, da qual dois ou três representantes participam do Conselho Municipal de Educação para Creches e Pré-Escolas. Em cada Junta, um grupo de voluntários assume a administração, e outros membros servem em diferentes comitês. Além disso, no cotidiano da escola são criadas outras oportunidades de participação e envolvimento, como encontros com educadores, reuniões com um tema, encontro com especialistas, festividades, passeios etc. (SPAGGIARI, 1999).

Merece destaque a importância atribuída à formação dos educadores em serviço, operacionalizada em projetos de formação vinculados à prática educativa no sentido de possibilitar aos professores conhecimentos, repertório metodológico e motivação e equilíbrio para sustentar a carga emocional requerida pelo trabalho com crianças pequenas. Formação centrada na reflexão, na observação, na documentação e na mudança, elementos essenciais ao educador em um contexto no qual os serviços para a primeira infância são definidos como *sistemas de relações*. Galardini (1996) considera que esse contexto tem favorecido o crescimento da documentação das experiências, da prática de registro exercitada cotidianamente. Além disso, a construção de parceria entre pesquisadores envolvidos nas experiências formativas e professores tem possibilitado a construção de literatura científica sobre o desenvolvimento infantil.

Trata-se de uma abordagem que tem como foco a criança, pautada na centralidade do espaço, dos relacionamentos e da promoção de experiências de aprendizagem diversificadas. De acordo com Frabboni e Minerva (2008), uma proposta construída com base nos pressupostos teóricos e metodológicos de Maria Montessori, Rosa Agazzi, Bruno Ciari e Loris Malaguzzi, configurando, portanto, um cenário particular. A documentação é apresentada como parte integrante do projeto pedagógico, elemento inerente ao trabalho na Educação Infantil.

### **B. Documentação enquanto área do conhecimento**

Antes de tratar da documentação pedagógica, faremos algumas considerações acerca da *documentação* em seu sentido amplo, a partir da contribuição de teóricos que discutem a teoria da documentação enquanto ciência.

De acordo com Bisogno (1980), a documentação não se resume a uma atividade destinada a recolher e catalogar materiais. A documentação em sentido geral é uma atividade de *elaboração, comunicação, pesquisa e difusão de documentos* (BISOGNO, 1980: 17), “*a ação mental que analisa e interpreta o conteúdo conceitual do documento com o objetivo de explicitar as unidades informativas e difundi-las com procedimentos apropriados*” (id: 18). O autor a define como *disciplina autônoma* situada entre a *arte* e a *técnica*, que comporta conceitos, teorias, terminologia e métodos particulares.

Também Specchia (2001) considera a identidade da documentação situada entre ciência e técnica, elaboração teórica e modalidade operativa. Nesse sentido, a documentação comporta duas dimensões: 1. uma dimensão *cognitiva* ou *teórico-conceitual* (que envolve as operações de leitura, análise, interpretação, reelaboração de documentos em seus conteúdos conceituais); 2. uma dimensão *prática* ou *operativa* (que envolve produção, coleta, sistematização, arquivo e difusão de documentos). Enquanto ciência, a documentação pode ser considerada disciplina dotada de estatuto epistemológico que se relaciona aos conceitos de informação, suporte, documento, unidade informativa, arquivo e comunicação.

A documentação, em seu sentido amplo, requer processos de análise, interpretação e categorização de dados em unidades informativas, e sua posterior publicização. Relaciona-se,



pois, à comunicação, possibilitando a elaboração de informação, seu tratamento e sua posterior recuperação (SPECCHIA, 2001).

De acordo com Baldazzi (1998), a documentação moderna começa na Europa no final do século XX e se consolida nos Estados Unidos nos anos 20 com o movimento pela unificação da ciência. Otlet, na Bélgica e na Itália, e Watson Davis, nos EUA, podem ser considerados os fundadores de uma nova forma de entender a documentação, pautada na utopia de um sistema bibliográfico mundial e na ideia de democratização da ciência. Documentação, portanto, no sentido de *organização* e *circulação* de informações (BIONDI, 1998), na tentativa de construir estruturas globais nas quais as estratégias de tratamento e recuperação de informações permitam a ampliação da comunicação e a socialização dos saberes de forma democrática (DI PASQUALE, 2001).

A documentação em sentido amplo, portanto, diz respeito às ações de seleção, organização e disponibilização de informações, em uma perspectiva de democratização de saberes. São esses alguns dos elementos que caracterizam a função dos Centros de Documentação e que justificam sua existência como local de arquivo de documentos, divulgação de experiências e incentivo à construção de uma “cultura da documentação” que, segundo Specchia (2001), em âmbito pedagógico representa uma cultura a ser construída, fortemente relacionada à *cultura da pesquisa* e à *cultura da autonomia* das instituições escolares. Documentar, portanto, emerge como instrumento essencial ao fazer educativo e didático e à construção da qualidade da ação.

### **C. Aspectos da história da documentação no âmbito pedagógico**

Alguns elementos referentes à história da documentação didática são apresentados por Bassotto (2001), que subdivide a análise em três espécies de documentação: a documentação da aprendizagem do aluno, a documentação do ensino, e a documentação dos sistemas escolares.

Quanto à *documentação da aprendizagem*, a prática de fornecer a cada aluno um instrumento de estudo que documente seu trabalho de alfabetização foi difundida na Europa no século XVII, com o advento da escola em seu sentido moderno. A aprendizagem passa a

ter como instrumentos de apoio o caderno do aluno e o livro de texto, materiais que apresentam o percurso de aprendizado do estudante.

A *documentação do ensino*, por sua vez, tem como instrumento primordial os registros escolares, introduzidos com a organização da escola pública como forma de avaliação dos docentes. O movimento da escola ativa introduz um novo gênero de documentação que tem como foco não mais a atividade do professor individualmente, mas os processos educativos e organizativos das escolas com a intenção de documentar os estilos dos educadores, as características organizacionais e curriculares, os instrumentos e materiais da nova didática. De acordo com o autor, esse processo teve repercussão mais significativa nas escolas italianas apenas nos anos 70, com o surgimento de novos modelos organizativos das escolas em um contexto de transformações culturais. Com o acolhimento de uma proposta que coloca o aluno no centro do processo educativo, introduzia-se a *didática da pesquisa* (BASSOTTO, 2001), e as escolas “experimentais” passam a adotar diversos instrumentos de documentação do trabalho didático. As associações de professores, tendo como principal fonte de inspiração o movimento de educação popular de Freinet, criavam muitas ocasiões de troca de experiências e de pesquisa didática, favorecendo também o interesse pela documentação.

No fim dos anos 70, o ingresso da *programação por objetivos* produziu uma mudança em relação à documentação, agora realizada em dois tipos de materiais: os textos de planejamento e as unidades didáticas. Esses documentos permitem entender o que se ensina na escola, mas muito pouco das escolhas metodológicas e organizativas. A Educação Infantil, que não adotou o modelo didático por objetivos, adquiriu experiência em relação à documentação; a escolha do modelo de *programação de fundo ou por situação*<sup>57</sup> (id.: 27) possibilitou à escola narrar-se com uma riqueza de materiais e de textos mais ampla e significativa do que a relação de objetivos, conteúdos e métodos que caracterizam a documentação das atividades programadas na forma dita “tradicional”.

Nos anos 90, também na Itália, com as legislações referentes à autonomia escolar, a documentação institucional requisitada à escola refere-se ao POF (Plano da Oferta Formativa) e à Carta dos Serviços e aos Regulamentos. As *Orientações da atividade educativa nas escolas maternas estatais* (DECRETO MINISTERIAL, 1991), afirma a documentação em seu

---

<sup>57</sup> Sobre a programação por ‘fundo integrador’ ver Parte III.

sentido técnico-didático, e não apenas burocrático, enquanto possibilidade de reflexão, confronto, análise da ação, instrumento que permite às crianças a percepção de seu próprio processo de desenvolvimento (MAVIGLIA, 2000).

Em síntese, a documentação pedagógica como a entendemos hoje surgiu, no contexto italiano, entre os anos 60 e 70 em meio à efervescência cultural que trouxe consigo, no âmbito educacional, a necessidade de produzir novas formas de fazer escola (FRONTELLI, 2001). Ao nosso ver, a documentação emerge como instrumento de divulgação de novos discursos em contraposição àqueles dominantes, favorecendo o processo de construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil coerente com uma concepção de infância como categoria social.

#### **D. Sentido e significado da documentação educativa**

Na bibliografia brasileira, o termo que talvez mais se aproxime à ideia de documentação é *registro*, denominação utilizada inclusive em documentos oficiais como os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (MEC, 1996). Porém, cabe diferenciar *registro* e *documentação*. O registro que o educador faz sobre o seu trabalho pode ser um instrumento da documentação, entendida como um processo mais amplo de sistematização e construção de memória sobre o trabalho pedagógico, sobre o processo de desenvolvimento da criança, sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola. Nesse sentido, é interessante observar que a documentação pode estar a serviço do educador (como instrumento de reflexão sobre a prática, de avaliação do processo de aprendizagem das crianças, de planejamento, contribuindo, em suma, em seu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação), das crianças (quando elaboram, por exemplo, seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação na instituição), e dos pais (como possibilidade de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola e à trajetória da criança naquele grupo).

Pasquale (2002) caracteriza a documentação como *recuperação, escuta e reelaboração da experiência* por meio da narração de um percurso e da explicitação de

pressupostos das escolhas realizadas. Balsamo, em curso de formação para educadores<sup>58</sup>, considera a documentação educativa *identidade visível da escola*, instrumento vital e dinâmico de planejamento e avaliação, parte do percurso educativo que permite o *confronto* entre intencionalidade e experiência concreta. A documentação é uma forma de comunicação, de produção de informação e conhecimento a partir da *reflexão sobre a experiência* através da negociação em grupo.

A documentação pode ser considerada *práxis reflexiva* sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação *não é* o projeto, nem a experiência; é algo além, a *elaboração da experiência* que faz emergir o *sentido* do vivido, o conhecimento do processo e o referencial teórico-metodológico da ação. Documentação não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas, em síntese, um processo de formação.

Aproximando-nos à produção de diferentes autores sobre o tema, podemos indicar algumas categorias ou conceitos que se fazem presente nas formulações, relacionando-se à concepção de documentar:

1. Documentação como memória - individual, coletiva, institucional; instrumento interpretativo do presente e orientado ao futuro (PASQUALE, 2002; MANFERRARI, 1998; MASELLI, 1998; SERRA, 1997; BENATI, 2005; BRESCI et al, 2007).
2. Documentação e identidade (PASQUALE, 2002; MANFERRARI, 1998; MASELLI, 1998).
3. Documentação e visibilidade do projeto educativo da escola - ideias de publicidade, transparência e afirmação da identidade institucional (SPECCHIA, 2002).
4. Documentação e avaliação do trabalho (MAVIGLIA, 2000).
5. Documentação como comunicação - a documentação como uma modalidade de comunicação (BENATI, 2005; BRESCI et al, 2007).
6. Documentação e pesquisa sobre a ação docente (BORGHI, 1995; BENATI, 2005).
7. Documentação como fonte de informação e de conhecimento (BENATI, 2005).

---

<sup>58</sup> “La valigia degli attrezzi: la documentazione cartacea”, curso coordenado por Carmen Balsamo no Laboratório de Documentação e Formação de Bolonha entre novembro e dezembro de 2008.

8. Documentação e reflexão crítica sobre a prática (SPECCHIA, 2001).
9. Documentação e formação contínua (PASQUALE, 2002; MANFERRARI, 1998; MASELLI, 1998; SACCHETTO, 2002; BENATI, 2005; BRESCI et al, 2007).
10. Documentação e construção da identidade profissional (SERRA, 1997).

A documentação é apontada como elemento essencial à *qualificação* da oferta formativa, instrumento intrínseco à ação pedagógica e relacionado ao planejamento e à avaliação (SPECCHIA, 1996; BORGHI, 1995; BALSAMO, 2006; BRESCI et al., 2007). A documentação, portanto, como elemento de relacionado à *qualidade* da ação pedagógica.

Sacchetto (2002) utiliza a metáfora da “máquina interrogante” para caracterizar a documentação, instrumento que precisa ser capaz de gerar questionamento e reflexão sobre si própria (o quê, por quê, para quem, como documentar?), sobre a experiência (e a relação entre intencionalidade e ação educativas), sobre os sujeitos que documentam (e suas concepções). A documentação é por ele considerada parte integrante da ação docente e da ação de planejar; “além da função de tornar público o que se faz na escola – documentar para fazer conhecer –, há uma função importante para os professores porque, trabalhando com a documentação, reflete-se sobre o ‘porquê’ das coisas que se fazem” (2008<sup>59</sup>). Para Sacchetto, a documentação relaciona-se ao processo de formação permanente, e representa um instrumento a ser utilizado nos processos de formação em serviço: partindo da documentação, reflete-se sobre a ação didática e sobre as teorias e concepções que a fundamentam, com o objetivo de “ter um pensamento sobre a experiência que se torna também experiência de pensamento”, um “pensamento em movimento” que evita automatismos (id). A documentação nada mais é do que a reflexão sobre as mudanças, os processos, a intencionalidade educativa presente no trabalho cotidiano.

Documentar implica selecionar um foco a partir de objetivos/ intenções explicitados pelo grupo de educadores, ou por um educador individualmente. É uma forma de *comunicação* (MONTI, 2001), e sempre uma *representação da realidade* construída com base em concepções implícitas ou explícitas daqueles que a produzem. Implica decisões sobre *o que* documentar, *por que*, *para quem*, *como* fazer; implica coleta de dados, seleção de

---

<sup>59</sup> Entrevista em 06/11/2008.

informações, organização de uma estrutura narrativo/ descritiva de modo a construir um sentido à experiência acessível ao leitor.

Benzoni (2001: 43) caracteriza a documentação como “uma forma de *representação parcial e seletiva* da realidade” na qual estão presentes:

a) um projeto de pesquisa com a intenção de recolher com uma “atenção organizada” os aspectos tidos como significativos de uma situação em relação aos objetivos;

b) a relação entre *objetivos* e intencionalidade do processo de documentar e a *subjetividade* dos educadores na seleção dos acontecimentos considerados significativos (objetividade + subjetividade).

Um processo, portanto, que se configura como uma ação de avaliação.

De acordo com Parodi (2001), a documentação pode se tornar um momento importante de crescimento cultural e profissional, e ainda possibilitar o aprimoramento da capacidade organizativa e projetual da escola (PARODI, 2001: 05). Para tanto, a elaboração e a coleta dos materiais precisa ocorrer de forma a possibilitar a análise, a avaliação, o replanejamento e a socialização de atividades e experiências. A documentação, portanto, confere visibilidade ao projeto educativo, possibilitando a produção de memória, a elaboração da “cultura” da instituição, a definição da identidade, a avaliação.

A documentação é uma ação planejada e intencional que pode ocorrer de diferentes maneiras, com diferentes conteúdos, produtores e destinatários, como demonstra Parodi (id: 8):

1. QUEM documenta: os professores individualmente ou em grupo, os órgãos colegiais, as comissões de trabalho, os próprios alunos.
2. O QUE se documenta: a atividade didática, administrativa e organizativa da escola; a programação das intervenções, as experiências realizadas, os resultados, as iniciativas mais originais, mas também o percurso formativo do aluno, a história do grupo.
3. ONDE se documenta, com quais instrumentos: o registro de classe, o diário do professor, o projeto, os planos de trabalho, o “diário de bordo”, os registros das reuniões, os audiovisuais, os arquivos eletrônicos, os murais e cartazes, as exposições, os álbuns fotográficos.

4. QUANDO se documenta: incessantemente, antes, durante e depois da realização de atividades, individualmente e em grupo, no horário de serviço mas também fora do espaço institucional.
5. PORQUE se documenta: para conservar a memória do trabalho desenvolvido, para mostrá-lo aos outros, a pedido institucional, para adquirir consciência sobre as escolhas didáticas e educativas, para replanejar.
6. COMO se documenta: narrando as experiências, expondo os materiais, sintetizando os elementos essenciais, representando com esquemas, gráficos, tabelas.
7. PARA QUEM se documenta: para si mesmo, para os colegas, para órgãos externos, para a instituição, para as famílias e, no caso da documentação produzida pelas crianças, para os colegas de classe, da escola ou de outra instituição, para si mesmas e para os pais.

Documentar implica distanciamento, reflexão e pausa frente ao ritmo intenso do trabalho educativo. Significa apropriar-se da experiência e buscar conferir sentido e unidade àquilo que parece fragmentado e desconexo. A documentação faz referência ao passado mas é orientada fortemente ao futuro, possibilitando a *construção de significados* (GANDINI e EDWARDS, 2002), o aprofundamento da compreensão sobre o trabalho pedagógico. Não se trata de um mero exercício arquivístico, mas da realização de um “percurso de auto-análise” (PARODI, 2001: 09) que implica a percepção de aspectos significativos da atividade didática, a tomada de consciência de elementos não compreendidos em suas implicações, o confronto, o aprofundamento de dimensões da profissionalidade docente antes ignorados.

Tomando por base produções do campo da sociologia da infância e o pensamento foucaultiano acerca dos discursos como instrumentos de poder, Dahlberg, Moss e Pence (2003) consideram a documentação pedagógica um processo para encorajar uma prática pedagógica reflexiva e democrática, possibilitando a transgressão de tradições e a construção de novos significados, resistindo a “regimes de verdade”. Nesse sentido, “a documentação pedagógica pode funcionar como um instrumento para abrir uma prática crítica e reflexiva que desafie os discursos dominantes e construa *contradiscursos*” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003: 199). Documentar implica enxergar a criança, entender o trabalho pedagógico, identificar concepções que permeiam a ação, e corresponde a um processo de construção de leituras, de sentidos, de entendimentos.

De acordo com Malaguzzi (1999), a documentação representa uma forma de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, uma forma de construir uma imagem de “criança competente” – não apenas objeto da educação, mas sujeito de sua história, pessoa. Na experiência reggio-emiliana, no processo de construção de um projeto educacional, documentar significava também apropriar-se das experiências e refletir sobre elas, pesquisar, construir a prática a partir dela mesma e de teorias que pudessem auxiliar a leitura do real. No processo de construção e qualificação de uma proposta pedagógica, documentação, reflexão e formação contínua mostram-se imprescindíveis. A documentação é também considerada uma forma de conferir visibilidade à criança enquanto pessoa e ser pensante, e à *cultura da infância*.

#### **E. A Documentação e suas Funções**

Maviglia (2000), ao analisar a documentação na escola de Educação Infantil italiana, considera a preponderância de uma documentação burocrática que tem como foco aspectos administrativos em detrimento de questões didáticas e pedagógicas. A documentação, nesse contexto, transforma-se em um fim em si mesma, pouco contribuindo para o processo de reflexão e qualificação da ação pedagógica.

A maneira como as instituições percebem a documentação relaciona-se à concepção que se tem acerca da função docente, à ação do dirigente escolar, e ao modo como a escola utiliza a documentação. A fim de caracterizar o tipo de relação que o grupo de educadores pode estabelecer em relação à documentação, o autor indica algumas posturas, a saber: 1. *indiferente* (a documentação não é concebida como parte do trabalho pedagógico, entendendo-se que a ação educativa e didática restringe-se ao momento da aula); 2. *arquivística* (acumulação indiscriminada de dados, informações, documentos); 3. *burocrática* (documentação como ‘dever’, simplesmente); 4. *de pesquisa* (a documentação percebida como necessidade para si mesmo, para as crianças, para as famílias e para a escola); 5. *consumista* (documentação não é conservada para ser retomada posteriormente; sua utilização se esgota no momento da produção).

De acordo com Bassotto (2001), inicialmente as formas de documentar as práticas didáticas nas escolas assumiram comportamentos estandardizados cujo foco recaía sobre os *resultados da ação didática*. Com o advento dos modelos de ensino derivados das teorias



curriculares da década de 70 começa a ser difundido um tipo de *documentação do processo* (programação, unidades didáticas, portfólio dos estudantes), pautado na concepção de atividade docente como uma sucessão de ações ordenadas relacionadas a *objetivos educativos e didáticos*; a ênfase recaía sobre a documentação do planejamento que precede a aula.

Na segunda metade do século passado, com o incremento da *pesquisa didática aplicada*, abre-se espaço à organização de grupos de pesquisa para a produção de materiais e de documentação tendo em vista a troca de experiências, o desenvolvimento de novas práticas e a inovação.

Além dessas modalidades de documentação (do resultados, da programação, da pesquisa), o autor menciona também a *documentação institucional da escola*, documentação requisitada pela administração do sistema escolar, que muitas vezes se torna burocrática e onerosa, como também aponta Maviglia (2000).

A partir desse quadro, Bassoto (2001) caracteriza gêneros e funções da documentação tomando como ponto de partida três abordagens:

1. *Abordagem Comunicativa*: arquivos, mostras, exposições, catálogos, *sites* são alguns exemplos de documentação nos quais materiais e produções são mostradas ao público. Trata-se de uma forma de documentação direta, sem mediação nem de tipo interpretativo, nem reflexivo, que tem finalidade eminentemente informativa e comunicativa. Fazem parte desse gênero também os documentos de avaliação dos alunos e o Plano da Oferta Formativa (POF) elaborado pelas escolas, a Carta de Serviços e os Regulamentos das escolas, cuja modalidade é a comunicação social (assegurar informação e comunicação entre a escola e a sociedade).
2. *Abordagem Hermenêutica*: este tipo de documentação não se limita a apontar os resultados, mas visa a possibilitar a interpretação e o entendimento do agir educativo e de seus fundamentos – o “porquê” e o “como” da ação didática. Trata-se da documentação dos processos, realizada mediante a *narração*.
3. *Abordagem da Pesquisa*: tem objetivos informativos e cognoscitivos, com o escopo de transformar a natureza e a qualidade dos serviços formativos. Os gêneros documentativos são os relatórios de pesquisa, os materiais para formação, os instrumentos de pesquisa que os grupos de investigação didática levam a campo, a pesquisa aplicada (ainda pouco difundida na Itália, segundo o autor).

Em relação às *intenções/ motivações* para documentar, Benzoni (2001a) organiza-as a partir das seguintes categorias:

1. **Documentar para descobrir e conhecer:** a documentação como ocasião para refletir e identificar o imaginário pedagógico latente, possibilitando questionar a filosofia educativa quanto ao papel da criança, ao estilo educativo do adulto, à relação entre os educadores, às características do contexto. A autora refere-se à documentação *por*, e não *de* processos, a documentação como itinerário de auto-análise permanente que favorece a reflexão sobre o estilo educativo e de ensino, a qualidade da mediação didática, a relação entre intencionalidade pedagógica e prática concreta, uma **documentação como sustento de processos de pesquisa**. A título exemplificativo, aponta um possível percurso para operacionalização: 1. Individuação coletiva de um princípio formativo considerado importante; 2. Coleta de informações sobre ações, eventos que se acredita serem inspirados em tal princípio; 3. Análise coletiva dos dados.
2. **Documentar para analisar e reconstruir/ reprojeter:** documentação como possibilidade de analisar o próprio percurso didático-educativo com a finalidade de ampliar a consciência profissional, com vistas à avaliação da ação e ao replanejamento. Nessa hipótese, a documentação pode ocorrer durante a realização do percurso didático (protocolo de observação, de conversação, áudio e vídeo, diário), ou após o processo (modo de reconstruir a atividade desenvolvida, as escolhas realizadas e de avaliar a distância entre a intenção e a ação).
3. **Documentar para “manter memória”:** documentação como possibilidade de conservar memória das experiências, entendendo memória em sua relação com a identidade. De acordo com a autora, a construção de memória permite aos sujeitos empenhados nessa operação conservar a capacidade e a disponibilidade de alavancar novas aprendizagens. As etapas: recuperação de fontes de dados disponíveis; análise atenta e aprofundada dos dados; definição do quadro conceitual no qual se inscrevem as interpretações possíveis, explicitando aspectos a serem evidenciados em relação aos objetivos (por exemplo, fazer emergir dos dados o ponto de vista das crianças ou dos pais, evidenciar o desenvolvimento profissional dos educadores, apresentar a evolução do projeto em si, entre outros). Quanto aos critérios para orientar a seleção dos dados, são apontados: *representatividade* (necessidade de perguntar-se sobre o que é relevante para descrever/ interpretar o percurso), *pertinência* (relação entre os vários

dados informativos), *coerência* (em relação aos critérios que orientam seleção e leitura dos dados). A documentação visa à tessitura de uma narração única e coerente de um projeto com consistência e profundidade, permitindo a construção de sentido.

4. **Documentar para “estar em relação” com os alunos:** documentação como ocasião para elaborar junto às crianças formas de “memória histórica pessoal” (BENZONI, 2001a: 57) que lhes permitam reconstruir por si só a experiência, adquirindo consciência das mudanças. A intervenção do adulto dá-se no sentido de estimular a produção e a organização de marcas representativas das experiências vivenciadas, de modo da possibilitar a percepção do sentido dos percursos, o que favorece os processos de reconstrução da história e de construção de identidade.
5. **Documentar para informar e comunicar:** documentação produzida com o intuito de promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo informações que as possibilitem conhecer os itinerários e as escolhas pedagógicas, e permitam criar ocasiões de debate e confronto entre pontos de vista. Benzoni atribui a essa documentação um significado dialógico e motivador de processos de negociação.

Nesse sentido, não apenas os educadores produzem documentação, mas também as crianças o fazem como forma de construir memória de suas experiências e apropriar-se de seu processo de aprendizagem. A documentação produzida pelo corpo docente, por sua vez, pode ser endereçada às famílias (como forma de conferir publicidade e visibilidade ao trabalho pedagógico), a outros educadores, ou à própria equipe, enquanto instrumento de planejamento e avaliação da ação.

A documentação tem como funções tornar visível o projeto educativo da escola, possibilitar a reflexão sobre a ação no sentido de ajustamento/ modificação das propostas, construir e reforçar a identidade institucional (SPECCHIA, 2001). Possibilita a regulação dos processos, a capitalização cultural (no sentido de tornar uma experiência patrimônio comum, socializá-la), e a pesquisa sobre e a partir da prática educativo-didática (SPECCHIA, 2002).

Para Borghi (1995), a documentação pode ser entendida como projeto, memória ou autoconhecimento; pode-se documentar para projetar, para recordar ou para pesquisar a ação didática. De acordo com Massa (1998), a documentação assume uma *função estratégica* por representar a possibilidade de compreensão crítico-reflexiva do trabalho através da

reelaboração (afetiva e cognitiva) do sentido e do significado da experiência. A documentação produz saberes, o que representa um gesto de exercício de poder, segundo o autor.

Edwards et al. (1999) assim sintetizam as funções da documentação: 1. Oferecer às crianças uma memória do que disseram e do que fizeram, como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; 2. Oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e para melhoria da ação; 3. Oferecer aos pais e ao público informações sobre o trabalho da escola.

A documentação implica *fazer-se entender* (SACCHETTO, 1998), estabelecer comunicação considerando os diferentes interlocutores – o próprio autor, outros educadores, família, crianças. Existem, portanto, diferentes modalidades de documentação, a saber: 1. Documentação para si – possibilidade de refletir sobre sua própria ação; 2. Documentação para o outro – dar transparência e divulgar o trabalho; 3. Documentação para a criança – construir com ela testemunho da experiência vivida; 4. Documentação da criança por si mesma – possibilitando reunir traços de memória (BALSAMO, 1998b). A documentação permite a construção de memória, a reflexão, a socialização de experiências e conhecimentos. Possibilita aos coordenadores pedagógicos<sup>60</sup> que acompanham as escolas analisar os processos experimentais e promover o desenvolvimento dos serviços.

A documentação ajuda os educadores a escutar e observar as crianças, possibilitando conhecê-las melhor para respeitá-las. É um processo cooperativo de leitura das experiências e reflexão sobre elas, envolvendo a coleta de informações, a seleção de dados e sua interpretação (GANDINI, GOLDBERGER, 2002: 150). A documentação possibilita, portanto, entender como as crianças exploram e constroem sua leitura do mundo, e como acontecem seus processos de aprendizagem, além de favorecer o processo de reflexão sobre o modo como enxergamos a criança, as construções de infância que perpassam nosso olhar e nossas intervenções como educadores.

A documentação relaciona-se de maneira direta ao processo de *progettazione*, ou “planejamento flexível” (GANDINI, GOLDBERGER, 2002), que é alimentado pela documentação, e também a alimenta. A documentação não serve apenas para descrever

---

<sup>60</sup> Na Itália, o coordenador pedagógico não pertence ao quadro da escola, mas atua como consultor, auxiliar e coordenador de diversas creches e pré-escolas (Edwards, Gandini, Forman, 1999).

intervenções e divulgar o trabalho, mas é um instrumento que auxilia o planejamento. Isso implica um modo não linear de compreensão do trabalho educativo, que se desenvolve em um movimento circular no qual observação, estudo, programação, verificação e documentação estão presentes e compõem os diferentes momentos do processo (MANFERRARI, 1998).

As funções da documentação, portanto, são múltiplas, e relacionam-se aos *destinatários*: administração, técnicos, crianças, famílias, educadores que a produziram (PASQUALE, 2002). *Documentar para as crianças* pode representar a possibilidade de perceber as próprias conquistas e processos; *documentar para as famílias* pode favorecer a comunicação, o diálogo e a socialização do projeto educativo; *documentar para os professores* pode ser um instrumento para compartilhar e reforçar elementos do projeto educativo, planejar e refletir sobre a ação (BRESCHI et al., 2007).

#### **F. A documentação como processo e como produto**

Documentar pressupõe a construção de um *projeto* de documentação, e implica uma *seleção*: o que documentar, para que documentar, para quem, como (quais os suportes: papel, vídeo etc.), quem documenta, qual o contexto de utilização da documentação (interno ou externo à escola), como organizar o trabalho, quais os materiais necessários (PASQUALE, 2002). As *etapas* do processo de documentação podem ser assim enumeradas: 1. Coleta de materiais; 2. Sistematização dos materiais (seleção e tratamento); 3. Conservação dos produtos (arquivo, catalogação); 4. Difusão (SPECCHIA, 2002). Como salienta Balsamo et al (2006), a documentação não significa apenas a coleta de dados, mas sua elaboração tendo em vista a *compreensão* e a *análise crítica* da experiência.

Do ponto de vista *metodológico*, é preciso selecionar o *foco* da documentação; é preciso coletar materiais e *elaborá-los*, o que implica a construção de um *fio condutor* que perpassa a narração e permite o aprofundamento da compreensão da experiência e a comunicação de uma mensagem.

Considerando a documentação como um “particular objeto informativo” (id), comunicação (PASQUALE, 2002), faz-se necessário atentar para a *legibilidade* do produto, avaliar estrutura, presença de foco temático, organização da mensagem e linguagem (palavras, imagens e sons) utilizada na documentação. “A documentação deve ser agradável, ágil, não

deve ser exageradamente pesada” (SACCHETTO, 2008, entrevista) a fim de possibilitar a comunicação da mensagem que se quer transmitir. Pensar sobre forma, suporte, estrutura é parte da ação de planejamento da documentação.

Os *estilos* de documentação, de acordo com Benzoni (2001), são muitos e relacionam-se aos pressupostos pedagógicos do grupo, ao envolvimento emocional na experiência, e às intenções em relação à mensagem que se quer transmitir e ao tipo de relação que se quer instaurar com os leitores. Em linhas gerais, oscilam entre dois pólos: aquele mais voltado à *objetividade* – um estilo *descritivo*, cujo objetivo principal é a exposição de dados –, e outro mais próximo ao que a autora chama de *participação*, voltado à comunicação da essência de uma experiência vivida que inclui percepções e sentimentos dos sujeitos envolvidos – o estilo *narrativo*, caracterizado pela reconstrução subjetiva de um percurso.

Covri (2001) aponta para a tendência de privilegiar a documentação de produtos em detrimento da de processos, mais complexa por implicar a explicitação das relações entre produto, contexto e ação didática. A documentação de processos implica interpretar as escolhas realizadas ao longo do percurso, fazer emergir significados, possibilitar o diálogo, caracterizando um importante momento de autoformação para o coletivo institucional.

Antonietti (2004), em pesquisa exploratória sobre as modalidades de documentação nos serviços para a infância (0 a 6 anos) de Reggio Emilia<sup>61</sup>, identifica a ausência da explicitação de justificativas quanto às escolhas sobre o que documentar e de intenções a que a documentação responde. Aponta para a importância da especificação de objetivos que animam o processo de documentação como elemento metodológico fundamental que possibilita a aproximação à ideia de *atividade de pesquisa*. Quanto ao *processo* de documentar, a investigação apontou para a existência de uma *gestão ampliada e compartilhada* do papel de “documentarista”, ou seja, a documentação como atividade essencialmente *coletiva*, e não individual. Quanto ao *conteúdo*, tem-se os *projetos* – documentados *em processo* a partir da coleta e organização de conversações das crianças, de produções, atividades, percursos – e, em menor frequência, a documentação do *cotidiano*

---

<sup>61</sup> Pesquisa integrante de um percurso projetual para a constituição de um Centro de Documentação Provincial de Reggio Emilia que envolveu a Província de Reggio Emilia, a Coordenação Pedagógica de Reggio Emilia e a Universidade de Modena e Reggio Emilia. A investigação envolveu um grupo de 66 Serviços Educativos e teve como procedimentos metodológicos coleta e catalogação de projetos e materiais documentados, entrevista e visita aos espaços.

voltada especialmente às famílias (via diários e cartazes). Quanto ao *estilo*, constataram-se duas modalidades: 1. a utilização de sequência cronológica dos eventos; 2. a narração com foco nos “significados pedagógicos” (ANTONIETI, 2004: 22) do projeto, não necessariamente cronológica, portanto.

Um aspecto importante a ser destacado diz respeito às condições objetivas de trabalho. Documentar demanda a existência de tempo e espaço, já que as ações de observar, coletar dados, analisar, organizar o pensamento, torná-lo público não são tarefas simples. Além disso, a documentação deve ser assumida como *atividade sistemática* (BERGONZINI, 1998), o que depende da forma de organização dos serviços e das condições de trabalho dos profissionais. *Priorizar a documentação* parece ser um caminho possível (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

A autora considera que a existência de Centros de Documentação<sup>62</sup> pode facilitar o processo, oferecendo espaços estruturados para aquisição de informações e conhecimento teórico e prático por meio de cursos e consulta a materiais. Documentar implica refletir sobre formas de fazer, implica construir estratégias que possibilitem de fato a comunicação. Nos Centros é possível realizar consultas a documentações produzidas em diferentes locais, respondendo a diferentes objetivos e destinadas a variados interlocutores. Balsamo e colaboradores (1998a) analisaram treze produções arquivadas no Laboratório de Documentação e Formação de Bolonha, considerando forma e conteúdo. A investigação é interessante por evidenciar diferentes possibilidades de produzir a documentação. Não existem modelos/ técnicas definidas para documentar, mas conhecer experiências já desenvolvidas ajuda-nos a pensar alguns caminhos.

Existem diferentes modalidades e instrumentos de documentação, construídos a partir dos objetivos a serem alcançados. Diário pessoal da criança (a partir da coleta de materiais durante o ano), diário da escola (com conversações, fotos, desenhos, breves narrativas de atividades), diário de bordo (com palavras, fotos, desenhos das crianças), murais, painéis são

---

<sup>62</sup> Os Centros de Documentação e Formação são abertos à visitação e têm como atividades principais produzir e catalogar documentações (materiais escritos e vídeos), manter a memória do patrimônio cultural e social dos serviços educativos e escolares; auxiliar o processo formativo dos educadores; sustentar processos educativos experimentais e inovadores e, em última instância, promover a cultura da infância (cf. *Laboratorio di Documentazione e Formazione* – Comune di Bologna. In: [www.comune.bologna.it/istruzione](http://www.comune.bologna.it/istruzione). Acesso em 07/09/2007).

algumas formas de documentar processos (BRESCI, 2007). Maviglia (2000: 49)<sup>63</sup> elenca outras possibilidades:

DOCUMENTO	O QUE PODE CONTER	A QUEM SE DESTINA	PARA QUE SERVE
Diário de Bordo	Observações ocasionais ou periódicas sobre atividades, crianças, experiências Impressões sobre atividades desenvolvidas Coleta cronológica de projetos, ideias, iniciativas etc.	Ao grupo docente	Ter uma memória imediata da experiência escolar Construir uma cronologia de acontecimentos e ideias elaboradas pelo grupo de educadores
Registro de turma e de escola	Planejamento Organização de turmas/ da escola Projetos didáticos realizados Observações Avaliação	Professores Administração Professores da escola de ensino fundamental	Documentar e justificar o trabalho desenvolvido e as escolhas efetuadas. Tornar públicos os resultados da ação
Vídeo	Apresentação do projeto pedagógico da escola e da sua organização Documentação de iniciativas particulares ou projetos didáticos	Pais Professores da escola de ensino fundamental	Ilustrar o projeto pedagógico e seu funcionamento Ilustrar algumas iniciativas didáticas ou projetos Socializar os resultados da ação educativa
Pasta pessoal da criança de 5 anos (“maleta”)	Produções da criança Pensamentos, imagens sobre a escola de ensino fundamental elaborados pela criança Elenco das atividades preferidas da criança “Carta de identidade” da criança Elenco das palavras que a criança já sabe escrever	À criança Aos pais Aos professores da escola de ensino fundamental	“Acompanhar” a criança e “apresentá-lo” aos professores da escola de ensino fundamental Conhecer melhor a criança Apresentar algumas experiências desenvolvidas pela criança na escola de educação infantil
Álbum fotográfico	Fotografias de acontecimentos e atividades da escola	Criança Pais Professores Professores do ensino fundamental	Lembrar alguns momentos vividos na escola Documentar algumas experiências
Álbum de desenhos (individual ou coletivo)	Desenhos realizados pelas crianças sozinhas ou em grupo e organizados de acordo com um critério (cronológico, por tema, por projeto)	Criança Pais Professores Professores do ensino fundamental	Conhecer a representação gráfica da criança Identificar temas gráficos e expressivos mais recorrentes
Produtos multimídia	Ilustrações do projeto educativo da escola e da sua organização Documentação de algumas	Pais Professores do ensino	Ilustrar o funcionamento da escola nos planos pedagógico e organizacional

<sup>63</sup>Com base em CERVELLATI, M; MAVIGLIA, M.; PERINI, R. *A scuola a 5 anni*. Milano: Carlo Signorelli Editrice, 1998.



	experiências significativas	fundamental	Documentar algumas experiências didáticas
Coleta de cartazes	Ilustração de alguns momentos ou atividades desenvolvidas	Criança Pais	Lembrar momentos vividos na escola
Stand didático	Produtos realizados pelas crianças ao longo do ano ou coletados no ambiente	Criança Pais	Relembrar algumas experiências Socializar os resultados de determinadas atividades Construir uma memória da escola

Os instrumentos destacados pelo autor aproximam a documentação às ideias de memória, comunicação e socialização; a documentação emerge como instrumento de sistematização e publicização do projeto pedagógico. Faz-se necessário pensar, também, em modalidades de documentação que tenham como destinatários principais os próprios educadores e estejam a serviço da reflexão sobre a ação pedagógica coletiva. Não se trata de incluir novas formas de documentar, mas, como afirma Sacchetto (2008, entrevista), construir uma postura de questionamento e análise frente à experiência narrada tendo em vista a emergência de concepções que fundamentam o fazer pedagógico e a percepção de aproximações e distanciamentos entre intencionalidade e ação. Trata-se, pois, de construir uma documentação em uma postura reflexiva, crítica, de análise, elaboração, metacognição.

São diferentes os focos sobre os quais recai a documentação: sobre a criança, sobre os contextos educativos, sobre as atividades pedagógico-didáticas, sobre as relações escola-família e escola-território (BELLOTTO et al., 2004). São, também, diferentes as possibilidades e modalidades de documentação, construídas pela equipe de educadores a partir das necessidades e características dos contextos. Não existem, portanto, modelos definidos de como documentar, o que não significa a inexistência de critérios que permitam avaliar a adequação de uma documentação a seus propósitos e interlocutores.

### **3.3 Em busca de marcas no passado: a documentação em Freinet**

Até o momento apontamos autores, pedagogos e pesquisadores que têm contribuído para o desenvolvimento do conceito e da prática do registro e da documentação no campo pedagógico. Trata-se de produções recentes, que se inserem no movimento pedagógico contemporâneo, contextualizados especialmente na década de 90, quando da publicação do livro *As Cem Linguagens da Criança* no Brasil (a nosso ver, uma das principais publicações em língua portuguesa a respeito da abordagem de Reggio Emilia e do pensamento de Loris

Malaguzzi, incluindo o trabalho com a documentação pedagógica) e da divulgação do conceito de “registro de práticas” de Madalena Freire<sup>64</sup>.

A ideia e a necessidade de documentar e registrar o trabalho pedagógico é, porém, anterior a essas produções; outros pedagogos já haviam de sinalizado a importância de produzir *marcas* da aprendizagem de alunos e professores. De modo algum queremos questionar a legitimidade dos autores citados nos tópicos anteriores; antes, queremos evidenciar o movimento de construção do conhecimento, que se dá em um processo de incorporação, ruptura e superação; no ‘novo’ faz-se presente o ‘velho’, indicando-nos a historicidade do saber e do ser humano. E é a partir da cultura existente, daquilo que já foi produzido que imprimimos nossa contribuição, seja no sentido de *afirmar* o que nos é dado, incorporando novos elementos, seja *negando* esse conhecimento, promovendo rupturas. Queremos, portanto, lançar luzes à historicidade das concepções de registro e de documentação pedagógica, afirmando-as como conceitos e práticas *em movimento*, que vêm sendo produzidas por professores, pesquisadores, autores em uma relação dialética com o real e suas contradições.

Nesse sentido, elegemos Célestin Freinet como interlocutor privilegiado; não sendo nosso escopo retomar exaustivamente a História da Educação ou a História da Pedagogia – o que extrapolaria os objetivos da tese –, mas a fim de explicitar a historicidade de um conceito, optamos por situar a análise em um pedagogo que, sem dúvida, contribuiu para a afirmação da documentação enquanto forma de expressão do aluno e produção de memória em uma escola para o povo, grande objetivo ao qual se dedicou.

Freinet foi, antes de tudo, *professor*, e é a partir desse palco que elabora sua teoria, profundamente enraizada na prática da sala de aula. Demonstra, inclusive, em certas passagens de seus escritos, descrédito pela teoria pura, que apresenta pouca relação com a realidade concreta e seus condicionantes; chega a afirmar que seu intuito não é o de elaborar tratados teóricos, mas de propor sugestões metodológicas para o professor que busca a reconstrução de uma escola ligada à vida. A leitura de suas produções, entretanto, revela que não se trata apenas da explicitação de técnicas de trabalho – a imprensa, o jornal, o livro da

---

<sup>64</sup> O que não significa que os referidos autores/ pedagogos não viessem produzindo e trabalhando com os conceitos antes desse período; fixamos a década de 90 como o momento de divulgação bibliográfica no contexto brasileiro dessas produções gestadas em momento anteriores.

vida, entre outros –, e sim de um pensamento consistente e coerente no qual teoria e prática caminham juntas no sentido de construir uma escola popular para uma sociedade em transformação e que se quer transformar. Existe, subjacente às denominadas “técnicas” pedagógicas, um projeto de homem e de sociedade que demonstra o engajamento de Freinet (em sua condição de camponês, homem do povo, que vivenciou as duas guerras mundiais, uma como soldado, outra no campo de concentração) e sua profunda percepção da relação escola-sociedade e a influência das condições materiais de existência no fazer cotidiano – chegando, inclusive, a ponderar a centralidade do professor na renovação do ensino, que deveria ocorrer especialmente a partir da transformação dos espaços, dos materiais e das técnicas de trabalho, desde que não empregados de maneira dogmática, desvinculados de um ‘espírito’ renovado e, substancialmente, em constante movimento.

Por isso, não temos, aliás, a pretensão de deter o monopólio desta adaptação, nem fixar prematuramente as formas de uma vida escolar em que a grande lei pedagógica é o dinamismo. Orgulhosos de nosso passado, robustecidos pela nossa experiência, projetamos vanguardas vigilantes e esclarecidas. Mas, em seguida, todos em conjunto, educadores e povo, entre o povo, na luta do povo, realizaremos a Escola do povo. (FREINET, 1969: 21).

Trata-se de uma produção contextualizada, mas que certamente produziu rupturas e contribuiu para a construção de um novo modo de pensar e de fazer educação, em um movimento ‘da base’, como ele faz referência (FREINET, 1976: 17), um movimento de professores primários que foi ganhando adeptos e expandiu-se para além das fronteiras da França e da Europa.

#### **A. O homem e sua época**

*Impõe-se portanto uma readaptação da nossa escola pública a fim de fornecer às crianças do século XX uma educação que responda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo no tempo da eletricidade, da aviação, do cinema, do rádio, do jornal, da imprensa, do telefone, num mundo que esperamos seja em breve o do socialismo triunfante.*

CÉLESTIN FREINET

Freinet nasceu em 1896 em Gars, sul da França. Estudou na Escola Normal de Nice, mas não chegou a concluir o curso, pois fora recrutado para a Primeira Guerra Mundial. Em 1917 é ferido no pulmão, o que traz sérias complicações para sua saúde que se refletiriam em seu modo de trabalho como professor e na construção de uma nova pedagogia:

Se tivesse, como muitos dos meus colegas, respiração suficientemente boa para dominar com a voz e o gesto a passividade dos meus alunos,

convencer-me-ia de que minha técnica permanecia, apesar de tudo, aceitável. Continuará a usar a saliva, instrumento nº 1 do que denominamos a escola tradicional, e, por conseqüência, teria muito cedo abandonado as minhas experiências. (FREINET, 1976: 20)

Começou a trabalhar como professor em 1920, em Bar-sur-Loup. Em seus primeiros anos de magistério, buscou uma forma de trabalho que se adaptasse às suas condições físicas e às características e necessidades das crianças que se apresentavam à sua frente, filhos de camponeses e trabalhadores. A observação atenta das crianças, registradas em seu livro de notas, mostra ao professor a necessidade de considerar o interesse das crianças, integrando-o ao ensino, aproximando a escola da vida. Élise Freinet (1978), em *Nascimento de uma Pedagogia Popular*, relata um acontecimento que exemplifica essa sensibilidade do educador:

É Joseph, o amigo dos bichos, quem conduz resolutamente Freinet a uma reconsideração permanente do problema pedagógico. Acabado o recreio, com a apitadela do diretor, as duas turmas formam para regressar às aulas; e, enquanto a coluna se põe em marcha, Joseph, que vinha atrás, sai a correr da forma e vai ajoelhar-se diante de um muro. Esquadrinha as velhas pedras com o olhar ávido. O diretor já desapareceu do corredor. Intrigado, Freinet observa Joseph que, com gestos de votos, eleva os braços para a parede, à altura dos olhos.

— Joseph!

Não dá resposta. O nosso noviço está na celebração da missa...

— Joseph!

Então o pequeno volta para o professor o seu rosto preocupado e faz um gesto apressado, que é simultaneamente uma ordem imperiosa para que ele se cale e espere.

— Chiu! Vou já, vou já! Entra, já vou ter contigo.

A tensão interior do miúdo é tão forte que Freinet compreende a linguagem da mãozita impaciente logo à primeira vista, e, sem se voltar, entra na aula.

— Sr. professor, falta o Joseph.

— Sr. professor, ele fugiu. Antigamente estava sempre a fugir.

Mas a porta abriu-se e Joseph apareceu radiante, soprando como se tivesse acabado de ganhar uma luta.

— Sr. professor, é que ali no buraco há uma lagarta com pernas... pequeninha, assim (indica o tamanho com o dedo), é azul, Sr. professor... Dei-lhe comida...

A lição de leitura começa. Enquanto o ponteiro do mestre vai designando as sílabas no quadro mural, Joseph, de olhos voltados para a janela, continua a velar pela sua lagartinha que tem pernas e que é de um azul tão lindo... (FREINET, É, 1978: 25).

A partir dessas observações Freinet decide levar, todas as tardes, as crianças para passear pelas redondezas da escola, apesar do estranhamento que essa ação desencadeia no diretor e nos pais, que viam naquilo uma forma de passar o tempo e habituar as crianças à preguiça (id: 27). Porém, passados os momentos de descontração e alegria, retorna-se à sala de aula e àquelas leituras que não faziam sentido para alunos e professor. Sente a necessidade

de mudar a prática; lê Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi e Ferrière (id: 30); visita escolas comunitárias de Altona e Hamburgo, entrando em contato com aspectos da pedagogia alemã e da escola anarquista; participa do Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova (1924), onde encontra Cousinet e sua proposta de trabalho em grupo; viaja à Rússia em 1925 (FREINET, 1976; FREINET, É. 1978). Descata a centralidade do pensamento de Ferrière em suas tentativas (em especial as obras *Escola Ativa* e *Prática da Escola*), compreendendo a necessidade de buscar nas próprias crianças e em suas vidas elementos para o trabalho pedagógico, apoiando-se em seus interesses e em sua atividade<sup>65</sup>. Na prática de professor, começa a aproximar a escola da vida da aldeia através de visitas aos artesãos e produção de pequenos textos sobre os passeios; esses escritos eram lidos, copiados e ilustrados pelas crianças em seus cadernos.

A experiência avança com o ingresso da tipografia como suporte à produção e impressão dos textos produzidos na sala, trabalho que apaixona as crianças e que permite, através do texto livre, a aproximação do educador à vida do aluno em sua relação com a realidade social:

A imprensa não foi somente um processo de tornar a criança ativa no sentido muscular e intelectual do termo, por oposição à imobilidade estática imposta pela escola tradicional; também não foi uma simples ocasião para o reavivar do interesse escolar das crianças por esta ou aquela disciplina do programa. Foi muito mais do que isso: revelou a Freinet a personalidade psicológica e humana da criança no seu desenvolvimento constante e em permanente ligação com o meio. (...) O texto livre não é um simples documento sintático: é sobretudo uma espécie de texto psicológico e social; através dele conhece-se a ação do meio sobre a criança e, reciprocamente, a ação desta sobre o meio. (FREINET, É., 1978: 46)

Para fugir do isolamento, começa a divulgar sua técnica, conseguindo colaboradores. Em 1926 inicia a correspondência interescolar com o também professor René Daniel, o que confere novo sentido ao texto livre, agora socializado aos correspondentes, impregnado do sentido de *comunicação*. E, simultaneamente, abre-se o mundo à criança, que passa a conhecer novas realidades a partir dos escritos produzidos por colegas de outra localidade. No mesmo ano escreve *A Tipografia na Escola*, e redige circulares aos professores que começam a trabalhar com a imprensa, visando à construção de uma rede cooperativa de experimentação e aprendizagem, e à expansão do próprio movimento. Na primeira circular, de julho de 1926, faz referência ao aumento do número de escolas adeptas (agora seis), à necessidade de

---

<sup>65</sup> As instruções ministeriais de 1923, orientadas por “L’École active” de Ferrière, acabam constituindo um incentivo às iniciativas de Freinet (FREINET, É., 1978: 33)

colaboração de todos (“Pomos em comum nossas objeções, os nossos achados e também os nossos dissabores e os nossos erros a fim de nos ajudarmos mutuamente. Peço-lhes que me escreva com frequência tanto para pedir como para dar informações.”, In: FREINET, É., 1978: 67), à organização do intercâmbio entre escolas. É a origem da Cooperativa do Ensino Leigo (CEL), movimento de professores envolvido com a renovação das técnicas pedagógicas, iniciado por Freinet em sua escola.

No ano seguinte surge a ideia de criar uma revista com a participação das crianças, intitulada *La Gerbe*. A publicação do livro *A Tipografia na Escola* amplia o interesse por Freinet, e o movimento assiste ao seu primeiro Congresso, também em 1927.

Em 1928 Freinet e Élise, sua esposa e colaboradora, transferem-se para Saint-Paul de Vence, uma pequena vila medieval próxima a Cannes, sul da França. Às dificuldades em relação às precárias condições materiais da escola soma-se o descaso das autoridades públicas, expresso na fala do Presidente da Câmara, quando procurado por Freinet: “Meu caro senhor, não sou professor primário, mas vou dar-lhes a minha opinião: ora, repare, aqui o senhor só tem filhos de pobres diabos, na sua grande maioria filhos de rendeiros e que não precisam nem de cartas nem de as imprimir. (...) Não vai levar muito tempo a perceber que o que eles são é uns autênticos vadios.” (FREINET, É., 1978: 92).

Aos desafios em relação à organização do grupo de crianças Freinet responde com o envolvimento no trabalho cooperativo como forma de cultivar a solidariedade em um contexto marcado por constantes conflitos entre os alunos. Aos poucos, vai introduzindo no grupo mudanças em direção à reorganização do trabalho com base na imprensa, no texto livre, na correspondência, no jornal escolar. Nesse ano publica *Acabemos com os manuais*, texto no qual tece críticas ao ensino livresco e unilateral; o problema não é o manual em si, mas o uso que se faz dele ao ser tomado como verdade absoluta e inquestionável. Essa concepção será expressa em outros momentos de sua prática e de sua obra, suscitando a emergência da Biblioteca Escolar e dos Ficheiros Escolares, instrumentos postos à disposição do aluno – e construídos também com sua colaboração – como documentos para pesquisa e aprendizagem motivadas. Trata-se de materiais construídos em uma escola que visa à formação do aluno mediante o cultivo à pesquisa e à investigação – diferente do que ocorre com a “escola tradicional” criticada por Freinet, cujo foco é a transmissão do saber de maneira formalista, livresca, “escolástica”, desvinculada da realidade e da atividade cognitiva do educando.

Diferencia, em escritos de 1928 (*L’Imprimerie à l’École*, revista produzida pela cooperativa de educadores), *método e técnica*: enquanto o primeiro diz respeito a um “sistema de educação baseado em elementos sólidos e cientificamente provados e coordenados de um modo perfeitamente lógico” (In: FREINET, É., 1978: 100), “um conjunto definitivamente montado pelo seu iniciador” (FREINET, 1976: 44) o segundo refere-se a instrumentos e usos realizados de maneira experimental, flexível e aberta à modificação. Ao classificar suas propostas enquanto “técnicas educativas”, Freinet pretende mostrar 1. que os diversos instrumentos não têm sentido em si, mas somente vinculados ao “espírito do método” (In: FREINET, É. 1978: 104) ao qual servem; 2. que os processos estão abertos às modificações e aperfeiçoamentos “a fim de assegurarem o avanço para um ideal educativo” (id). Trata-se, então, de um processo em construção, em um contexto no qual a ciência pedagógica ainda dá seus primeiros passos, na opinião de Freinet (id: 101). Para ele, ainda não há um método ajustado à pedagogia popular, e é sobre essa lacuna que assentará toda sua vida e obra: “A libertação da escola popular começará por surgir da ação inteligente e vigorosa dos próprios professores primários do povo” (id: 104), com a contribuição dos pesquisadores da área.

A construção de uma *escola para o povo* pressupõe a realização de condições materiais e sociais: “É por esse motivo que nós encontramos na necessidade de situar na vida social todos os problemas pedagógicos que verificamos e estudar, ao mesmo tempo que as realizações pedagógicas, os problemas materiais e sociais que condicionam estas realizações...” (id: 106). É nesse contexto que Freinet situa a *imprensa* enquanto instrumento central na reorientação da pedagogia ao possibilitar a expressão infantil e a aproximação da escola à vida das crianças, em uma prática assentada no educando e suas necessidades, interesses e sentimentos, como propunha o movimento escolanovista. O *ficheiro escolar* e a *biblioteca de trabalho* completariam a proposta, possibilitando ao aluno acesso a documentos para pesquisa, investigação e aprendizagem. Em escritos de 1929, Freinet ressalta, mais uma vez, a imperiosa necessidade de mudança nas condições de trabalho de modo a possibilitar a concretização de uma nova postura pedagógica:

Infelizmente, esta atividade livre só é possível em presença de certas condições favoráveis relativas à instalação e à organização. As classes demasiado numerosas, distribuídas por edifícios escolares demasiado exíguos, não podem de modo nenhum ser adaptadas às novas técnicas de trabalho. É pena, mas as classes populares são, pela sua própria concepção e constituição, escolas fixas, em que cada aluno tem o seu lugar fixo, onde os grupos não podem circular sob pena de fazerem ruído e de se tornarem

perigosamente prejudiciais ao conjunto da classe. Foi por isso que colocamos o *materialismo escolar* na base das reivindicações da escola popular. (id: 135)

Além das condições materiais, denuncia os exames e os programas como condicionantes do trabalho escolar<sup>66</sup>, dificultando o processo de mudança. Porém, considera que a construção de uma pedagogia popular envolve o enfrentamento não apenas de questões educacionais e pedagógicas, mas também de aspectos de ordem social relacionados ao regime capitalista (FREINET, É., 1978: 170), do que se deduz a complexidade do problema<sup>67</sup>. Sobre a relação escola-sociedade, considera a limitação do poder da escola em relação à transformação social, reconhecendo, entretanto, a necessidade de alteração das práticas pedagógicas a partir do respeito à criança do povo tendo em vista a “realização da *harmonia individual no seio da harmonia social*” (In: FREINET, É., 1978: 173), em “uma sociedade... em que toda e qualquer forma de exploração do homem pelo homem tenha sido abolida” (id: 172):

Como a ação da escola é restrita no meio deste complexo processo social todo ele ao serviço da exploração do homem pelo homem! Agora admirem-se com o lamentável fracasso da educação popular num regime capitalista!

Nesta linha de ação e de realização para a qual contribuiria enormemente a poderosa ação operária, haveria a possibilidade de instaurarmos uma educação nova e libertadora na escola, que não mais faria das crianças do povo servos e criados. Pelo contrário, faria homens, lutadores, edificadores, capazes de marchar audaciosamente pelas estradas do futuro. (FREINET, 1933-34, In: FREINET, É., 1978: 281-2).

Apesar das aproximações ao movimento Escola Nova – expressas, entre outros, na centralidade do aluno no processo pedagógico e na importância da atividade do educando na aprendizagem –, a CLE tece críticas a aspectos propostos por alguns teóricos, em especial no que se refere à distância que separa os discursos – em grande medida liberais – e a realidade da classe operária<sup>68</sup>. Sobre o Congresso Internacional da Educação Nova realizado em Nice, em 1932, assim escreve Élise Freinet:

---

<sup>66</sup> “O alcance do problema é bem maior e não consentiremos que o restrinjam intencionalmente: educadores do ensino público que somos, ao tentarmos introduzir a educação nova nas nossas escolas populares, vendo-nos obrigados, devido à nossa condição de funcionários públicos, a trabalhar dentro dos limites estabelecidos pelas regras, pelos programas e fazendo da nossa luta um constante compromisso.” (FREINET In: FREINET, 1969: 234-5).

<sup>67</sup> Nas palavras de Freinet (1933): “Ampliamos o âmbito do problema pedagógico para o podermos integrar completamente no vasto devir do homem. Até porque esta organização técnica, fermento e meio de renovação escolar, não é exclusivamente pedagógica; antes de mais é social e, por conseguinte, política.” (In: FREINET, 1969: 278).

<sup>68</sup> “O movimento internacional da Educação Nova, distanciando-se da generosa figura de Ferrière, constituiu-se, através de algumas das personalidades que fazem parte dele, num movimento que podemos chamar *burguês*,



O congresso de Nice foi totalmente dominado pelo prestígio de Maria Montessori. O seu material viera num comboio especial; tinham sido reservadas numerosas salas do imenso Palácio Mediterrâneo. Crianças ideais, ajuizadas e lindas, embora parecessem de uma outra época, com todos os seus penduricalhos rococós, moviam-se por entre o material luxuoso que as atraía visivelmente. Era com uma espécie de admiração que as víamos manusear em silêncio, com destreza, as superfícies e os cubos e todos aqueles objetos que, no meio da maior imobilidade, levam às vezes a virtuosismos de raízes quadradas ou cúbicas que nos mergulhavam numa atmosfera de macaquinhos de feira... Pensávamos nos nossos alunos, desgrehados e mal vestidos, tão espontâneos nos seus gestos e nos seus impulsos, e a recordação das nossas classes barulhentas invadia-nos e impedia-nos de compreender o que poderia existir de verdadeiro por trás dos gestos dos pequeninos prestidigitadores montessorianos. (FREINET, É., 1978: 214)

Após o Congresso, Freinet convida educadores participantes para uma visita a sua escola em Saint-Paul, ciente da necessidade de aprofundamento do tema que o evento se propunha discutir (“A educação nas suas relações com a evolução social”), para ele não tratado de maneira satisfatória, mas através de uma pedagogia puramente idealista e desvinculada da vida concreta das crianças.

A escola de Saint-Paul e o trabalho de Freinet começam a ser reconhecidos no entorno, mas passam a suscitar inimigos na própria aldeia, desconfiados da posição ideológica do educador. Como destaca Sampaio (1989), a Europa assistia ao crescimento do nazismo, do fascismo e do nacional-socialismo, o que certamente acentuou a reação de alguns moradores da cidade<sup>69</sup>. O movimento amplia-se para além das fronteiras de Saint-Paul, gerando manifestações a nível nacional; Freinet é acusado, pelo inspetor, de “incompetência pedagógica”<sup>70</sup>, o que culmina com sua suspensão do cargo de professor.

---

porque nascido nos meios abastados, onde não se põem os problemas do materialismo escolar, o que fez com que os problemas essenciais entrassem no domínio da pedagogia pura.” (FREINET, 1969: 335).

<sup>69</sup> Élise Freinet narra a noite na qual foram espalhados cartazes difamatórios pela cidade nos quais foram reproduzidos um texto infantil e um apelo à revolta da população, assinado pelos pais dos alunos. Estes, interrogados, afirmam não serem os verdadeiros autores da denúncia, e Freinet comunica o fato à administração requerendo a abertura de inquérito sobre seu ensino e sobre a falsidade dos fatos destacados nos cartazes, investigação esta que não será levada a cabo pelas autoridades. Transcrevemos, a seguir, os referidos textos: “Sonhei que a classe inteira se tinha revoltado contra o presidente da câmara de Saint-Paul, que não nos queria dar mobílias de graça... Atiro-me a ele, os outros ficam com medo. O presidente da câmara tira a navalha e golpeia-me a coxa. De raiva, pego minha navalha e mato-o. o senhor Freinet fez de presidente da câmara... Eu fui para o hospital. Quando saí deram-me mil francos.” “Eis os ditados que um professor primário sem escrúpulos impõe aos seus alunos. Erguemo-nos contra o ensino deplorável deste mau educador da juventude e queremos frisar que não compreendemos que a sociedade e o Estado lhes paguem para desempenhar uma tarefa destas. Assinado: os pais dos alunos.” (In: FREINET, É., 1978: 226).

<sup>70</sup> Freinet publica, nos números de fevereiro e março/ 1933 de *L'Éducateur Prolétarien*, resposta na qual refuta o relatório do inspetor, explicando a organização do trabalho na sala e lançando críticas ao descaso das autoridades públicas frente às péssimas condições físicas da escola sem que isso gerasse nenhum tipo de sanção aos

Regressa à antiga escola em Bar-sur-Loup, mas logo fixa em Vence a CEL e uma escola experimental – a Escola Freinet, aberta oficialmente em 1935. Concomitantemente à atividade de professor e pedagogo, aproxima-se ainda mais da comunidade através da criação da *União Camponesa*, espaço de reivindicação social, da *Liga de Pais* e da *Frente da Infância*<sup>71</sup> – como movimento paralelo ao da *Frente Popular*. O engajamento de Freinet com a comunidade e com as causas sociais indica sua consciência acerca da necessidade de aproximação da CEL aos movimentos civis, integrando a defesa da escola à defesa das liberdades democráticas e proletárias, associando a reivindicação por uma pedagogia nova popular às reivindicações de classe (FREINET, 1936, In: FREINET, É., 1978: 319). A *Frente da Infância* não vai a diante porque a CEL, não sendo um movimento de massa, não consegue entrar nos sindicatos e partidos políticos. Apesar disso, assiste-se à emergência de várias organizações em defesa da infância que retomam as reivindicações (FREINET, É., 1978: 318). Em outubro de 1936, em *L'Éducateur Proletarien*, Freinet lança como palavras de ordem a necessidade de que o movimento da educação nova se torne um movimento de massas, integrando-se a ele (id: 320).

O movimento expande-se para além da França; Élise Freinet destaca, entre outros, a influência das propostas da CEL na Bélgica e na Espanha, concretizada nos Currículos Nacionais. Na França, CEL e Grupo Francês de Educação Nova elaboram projeto para o novo plano de estudos e para a reforma do exame de certificação nacional. As contribuições são apresentadas a Ministro da Educação, deputados e instituições pedagógicas, que não se manifestam. Nos anos seguintes (1937-38), a CEL lança a coleção de *Brochuras de Educação Nova Popular*, publicação que visa a apresentar aos educadores “os princípios essenciais das

---

responsáveis: “Se me inculpam por não ter fixado o emprego do tempo e a distribuição das matérias e se andam a preparar-se para justificar uma nova sanção a estas faltas benéficas, então eu pergunto que medidas é que o governo republicano terá de tomar contra os administradores que permitem: - Que minha escola não seja varrida há vinte dias; - Que há seus dias as retretes transbordem, empestando toda a escola e ponde em perigo a saúde dos alunos e do professor; - Que o lixo esteja há três meses a empilhar-se no pátio; - Que não haja água na escola; - Que o guarda rural utilize a sua autoridade para fazer com que os alunos que vêm para a escola voltem para trás; - Que o presidente da câmara reacionário exerça sobre os pais uma pressão delituosa contra a qual temos requerido sanções, há já três meses!” (In: FREINET, É., 1978: 267-8).

<sup>71</sup> A *Frente da Infância* tinha por objetivos: 1. Defesa da escola leiga; 2. Luta por melhores condições de trabalho nas escolas; 3. Defesa dos professores primários; 4. Difusão da “escola nova proletária”, caracterização pela ligação da escola à vida; 5. Promoção de uma verdadeira imprensa infantil, assim como de teatro e cinema para crianças; 6. Reunião de organizações escolares e para-escolares e apoio ao desenvolvimento de outras; 7. Atuação em estreita ligação com organizações contrárias ao fascismo e em busca de uma sociedade na qual haja melhoria do nível de vida dos trabalhadores (FREINET, s/d In: FREINET, É., 1978: 315-317).

nossas técnicas e que os auxiliará a enveredar pelo novo caminho.” (FREINET, 1937, In FREINET, É., 1978: 383)<sup>72</sup>.

Em 1939 é declarada a Segunda Guerra Mundial, e a atividade da CEL progressivamente se reduz. Em 1940, Freinet é detido pela polícia e levado a um campo de concentração<sup>73</sup>, onde permanece até 1941, quando, com o agravamento de seu estado de saúde, é internado (FREINET, 1998: XX). No campo de concentração atuou como educador, alfabetizando alguns internos, criando um jornal (*Camp 41*), escrevendo peças de teatro. Nesse período escreve *Conselho aos pais*, espécie de guia prático sobre educação familiar. Entre 1941 e 1943 Freinet encontra tempo para escrever, sistematizando seu pensamento nas obras *A Educação do Trabalho* e *Ensaio de Psicologia Sensível* (FREINET, É., 1978). Apenas em 1944 a CEL retoma as atividades, vivenciando um período de reconstrução e reorganização no pós-guerra. Em 1947 é criado o *Instituto Cooperativo da Escola Moderna* (ICEM) e, entre 1955-1956 o movimento organiza uma campanha para redução do número de crianças por sala (propondo 25 alunos), reivindicação que conquista a opinião pública (FREINET, 1976).

Em 1950 Freinet, acusado de “escolanovista”<sup>74</sup>, deixa o Partido Comunista Francês. Diante do fato, escreve a *Carta da Escola Moderna*, documento que reúne princípios e diretrizes de sua Pedagogia. Em 1957 foi oficialmente constituída a *Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna* (FIMEM), organização que reúne grupos de educadores de diversas partes do mundo, dentre os quais a *Associação Brasileira para Divulgação, Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet* (ABDEPP Freinet), fundada em 2002 por Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio. Na década de 70 assiste-se ao ingresso da proposta freinetiana no

---

<sup>72</sup> Entre os temas sugeridos por Freinet são: “A Tipografia na Escola”, “A nova aritmética”, “As ciências práticas”, “A gramática de quatro páginas através da Tipografia na Escola”, “Redação livre de textos infantis”, “Princípios de alimentação naturista”, “Os planos de trabalho escolar”, “O fichero escolar cooperativo”, “O fonógrafo e os discos”, “A biblioteca de trabalho”. (In: Freinet, É., 1978: 383). “Os tempos livres dirigidos”, “As atividades dirigidas”, “A leitura no jardim de infância”, “Teatro infantil”, “A ginástica e os jogos”, “O desenho”, “Fichero cooperativo”, são algumas das publicações.

<sup>73</sup> “A CEL era tida como um depósito de armas e de munições, Freinet como um perigoso líder terrorista, que camuflava na sua escola um centro de espionagem internacional, transmitia ordens a agentes secretos e que até estava infiltrado no exército, como provavam as numerosas visitas de oficiais vindos de todos os cantos do departamento...” (FREINET, É., 1978: 445).

<sup>74</sup> “Entre as acusações feitas a ele pelo Partido Comunista Francês (PCF), estava a de subestimar o papel do professor, de atribuir demasiada ênfase aos conteúdos de ensino, de enfatizar um modelo de vida artesanal e rural, de valorizar em demasia a espontaneidade e o desenvolvimento da criança, de fomentar o individualismo, de negligenciar o saber teórico, inclusive o ensino da gramática. Enfim, a Pedagogia Freinet foi acusada de ser uma mistificação pedagógica a serviço da escola burguesa, sob influência de pedagogias americanas ou, mesmo, de certas perspectivas psicanalistas.” (PIEKARZEWICZ, 2008: 44).

Brasil com a vinda, em 1972, do professor Michel Launay, da Universidade de Nice, França, para ministrar aulas de francês em curso de pós-graduação na Universidade de São Paulo, aplicando, a nível universitário, as técnicas desenvolvidas por Freinet. (PIEKARZEWICZ, 2008).

Freinet morre em 1966, em Vence, e Élise continua a obra até 1983, ano de seu falecimento. A filha do casal, Madaleine Beins-Freinet, assume as atividades (SAMPAIO, 1989). Em 1991 a Escola Freinet torna-se pública (FREINET, 1998).

## B. Elementos da Pedagogia Freinet

*A nossa pedagogia, baseada no estudo e na elaboração destas técnicas, não é uma pedagogia estagnada e morta, como são a maioria dos 'métodos' atuais. É essencialmente dinâmica...*

CÉLESTIN FREINET

Neste tópico, procuraremos sintetizar os elementos centrais que caracterizam a “Pedagogia Freinet”, “uma pedagogia que não deriva, no essencial, de uma concepção teórica da educação, mas que é o resultado (...) de um ensaio experimental realizado ao longo dos anos” (FREINET, 1976: 40). Trata-se, portanto, de uma pedagogia que vai se delineando a partir da experiência de Freinet como professor e militante, e a partir do intercâmbio e da colaboração com outros professores primários; um “movimento” – e não um método – que percebe a educação escolar em suas relações com a sociedade e, em especial, com a causa proletária, consciente da necessidade de que a mudança da escola caminhe de mãos dadas com a transformação das condições materiais de existência da população. “A escola do povo não poderá existir sem a sociedade popular”, escreve Freinet em *A Escola Moderna Francesa*, guia prático produzido no pós-guerra no qual sintetiza princípios gerais e propostas concretas para a renovação da escola popular<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Em português, as obras *A Escola Moderna Francesa* e *Os Invariantes Pedagógicos* foram reunidas no livro *Para uma Escola do Povo – guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular* (Lisboa: Editorial Presença, 1969). Na primeira parte da obra Freinet apresenta os princípios gerais de sua proposta seguidos de considerações acerca da reorganização espacial e material da escola nos diferentes níveis de ensino (escolas materna e primária), incluindo a descrição de um dia típico de trabalho. Ao final, fornece algumas sugestões àqueles que desejam renovar suas práticas, apontando recomendações para um processo progressivo de transformação. Na segunda parte, apresenta os “invariantes pedagógicos” ou fundamentos de sua Pedagogia, num total de 30. Após a explicitação de cada um deles, apresenta indicadores que permitem ao professor avaliar o nível de concretização desses princípios em seu trabalho cotidiano, possibilitando portanto a identificação de aspectos a serem alterados.

Freinet confere centralidade às denominadas *técnicas* pedagógicas, concebendo-as como *meios* (e não fins em si mesmos) a serviço de uma determinada postura ou “espírito” que orienta sua utilização<sup>76</sup>. A nosso ver, a ênfase no *materialismo escolar* e nas *técnicas* precisa ser compreendida de maneira abrangente enquanto contraposição à ideia de um *método* estático, descontextualizado e fundamentado exclusivamente na teoria. Chama de *técnicas* a totalidade das condições materiais da escola, incluindo edifícios, organização da sala, utensílios disponibilizados ao trabalho pedagógico, e até mesmo o estado de saúde e alimentação das crianças, lançando luz a esses condicionantes por vezes desconsiderados no crescente movimento Escola Nova, cujas propostas mostravam-se, em geral, elitizadas e excessivamente individualistas, ignorando a relação escola-sociedade e os desafios da escola pública popular.

Apesar dos distanciamentos em relação à proposta escolanovista, identificamos em Freinet elementos próprios daquela, porém ressignificados à luz de sua condição de “educador proletário”; tomar a criança como foco do trabalho escolar, considerando seus interesses e necessidades e seu papel ativo na construção do conhecimento<sup>77</sup> são alguns dos fundamentos de sua pedagogia. Entretanto, propõe a ideia de *escola viva* no lugar de *escola ativa*, pois não basta os alunos estarem em atividade, mas importa que essa ação esteja ligada às suas vidas, alcançando um significado muito mais profundo. Uma *educação pelo trabalho* que possibilitará a reconstrução da unidade entre escola e vida, que não é alcançada pela educação através do *jogo*, substituto artificial à necessidade da criança de se envolver em uma atividade que faça sentido, que atenda “a uma necessidade natural do indivíduo e proporciona por isso uma satisfação que por si só é uma razão de ser” (FREINET, 1998: 316), concretizada através do que ele denomina *trabalho-jogo*.

Tece críticas às pedagogias que focam a atividade unicamente nos jogos e os apontam como necessidades naturais da criança, o que reforça a separação entre a escola e a vida por

---

<sup>76</sup> “O utensílio, tal como a máquina, vale conforme o emprego que dele se fizer. Do mesmo modo que o capitalista se serve da máquina para oprimir as massas, assim uma pedagogia de vistas curtas só pode levar a Imprensa a perpetrar práticas obscurantistas, a tornar-se um elemento da perpetuação de tudo o que é novo.” (FREINET, É., 1978: 98)

<sup>77</sup> “Sim, é isso que deve ser essencial na educação: todo homem e, sobretudo, toda criança trazem em si incriveis virtualidades de vida, de adaptação e de ação. Ignoraram-nas até hoje; reprimiram-nas em nome da tradição pedagógica, das crenças metafísicas ou das descobertas racionais e científicas. Cabe-nos redescobri-las, deixá-las germinar para basear nessas virtualidades dinâmicas todas as nossas intervenções educacionais.” (FREINET, 1998: 141).

pautar-se na dicotomia, presente na sociedade, entre trabalho – concebido como sofrimento – e jogo – relacionado à satisfação e ao relaxamento. Ao falar em *trabalho* faz referência à ação do homem sobre a realidade enquanto parte da essência da própria humanidade, e não ao trabalho alienante que submete o ser humano à máquina<sup>78</sup> e que, de fato, gera a necessidade do *jogo* enquanto relaxamento face a tarefas nas quais faltam atividades funcionais geradoras de satisfação e dignidade.

Assim, se pensamos que a alegria do trabalho é essencialmente vital, e mais do que o jogo; se pensamos que é possível oferecer às crianças atividades que as interessem profundamente, que as empolguem e mobilizem inteiramente, é este caminho que devemos tomar. (FREINET, 1998: 187)

A educação pelo trabalho prevê a integração entre trabalho manual e trabalho intelectual, considerando a necessidade, manifestada pela criança, de *conhecer*. A educação, portanto, cumpre dupla função: promover a *formação humana*, e oportunizar o *acesso ao conhecimento*. Este concretiza-se através da ação da criança – via *experimentação, criação e documentação* –, em substituição à apresentação e ao acúmulo de informações. Segundo Freinet (1989: 355), a *documentação* possibilita a “tomada de consciência da experiência realizada” e a produção de novos conhecimentos a serem integrados à totalidade dos saberes. Trata-se, na opinião do educador, de um avanço em relação às propostas até então formuladas, que apresentavam como foco a experimentação e a criação, sem se preocupar com a sistematização dos conhecimentos<sup>79</sup>.

É preciso, então, disponibilizar à criança meios e instrumentos para investigação tais como fichas, livros, dicionários, microscópio, entre outros, e também para a realização de outras espécies de atividade, o que implica a reorganização da sala de aula de modo a possibilitar o trabalho em grupo, o exercício da escolha, a livre expressão e a integração das diversas formas de trabalho à vida escolar. Propõe a organização da sala em *oficinas de trabalho*, em um total de oito, a saber: A) “Oficinas para o trabalho manual de base: 1. Trabalho nos campos. Criação de animais; 2. Serralheria e carpintaria; 3. Fiação, tecelagem, costura, cozinha, trabalho doméstico; 4. Construções, mecânica, comércio; B) Oficinas de

---

<sup>78</sup> Neste ponto percebemos explicitamente a aproximação de Freinet às formulações de Marx sobre trabalho e sociedade capitalista.

<sup>79</sup> “*Experimentação e criação* são atividades apesar de tudo comuns. Em todos os tempos, os homens as praticaram com maior ou menor genialidade, com maior ou menor sucesso. Não são especificamente escolares. A novidade que propomos é essa *documentação* que lhes traz o suplemento do conhecimento e lhes permite ir sempre em frente, com mais audácia e segurança, que os integra ao complexo processo do progresso humano: documentação pelo exemplo do meio ambiente, por livros, fichas, imagens, jornais, correspondência, intercâmbios interescolares, gravador, fotografia, cinema e rádio.” (FREINET, 1998: 355).

atividade evoluída, socializada e intelectualizada: 1. Prospecção, conhecimentos, documentação; 2. Experimentação; 3. Criação, expressão e comunicação gráficas; 4. Criação, expressão e comunicação artísticas” (FREINET, 1969). Sugere a existência de uma sala comum para realização das assembleias da turma, nas quais são lidos os textos produzidos pelas crianças, escolhidos e revisados aqueles que serão impressos, divididas as tarefas, tomadas as decisões referentes à vida do grupo e da sala, retomada e avaliação dos trabalhos realizados ao longo da jornada escolar ao final do dia, entre outros.

Trata-se de um arranjo espacial e material que permite a autonomia e a auto-organização das crianças, e a atuação do professor como mediador, acompanhando, intervindo e apoiando os diferentes trabalhos realizados simultaneamente pelos alunos nas diferentes oficinas: impressão do texto do dia para o jornal, pesquisa de informações sobre um tema relevante surgido na discussão da manhã – a que Freinet denomina *complexo de interesses* no lugar dos *centros de interesse* de Decroly, desenvolvidos de forma excessivamente rígida, em sua opinião –, produção de documentação pelas crianças a partir de imagens e textos trazidos de casa – e que irão complementar os Ficheiros Escolares enquanto obra cooperativa –, experimentação com materiais ou cuidado com os animais, realização de fichas autocorretivas, entre outros (FREINET, 1969).

Propõe, portanto, uma escola para a vida, pautada no trabalho cooperativo, na livre expressão e, principalmente, no respeito ao aluno, como sintetiza em seus *Invariantes Pedagógicas*<sup>80</sup>: “1. A criança é da mesma natureza que o adulto”; “28. Só se pode educar

---

<sup>80</sup> Divididos em três grupos, são eles: A) A natureza da criança: 1. A criança é da mesma natureza que o adulto; 2. Ser mais crescido não significa necessariamente estar acima dos outros; 3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional. B) As reações da criança: 4. A criança, mais do que o adulto, não gosta de ser mandada autoritariamente; 5. A criança e o adulto não gostam de obedecer passivamente a uma ordem externa; 6. Ninguém gosta de ser constrangido a fazer determinado trabalho, mesmo se o trabalho não seja desagradável. Essa coerção é paralisante; 7. Cada um gosta de escolher o seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa; 8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, de atuar como um robô, sujeitar-se a pensamentos inscritos em rotinas das quais não participa; 9. É preciso que motivemos o trabalho; 10a. Basta de escolástica; 10b. Todo indivíduo quer ser bem sucedido. O fracasso é inibidor, destruidor do ânimo e do entusiasmo; 10c. Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho. C) As técnicas educativas: 11. A via normal de aquisição não é unicamente a observação, a explicação e a demonstração, processos essenciais da escola, mas a experiência tateante, conduta natural e universal; 12. A memória, pela qual a escola tanto se interessa, não é válida nem preciosa senão quando integrada no tateamento experimental, que é quando se encontra verdadeiramente a serviço da vida; 13. As aquisições não são obtidas por meio do estudo de regras e leis, mas pela experiência. Estudar primeiramente estas regras e estas leis, na linguagem, na arte, nas matemáticas, em ciências, é colocar o carro à frente dos bois; 14. A inteligência não é uma faculdade específica que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo; 15. A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência que atua fora da realidade viva, por meio de palavras e ideias fixas na memória; 16. A criança não gosta de receber lições *ex cathedra*; 17. A criança não se cansa fazendo um trabalho que lhe seja funcional, que se relaciona à vida; 18. Ninguém gosta de ser

dentro da dignidade. Respeitar as crianças, devendo estas respeitar os seus professores, é uma das condições da renovação da escola.” (FREINET, 1969: 167).

### C. O papel do registro e da documentação

*No estado atual de coisas, o esforço pedagógico do professor deve tender na medida do possível a subtrair a criança ao domínio de um dogmatismo escolar já ultrapassado, torná-la consciente de sua própria força e por conseguinte transformá-la na obreira do seu próprio destino no seio da vasta ação do grupo.*

CÉLESTIN FREINET

Tendo por objetivo a renovação de uma pedagogia popular, concretizada em uma escola que possibilite às crianças a formação humana através da expressão, do trabalho e da apropriação do conhecimento, Freinet propõe uma série de instrumentos e técnicas de documentação que podem contribuir para a consolidação desses objetivos. Trata-se de modalidades de *documentação* de experiências e saberes que se integram ao trabalho pedagógico cotidiano e que permitem a *comunicação* – no caso do jornal e do jornal de parede –, a *sistematização de informações e conhecimentos* – no caso dos Ficheiros Escolares e da Biblioteca de Trabalho –, a *produção de memória* – em se tratando do Livro da Vida, por exemplo – e a *organização da vida do grupo* – no caso dos Jornais de Parede, dos Planos de Trabalho, e da Agenda Diária. Esses instrumentos compõem a própria vida da classe enquanto *meios*, em uma concepção particular de escola e de educação.

Em *A Escola Moderna Francesa* Freinet, descrevendo um dia típico em uma sala, aponta a forma de organização do trabalho pedagógico e o papel que cada uma das formas de documentação assume nesse contexto. É um texto bastante interessante que expressa, de maneira concreta, a preocupação do autor com a aproximação entre teoria e prática, princípios

---

controlado e punido, o que é considerado sempre uma ofensa à dignidade, sobretudo se realizado publicamente; 19. Notas e classificações são sempre um erro; 20. Fale o menos possível; 21. A criança não gosta do trabalho em rebanho a que o indivíduo tem de sujeitar-se. Gosta do trabalho individual ou do trabalho em equipe no seio de uma comunidade cooperativa; 22. A ordem e a disciplina são necessárias na sala, e correspondem à organização do trabalho; 23. Os castigos são sempre um erro. São humilhantes e não conduzem ao fim desejado; 24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, a gestão da vida e do trabalho por alunos e professor; 25. A superlotação das classes constitui sempre um erro pedagógico (“Tendes vinte ou vinte cinco alunos por classe, tudo vos é possível”); 26. A organização atual dos grandes conjuntos escolares conduz ao anonimato de professores e alunos, constituindo sempre um erro e uma barreira; 27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas. 28. Só se pode educar dentro da dignidade. Respeitar as crianças, devendo estas respeitar seus professores, é uma das primeiras condições de renovação da escola; 29. A oposição social e política, que manifesta uma oposição pedagógica, é um fator a ser considerado, sem que seja possível evitá-lo ou modificá-lo; 30. É preciso ter esperança otimista na vida. (FREINET, 1969).



e ação pedagógica, evidenciando seu empenho com a efetiva renovação da escola popular. Optamos por descrever, ainda que de maneira breve, esse cenário, indicando as diferentes modalidades de documentação que se fazem presentes de forma a explicitar o significado e o sentido que assumem no contexto da prática pedagógica proposta por Freinet.

Trata-se de uma escola de classe única localizada em uma aldeia, com cerca de trinta crianças de seis a quatorzes anos. A narrativa começa em uma tarde de sábado, na última hora do dia, destinada à reunião semanal da cooperativa escolar<sup>81</sup>. O presidente e o secretário vão à frente, e o professor mantém-se junto dos outros alunos. Lê-se o resumo da reunião anterior, discutem-se as questões a serem resolvidas, sendo tomadas decisões sobre a organização do grupo, a situação financeira, as possíveis aquisições. Passa-se à leitura do *jornal de parede*, “ocasião em que se faz uma espécie de profundo exame da vida comunitária da escola durante a semana que passou” (FREINET, 1969: 94):

Este jornal é constituído por uma grande folha de 40x50 afixada na segunda-feira de manhã num canto especial da sala. O cabeçalho é ilustrado por dois alunos, designados em cada sábado. A própria folha está dividida em três grandes colunas tendo respectivamente por título: *Criticamos... Felicitamos... Pedimos...*

Durante a semana, os alunos inscrevem neste jornal as suas queixas, os erros ou as faltas que verificaram, denunciam as insuficiências destes ou daqueles serviços ou organização. Inscrevem na terceira coluna as propostas ou anseios que dizem respeito à vida da classe (...). Este jornal deveria sintetizar o conjunto das reações infantis em face do funcionamento sempre imperfeito do organismo Escola. (id)

A leitura de cada comentário é acompanhada pelo debate. Procede-se também ao rearranjo da vida da classe através da distribuição de tarefas entre as crianças.

Na segunda-feira, o dia começa com a organização do trabalho da semana; “Ao contrário de certos teóricos da educação nova, não pensamos que devemos deixar as crianças andar ao sabor das suas tendências e das suas fantasias individuais.” (id: 99). Para tanto, são estabelecidos *planos de trabalho* orientadores da atividade pedagógica: *planos gerais anuais* (que se aproximam dos programas oficiais), *planos gerais mensais* (para cada um dos cursos, estabelecidos pelo professor, assim como os planos gerais anuais<sup>82</sup>), *planos individuais*

---

<sup>81</sup> Trata-se da gestão da escola pelos próprios alunos, com a participação do professor.

<sup>82</sup> Mas disponibilizados aos alunos para que acompanhem, junto ao professor, o andamento dos temas a serem tratados. “A medida que uma questão é tratada, risco parte da casa correspondente do meu plano anual e escrevo a data. Isto depois de chegar à conclusão de que esta ou aquela questão foi mais ou menos bem compreendida. (...) Quando consultar o meu plano saberei exatamente, sem demora, o que me resta ver, o que está ainda mal compreendido, podendo por consequência orientar os meus esforços em conformidade com isso. (...) Os meus alunos fazem uma cópia destes planos e, como eu, escurecem as respectivas casas. Fazem questão nisso e nunca se esquecem de me dizer: ‘Ainda falta ver isto...’” (FREINET, 1976: 79).

*semanais* (elaborados pelos alunos em colaboração com o professor). Nos planos semanais a criança indica aquilo que pretende fazer naquela semana nas diferentes áreas do conhecimento a partir das orientações fornecidas pelo professor; aponta quantas fichas de gramática pretende realizar, as questões de história, geografia e ciências sobre as quais pretende se debruçar, os projetos que se propõe realizar no campo dos trabalhos manuais. Essa estratégia confere autonomia ao aluno no emprego do seu tempo diário, mas demanda, para tal, que seja colocada a sua disposição uma série de instrumentos tais como os *Ficheiros autocorretivos de cálculo e gramática*, o *Ficheiro Documental*, a *Biblioteca de Trabalho*<sup>83</sup>, o *Dicionário-Catálogo*, as *Caixas de Trabalho* (id: 103).

Os planos são fixados na parede à altura dos alunos para que possam, à medida que avançam nos trabalhos, ir registrando o que produziram. Isso permite a criança e professor o acompanhamento diário das atividades e a auto-avaliação. Esses gráficos são levados para os pais assinarem e, em seguida, colados na *caderneta escolar*.

Finalizada a preparação dos planos (que ocorre das 8:00h às 8:30h) passa-se à produção do texto a ser impresso: após a leitura dos diversos textos livres produzidos, realiza-se votação para escolha e discussão a partir de temas suscitados pelas produções, emergindo projetos de pesquisa que são inscritos no quadro. Outros temas podem surgir, alargando as possibilidades de investigação, realizada pelas crianças individualmente ou em grupo. A sistematização da pesquisa realizada durante o dia irá para o *caderno de observações e experiências* sob forma de um pequeno resumo.

Nesse ponto Freinet destaca outro instrumento que considera essencial ao trabalho pedagógico: a *agenda diária*. Nela são escritos os assuntos que mereçam ser estudados, as sugestões para trabalhos em oficinas, os projetos de interesse do grupo, as ideias para visitas, atividades, materiais. “Essas anotações, esses projetos, serão examinados no sábado à tarde ou segunda de manhã e poderão, concomitantemente com os outros interesses, ser incluídos nos planos de trabalho.” (id: 113). Além dessa função, a agenda é ainda instrumento utilizado pelos alunos para expor dúvidas surgidas ao longo do dia, questões que gostariam de ver

---

<sup>83</sup> A *Biblioteca de Leitura* é constituída por “romances, álbuns e livros de histórias para crianças”, e a *Biblioteca de Trabalho* é organizada a partir de uma multiplicidade de livros e materiais disponibilizados às crianças para pesquisa e acesso a informações (FREINET, 1976: 57).

respondidas, servindo como “estímulo permanente para a curiosidade infantil” (id), curiosidade esta que é base do conhecimento e da ciência.

Após o momento de atividade comum, as crianças dividem-se em seus trabalhos específicos: algumas compõem textos e os imprimem, enquanto outras começam seus trabalhos com as fichas; outras pesquisam temas sugeridos no debate coletivo. As atividades se estendem até as 11:00 h, com o intervalo para almoço, sendo retomadas às 13:00 h. No período da tarde, dedicam-se preferencialmente aos trabalhos manuais – sem que isso seja uma obrigação, pois há os que preferem dar continuidade aos trabalhos iniciados pela manhã, ou envolver-se em outro tipo de ocupação –, incluindo um tempo ao qual Freinet chama “compensação” (id: 125), utilizado segundo as necessidades (acompanhamento mais individualizado de algum aluno com mais dificuldade, explicação de algum tópico a um grupo, etc.), prosseguindo o trabalho livre para os demais. Às 15:00 h todos se reúnem na sala comum; nesse momento as crianças relatam o que fizeram no dia, distribuem as folhas impressas (que irão compor o *Livro da Vida*<sup>84</sup> e o *Jornal Escolar*), socializam as descobertas acerca dos temas delineados pela manhã, leem-se as correspondências e os jornais recebidos de outras escolas, respondem-se às questões inscritas na agenda diária. Se for o caso, o aluno realiza a conferência para a qual se preparou, expondo os elementos pesquisados, mostrando materiais, respondendo a questões que surgirem. Termina-se o dia com música e canto.

A riqueza do relato de Freinet permite-nos uma aproximação ao cotidiano do trabalho e à diversidade de práticas de registro e documentação que apoiam a organização do grupo, a construção de memória e a apropriação dos percursos de aprendizagem. O jornal escolar, a correspondência interescolar e o Livro da Vida constituem formas de socialização das produções das crianças, conferindo novo significado à livre expressão: não se trata apenas de expressar acontecimentos, observações ou sentimentos, mas também de *comunicá-las* a outrem: aos pais e a outras escolas, por meio do jornal, e aos colegas da turma através do Livro da Vida. Sobre este último, cabem algumas observações adicionais, pois seu papel vai além da comunicação, concretizando a *produção de memória* acerca das experiências da criança e do grupo. Em última instância, trata-se de conferir importância ao que a criança diz e faz, em um movimento, já iniciado por Rousseau, de percepção das especificidades da infância e de sua valorização. Destacamos a revista *La Gerbe* produzida pela CEL na qual são

---

<sup>84</sup> Livro no qual são registrados os acontecimentos importantes do grupo, constituindo a memória do trabalho pedagógico.

publicados textos das crianças, o que, mais uma vez, evidencia a percepção do aluno como produtor de cultura.

Além das modalidades de documentação para comunicação e produção de memória, o relato de Freinet permite-nos identificar formas de documentação destinadas à organização da vida do grupo e do trabalho diário, como o jornal de parede, a agenda diária, os planos de trabalho. Tratar-se de instrumentos *compartilhados* entre alunos e professor, fomentando a autonomia e a efetiva participação do aluno em seu processo de aprendizagem e formação, em uma atmosfera de democracia e engajamento na vida do grupo. Esses instrumentos permitem o acompanhamento do trabalho pedagógico, a avaliação, o planejamento, fornecendo indicativos do caminho a seguir, expressos nos tópicos anotados na agenda, no andamento dos planos de trabalho, nos comentários tecidos pelas crianças acerca dos ajustes necessários à vida grupal. Registros realizados em ação, diariamente, acompanhando a atividade de alunos e professor.

Freinet aponta a centralidade de outra espécie de documentação, também construída cooperativamente, colocada à disposição dos alunos de modo a possibilitar ou favorecer o acesso ao conhecimento através da pesquisa e da investigação. Nessa modalidade encontramos os *Ficheiros Escolares*, a *Biblioteca de Trabalho*, os *Ficheiros Autocorretivos*, entre outros. Élise Freinet (1978) narra o processo de emergência e construção desses instrumentos, em substituição aos denominados “manuais escolares”, modo de conferir à criança acesso à produção cultural mais ampla em tripla função: 1. completar o material escolar, ainda escasso; 2. possibilitar a individualização do ensino através de um material autoeducativo nas diferentes áreas de conhecimento; 3. possibilitar a todos os educadores contribuir para uma obra coletiva menos onerosa e mais flexível que a impressão de livros (FREINET, 1929, In: FREINET, É., 1989: 125-6):

O *ficheiro escolar* (...) será o nosso principal auxiliar: moderno, ampliável e aperfeiçoável, caso se deseje, dar-nos-á a possibilidade de pôr nas mãos dos alunos na altura própria os mais diversos documentos – literatura, ciências, geografia, história, etc... – correspondendo ao interesse dominante.

Este ficheiro terá de ser completado com uma biblioteca de trabalho composta por livros diversos, que serão concebidos segundo um novo ângulo e que por enquanto ainda estão todos por realizar. (id: 116).

Trata-se de instrumentos dinâmicos e em constante construção, uma obra coletiva dos educadores a serviço da aprendizagem das crianças. Essa “pedagogia cooperativa” manifesta-

se no boletim da CEL, revista destinada à socialização de experiências e pesquisas desenvolvidas pelos educadores na construção de uma nova forma de fazer educação escolar: “O boletim da CEL, *L'Éducateur Prolétarien*, constitui um dos melhores instrumentos de trabalho cooperativo. Por seu intermédio as experiências, as pesquisas, as tentativas e os êxitos iam sendo constantemente vertidos no cadinho da experiência coletiva.” (FREINET, É., 1978: 287-8). Destaque também para a série *Brochuras de Educação Nova Popular* produzida pela CEL a partir da contribuição de professores e destinada, sobretudo, à divulgação da experiência e à formação de novos educadores interessados na renovação de suas práticas. Essa modalidade de produção – à qual chamamos também de documentação – evidencia o professor enquanto produtor de conhecimentos a partir de seu trabalho cotidiano e da reflexão sobre ele, em uma concepção da experiência docente enquanto espaço de aprendizagem, de teorização, de transformação.

Salientamos a originalidade, se assim podemos chamar, do movimento iniciado por Freinet: um movimento de professores primários envolvidos na reflexão sobre suas práticas e na construção de uma pedagogia voltada às classes populares. Uma pedagogia cooperativa, capaz de integrar teoria e prática com vistas à construção de uma escola pautada no respeito à criança, manifestado na valorização de sua livre expressão e na promoção do efetivo acesso à produção do conhecimento.

Quanto às práticas de registro e documentação, é possível identificar a criança como produtora de marcas, e também os professores. A criança produz registros que permitem a construção de memória sobre suas experiências, sua socialização e comunicação, e a organização de seus trabalhos cotidianos. O professor registra suas práticas e encontra, no movimento, canais de difusão e comunicação a outros educadores, produzindo um saber passível de ser apreendido por seus pares. 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. Nesse sentido, professor e aluno se mostram co-construtores de uma história singular e de conhecimentos.

### **PARTE III – AS ESCOLAS ESTUDADAS**

Nesta parte apresentaremos os dados coletados nos quatro estudos de caso, procurando analisar as modalidades de documentação produzidas pelos diferentes contextos e o processo de construção e incorporação de práticas de registro ao projeto político-pedagógico da instituição. Os casos serão descritos em ordem cronológica, iniciando pelo italiano, realizado no período de agosto a dezembro de 2008, com financiamento CAPES. A seguir, passamos aos três casos brasileiros, referentes a pré-escolas municipais de São Paulo; os dois primeiros estudos ocorreram no ano de 2009, e o último, no primeiro semestre de 2010.

Conforme explicitado quando da exposição do percurso metodológico da pesquisa, os casos foram selecionados com base em alguns critérios, a saber: 1. Tratar-se de pré-escola escola pública; 2. Apresentar, no contexto do projeto pedagógico, a inserção de práticas de registro e documentação. Em todos eles, portanto, encontraremos experiências singulares de documentação, assumidas pelo coletivo enquanto elemento do trabalho pedagógico cotidiano.

Os dados coletados em campo foram organizados em subtemas que permitem ao leitor a aproximação à realidade das escolas estudadas e ao contexto mais amplo no qual se inserem. Trata-se de uma leitura realizada pela pesquisadora a partir dos referenciais teórico-metodológicos orientadores da investigação, que exprimem não apenas a descrição do caso, mas também sua análise.

Inicialmente, trazemos elementos referentes à história da pré-escola e da organização do sistema de Educação Infantil em Bolonha e, antecedendo os casos brasileiros, em São Paulo. Posteriormente, apresentamos o estudo da escola em si, organizado em duas partes: na primeira, explicitamos características do projeto pedagógico como pano de fundo ao argumento da documentação, entendida como elemento desse mesmo projeto, alimentando-o e sendo por ele alimentado; na segunda, dedicamo-nos à documentação produzida pela escola e às percepções dos sujeitos envolvidos. Compreender o registro e a documentação como elementos do projeto pedagógico implica analisá-los de maneira contextualizada, considerando a “cultura do registro” como parte da cultura organizacional, influenciando-a e sendo por ela influenciada.

Nossa intenção, ao ir a campo, foi a de evidenciar experiências que vem sendo empreendidas pelos coletivos organizacionais não no sentido de encontrar modelos, mas de refletir sobre a inserção de práticas de registro e documentação nos projetos pedagógicos institucionais e sua contribuição à prática pedagógica. Nosso objetivo, portanto, é o de *aprender* a partir daquelas experiências singulares.

## 1. A Educação Infantil em Bolonha: mapeando o contexto

### 1.1 Dos asilos de custódia ao direito à educação

Neste tópico procuraremos destacar alguns elementos da história da Educação Infantil italiana, aspecto que consideramos importante para a compreensão da realidade observada no estudo de caso. Uma realidade construída em um determinado contexto econômico, político, social, cultural e histórico do qual fazem parte, entre outros, a luta dos trabalhadores e da mulher pela educação das crianças pequenas enquanto direito da criança e dever do Estado, a assunção ao poder de partidos de esquerda em algumas cidades, o reconhecimento tardio, pelo Estado, da pré-escola como espaço de educação. Não se trata de uma análise exaustiva do tema, mas da apresentação de antecedentes históricos relacionados ao processo de construção da identidade da pré-escola bolonhesa, contexto no qual foi desenvolvido o estudo de caso.

De acordo com Catarsi (1994), o interesse pela infância, na Itália, surge no século XIX, relacionado ao discurso sobre a pobreza, no contexto de industrialização, trabalho feminino, precárias condições de vida das massas populares e difusão da prática da exposição (abandono de crianças de forma anônima). A escola de Educação Infantil italiana nasce sob o viés de um modelo assistencial que, segundo Frabboni (1974), se desenvolve em duas vertentes: uma *custodialística-assistencial* (cujo foco recai sobre a ideia de cuidado), e outra *escolástica-assistencial* (com ênfase à preparação para a escola elementar).

Ferrante Aporti foi o fundador do primeiro asilo italiano, no ano de 1828, em um modelo escolar-assistencial marcado por verbalismo, mecanicismo, memorização e doutrinação, como antecipação de aprendizagens da escola elementar (FRABBONI; MINERVA, 2008). Trata-se de um primeiro reconhecimento do caráter institucional da educação das crianças pequenas, contribuindo para sensibilizar a opinião pública sobre o caráter educativo dos asilos infantis (id).

A Itália assiste a um movimento de renovação social, política e cultural entre o final do século XIX e início do XX, marcado por movimentos sociais e feministas. Difundem-se reivindicações socialistas – em prol de melhores condições de vida, tutela e defesa dos direitos dos trabalhadores – e as primeiras associações feministas – que lutam pela criação e manutenção de escolas de infância laicas, gratuitas, sob responsabilidade do município, com locais higiênicos, materiais didáticos e pessoal qualificado. Apesar disso, nenhuma das leis<sup>85</sup> emanadas no período diz respeito à Educação Infantil, que permaneceu à livre iniciativa de instituições filantrópicas, privadas e religiosas (id.); em alguns contextos, emergem ações locais a cargo da municipalidade, acentuando as diferenças regionais<sup>86</sup>. Apenas em 1968 tem-se a aprovação da lei que institui a escola materna estatal; para Frabboni (1974), nessa data a escola “materna” transforma-se em *serviço social público*, possibilitando o desmantelamento da raiz assistencial por meio da substituição da ideia de “caridade” pela de “direito” à educação.

No plano pedagógico firmam-se duas novas referências: o método Agazzi e o método Montessori<sup>87</sup>. O primeiro, elaborado pelas irmãs Agazzi em escolas municipais de Brescia no final de 1800, afirmava a importância da brincadeira, da pesquisa espontânea dos ambientes natural e social e da relação escola-família; o segundo, por sua vez, criado pela médica Maria Montessori no interior de uma escola privada de Roma<sup>88</sup> no início de 1900, pauta-se na utilização de materiais didáticos especificamente projetados para crianças, e na relação entre pesquisa médico-psicopedagógica e didática (VENTURA, 2000).

Na segunda metade do século XX o contexto italiano caracteriza-se pela presença de uma pedagogia popular, democrática e progressista, marcado pela elaboração e experimentação de uma “gloriosa teoria/ práxis da educação pré-escolar” (FRABBONI e MINERVA, 2008: 136). Uma pedagogia alimentada pelas elaborações teórico-práticas de Agazzi, Montessori, Ciari e Malaguzzi, o “século de ouro” (id.), período no qual a pré-escola conquista importantes avanços do ponto de vista qualitativo (institucional, organizativo e

---

<sup>85</sup> Lei Casati (1858) – regulamentação da escola elementar; Lei Coppino (1877) – extensão da obrigatoriedade à escola elementar dos 6 aos 12 anos de idade.

<sup>86</sup> Por exemplo, em 1864 o município de Bolonha assume a gestão direta da *Azienda Scuole Pie*, entidade religiosa responsável pela criação das primeiras salas de asilo bolonhesas.

<sup>87</sup> Em um contexto mais amplo, tem-se o movimento da escola ativa.

<sup>88</sup> Inicialmente o método Montessori foi criado para atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais.



curricular), fundamentada no denominado *novo endereço* ou *pedagogia alternativa*, da qual trataremos a seguir.

Após a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1951, é formado o Movimento de Educação Cooperativa (MCE), organização de professores que tinha por objetivo a discussão e a divulgação das ideias de Freinet, tendo como líder o educador Bruno Ciari<sup>89</sup> (que, posteriormente, é convidado a organizar e dirigir o sistema municipal de educação de Bolonha, permanecendo na função de 1965 a 1970, ano de seu falecimento). O grupo formado em torno a Ciari acreditava na promoção do desenvolvimento integral da criança como função da educação, na importância da participação das famílias na gestão democrática das escolas, na necessidade de atenção ao espaço físico das instituições. A ideia de dois professores por turma (que trabalham colaborativamente, sem hierarquização), e do agrupamento das crianças em turmas homogêneas por idade durante uma parte do dia, e em grupos heterogêneos na outra, são também concepções que emergem nesse período (GALELLI, 2005).

A atuação de Ciari dirige-se à proposição de um modelo de escola de *tipo alternativo*<sup>90</sup> em contraposição ao modo “tradicional”. Segundo Manini Baldisserrri (1980), a *escola de tipo alternativo* tem como pressupostos: 1. a individualização de objetivos educacionais em alternativa àqueles propostos tradicionalmente pela escola e pela sociedade; 2. a pesquisa e a experimentação de conteúdos culturais e de metodologias adequadas; 3. a gestão comunitária e social da vida educativa<sup>91</sup>. A escola de Educação Infantil tem por objetivos a integração e satisfação das necessidades das crianças por meio da superação do modelo assistencialista, da ampliação das experiências da criança (através de uma educação multidimensional que privilegie atividades expressivas e cognitivas), e da valorização da democracia no interior da

---

<sup>89</sup> De acordo com Cambi (2001, apud GALELLI, 2005), Ciari pode ser considerado um teórico italiano da pedagogia marxista que busca a construção de um “novo princípio educativo” e de um novo sentido para a relação escola-sociedade através do encontro entre Marx e Dewey, socialismo e democracia. Afronta o problema da seletividade operada pela escola, identificando seu papel na reprodução das desigualdades através da subordinação aos valores dominantes. Faz-se necessário, pois, modificar os métodos de ensino, os conteúdos, a relação aluno-professor; a mudança nos programas escolares e a formação universitária dos professores são apontados como dois pilares da mudança da escola.

<sup>90</sup> Para Manini (1980), toda pedagogia é alternativa em relação a outra, sendo necessário esclarecer o que se entende por “alternativo”. Propõe o conceito de Bertin, definindo a pedagogia alternativa como “consciência problemático-crítica da experiência educativa que tem na experimentação (ou melhor, no campo mais amplo da pesquisa educacional) o órgão para o próprio desenvolvimento contínuo” (BERTIN in MANINI, 1980: 23).

<sup>91</sup> Por *gestão comunitária* entende-se: a) a abertura e participação da escola na comunidade; b) o trabalho em equipe como modalidade organizativa fundamental, incluindo a publicização do trabalho e a construção de mecanismos de participação das famílias (id).

escola. A dimensão lúdica é apresentada como instância fundamental e irrenunciável do trabalho pedagógico (id).

Catarsi (1994) enfatiza o empenho de Ciari em firmar a identidade específica da escola de infância e em valorizar seu caráter educativo, que se concretiza na intencionalidade pedagógica das práticas e na centralidade do planejamento. A ênfase na “dimensão cultural” da escola de Educação Infantil não se confunde com escolarização precoce, mas representa a integração entre dimensões lúdica e cultural tendo em vista a formação do “homem completo”. O coletivo apresenta-se como elemento central da proposta, bem como a abertura da escola ao exterior através da participação das famílias e da sociedade civil e da utilização das oportunidades didáticas oferecidas pelo território. Considera a escola instrumento de democracia, capaz de contribuir para a superação de diferenças culturais por meio trabalho de humanização; aponta para a necessidade de reestruturação da escola obrigatória, renovando-a nos métodos e conteúdos, em continuidade com a escola materna, começando pela paridade jurídica entre professores e preparação única (preparação secundária comum + especialização universitária); indica a preparação docente como elemento fundamental para a construção de uma nova escola de base e para a valorização da escola de Educação Infantil (CATARSI, 1994). Pensamentos e ações que se refletem na proposta pedagógica das escolas municipais bolonhesas, e nas práticas observadas na escola estudada, cuja gênese remonta ao contexto de renovação da pré-escola municipal ao qual a denominação “novo endereço” faz referência.

Cabe retomar aspectos do contexto social mais amplo entre os anos sessenta e setenta. Movimento estudantil (1968), mobilização dos trabalhadores (1969) e manifestações de grupos feministas colaboram para a consolidação de importantes leis sociais: estabelecimento da educação pré-escolar pública (1968), licença-maternidade (1971), estabelecimento de creches mantidas pelo governo (1971), nova lei sobre a família (1975), paridade no trabalho entre homens e mulheres (1977).

Forças políticas de esquerda que, nos anos setenta, estão à frente de muitas administrações municipais, investem nos sistemas de educação para primeira infância em linhas progressistas<sup>92</sup>; de acordo com Catarsi (1994), a maior parte dos municípios da região

---

<sup>92</sup> Por outro lado, “nas cidades onde dominava o Partido Democrata Cristão, cujas diretrizes eram de centro, o monopólio da Igreja Católica sobre a educação precoce tendia a prevalecer.” (EDWARDS et al, 1999: 32). Acentuam-se, portanto, as disparidades regionais.

Emília Romanha se empenha em instituir e qualificar as escolas de Educação Infantil, ativando formas de participação dos cidadãos e envolvendo a universidade em iniciativas de formação, além de investir na expansão da rede escolar. Destaque para a qualidade da proposta pedagógica das escolas de infância municipais, caracterizada pela contextualização do processo educativo e pela ênfase na “gestão social”, em um processo mais amplo de descentralização e democratização do Estado.

As experiências das escolas municipais e a difusão da escola estatal contribuem para a elaboração de um projeto pedagógico específico para a escola de infância; convergem nesse processo duas revistas especializadas criadas nos anos setenta, a saber: *Infanzia* (que propõe uma escola “alternativa” em relação à tradicional, uma escola que satisfaça em primeiro lugar as necessidades da criança tendo em vista uma formação “multidimensional” em um espaço de democracia e socialização), e *Zerosei*<sup>93</sup> (dirigida a toda a sociedade, com a intenção de melhorar a qualidade de vida da criança e tornar visíveis suas capacidades) (CATARSI, 1994).

A pré-escola elabora sua identidade pedagógica e qualifica sua imagem social, apesar de sua ainda desvalorização do ponto de vista institucional e jurídico; somente em 1978 são emanadas disposições específicas para a organização institucional da escola de Educação Infantil<sup>94</sup>, e apenas em 1980 a legislação reconhece aos professores da escola materna a mesma qualificação funcional e gratificação salarial dos professores da escola elementar. Nesse período assiste-se ao aumento da frequência das crianças à pré-escola<sup>95</sup>, acompanhada da redução da razão adulto-criança<sup>96</sup> (id).

Em Bolonha, no ano de 1975, o meio-período é praticamente eliminado, e a frequência à pré-escola é garantida a 80% das crianças. Tem-se a qualificação dos projetos através da criação de escolas-piloto agazzianas e montessorianas, a parceria com a universidade para formação contínua de professores, a organização dos primeiros Conselhos de Bairro, a criação

---

<sup>93</sup> Atualmente denomina-se *Bambini*. As duas revistas continuam a serem publicadas até os dias atuais.

<sup>94</sup> Com a fixação do horário dos professores em 30 horas semanais (acrescidas de 20 horas mensais para outras atividades relacionadas à função docente), introdução da dupla de professores por turma, e estabelecimento do horário de funcionamento das escolas de 8 a 10 horas diárias (CATARSI, 1994).

<sup>95</sup> Em 1979-1980, apenas 29% das crianças em idade freqüentavam a pré-escola; no ano letivo 1990-91, a porcentagem sobre para 91,6% (CATARSI, 1994).

<sup>96</sup> De 25,9 crianças por professor em 1969-70 para 10,8 em 1988-89 (CATARSI, 2004).

das comissões “escola e sociedade”. Ampliam-se os canais de participação da comunidade na escola, e a abertura desta à sociedade (GALELLI, 2005).

No período de 1981 a 1990 intensificam-se as atividades de formação permanente, experimentam-se temáticas específicas (educação ambiental, utilização do livro, atividades psicomotoras), consolida-se a estrutura colegial de coordenação pedagógica (1984), é delegada aos bairros a gestão das escolas municipais (1988), e são criadas as primeiras estruturas de serviços para as escolas em horário escolar e para as famílias em horário extra-escolar (centro de leitura, ludoteca, centro de atividade psicomotora). (VENTURA, 2000).

Em 1992 é aprovado o “Projeto Infância”, configurando um sistema misto de pré-escolas que integra instituições municipais, estatais e particulares<sup>97</sup>, sustentado pela presença de um sistema de Serviços Educativos Territoriais (SET)<sup>98</sup>. Assiste-se ao crescimento e à qualificação de projetos específicos para a integração de crianças com necessidades especiais e de crianças estrangeiras, e ao desenvolvimento de experiências envolvendo multimídia, bilinguismo e educação multicultural, prevenção de distúrbios da linguagem. Tem-se a consolidação e a ampliação do trabalho do coordenador pedagógico, além da experimentação de formas de gestão diversificadas através de convênios com cooperativas educativas e/ou associações (para gestão das tipologias de serviço diversificadas).

A nível nacional, em 1991 tem-se a aprovação das novas Orientações para as pré-escolas estatais<sup>99</sup>. Para Catarsi (1994), os novos *Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali* representam um documento inovador por conferir visibilidade à infância e reconhecer o caráter educativo da escola de Educação Infantil. A documentação pedagógica é apontada, no texto do documento, como parte da função docente, instrumento essencial aos processos de planejamento, avaliação e diálogo entre educadores e entre família e escola.

---

<sup>97</sup> As pré-escolas de Bolonha submetem-se a três tipos de gestão: I. gestão municipal (cada bairro é responsável pela gestão de suas escolas e serviços); II. gestão estatal (realizada pela Direção Didática presente em alguns bairros); III. gestão autônoma (das quais algumas conveniadas, geridas pelos próprios entes, associadas ou não à FISM - Federazione Italiana Scuole Materne).

<sup>98</sup> Espaços extra-escolares destinados a crianças e famílias que têm por objetivos responder às exigências de integração educativa e didática do sistema escolar, fornecer suporte às famílias, assegurar o direito das crianças à brincadeira e à formação (COMUNE DI BOLOGNA, 1995). São eles: *Spazi Lettura* (Espaço Leitura), *Centri per Bambini e Genitori* (Centros para Crianças e Pais), *Ludoteche* (Ludoteca), *Centri di Attività Psicomotoria* (Centros de Atividade Psicomotora) (GUIDI, TONELLI, 2006).

<sup>99</sup> MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. *Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali*. Roma, 03/06/1991.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a história da pré-escola italiana relaciona-se à história da mulher e do trabalhador, e tem início como forma de *atendimento às famílias*, em um viés *assistencialista*. Relaciona-se à história da luta feminista, especialmente nas cidades ao norte do país, região na qual a industrialização ocorreu de maneira mais intensa. À negligência do Estado italiano ao direito das crianças à educação de boa qualidade contrapõem-se a reivindicação das famílias e a ação dos entes locais, sobretudo nas cidades sob administração progressista. Assiste-se, entre os anos sessenta e setenta, ao investimento na qualificação das pré-escolas municipais, expresso na construção de um projeto político-pedagógico que considera a criança, os educadores e as famílias como elementos centrais da atividade educacional, compreendida como processo democrático e participativo. Em Bolonha, especial destaque a Bruno Ciari, cujos pensamentos e ações produziram marcas que, ainda hoje, fazem-se presentes na pré-escola municipal na qual foi desenvolvida a pesquisa. Pensamentos e ações que se refletem na proposta pedagógica das escolas municipais bolonhesas, como apresentaremos a seguir.

## 1.2 Estrutura e Organização das Pré-Escolas Municipais em Bolonha

De acordo com o *Regolamento della Scuola Pubblica Comunale dell'Infanzia* (COMUNE DI BOLOGNA, 1995b), a pré-escola faz parte do sistema escolar e tem como função promover a formação integral da personalidade da criança dos 3 aos 5 anos de idade (art. 1). É gratuita, com exceção da refeição, que é submetida ao pagamento de uma taxa mensal variável conforme a renda familiar<sup>100</sup>. Funciona das 7:30h às 17:30h, cabendo à família optar pela permanência da criança por toda a jornada (8 horas diárias) ou por uma parte (6 horas)<sup>101</sup>, ou solicitar horário ampliado (10 horas).

Cada escola é formada por classes com uma razão adulto/ criança de, no máximo, 1/25, organizadas de forma homogênea ou heterogênea em relação à idade das crianças, a depender da opção da equipe. A cada turma são destinados dois professores, que trabalham cinco horas diárias com as crianças, em horários alternados. As seções (salas) são abertas a

---

<sup>100</sup> A creche, por sua vez, não é considerada parte do sistema educativo, mas serviço prestado à família e, portanto, submete-se ao pagamento de taxa mensal, não sendo gratuita como a pré-escola. Cabe lembrar que, de acordo com dados coletados em entrevista, conversa informal e palestra, o número de creches existentes em Bolonha é insuficiente para atender à totalidade da demanda.

<sup>101</sup> Os módulos de referência são 8:00 – 16:30 e 8:00 – 14:30.

atividades interclasses e a atividades em pequenos grupos, que permitem à criança agir autonomamente, e ao professor interagir de maneira mais direta com cada uma delas (art.6).

Quanto à participação das famílias, o Regulamento distingue a participação no interior da escola (em entrevistas, grupos de pais e assembleia de classe) e a participação no sistema escolar institucional (assembleia de escola, comissão de escola, assembleia dos presidentes das comissões) (art.8). A Assembleia de Escola é formada por todos os responsáveis pelas crianças, professores e auxiliares, e se reúne ao menos duas vezes por ano, cabendo a ela aprovar critérios para a eleição da comissão, receber informações sobre a programação educativa e sobre os projetos municipais e do bairro, propor encontros e debates sobre temas, eleger os representantes para o Conselho Escolar Distrital e Municipal (art. 10). A Comissão de Escola, formada por pais, professores e auxiliares, é eleita pela assembleia geral e elege um presidente que participa, no bairro, da Assembleia dos Presidentes das Comissões das pré-escolas municipais.

Quanto aos organismos técnico-científicos, o Regulamento distingue Coordenadores Pedagógicos que atuam em dois níveis: no “Setor Instrução” (*Settore Istruzione*), e nos Distritos/ Bairros (art. 13). Os Coordenadores Pedagógicos do “Setor Instrução” têm como função assegurar suporte técnico para a elaboração de propostas de políticas escolares, coordenar a programação dos serviços de novas tipologias, auxiliar os processos de formação em serviço, experimentação e inovação. Os Coordenadores Pedagógicos que atuam nos órgãos regionais/ bairros, por sua vez, são responsáveis pela programação de recursos, definição do modelo organizativo das escolas (em parceria com a equipe), proposição de novas tipologias de serviço, suporte e acompanhamento da programação educativa e didática dos professores, promoção de iniciativas de formação em serviço, aprovação de projetos de experimentação, coordenação, em parceria com outros serviços, do processo de inclusão de crianças com necessidades especiais (art. 14).

O Conselho Interclasses, constituído por todos os professores da escola e auxiliares, decide a programação educativa e didática da unidade escolar, projetos de experimentação previstos no Regulamento e iniciativas relacionadas à integração de crianças com necessidades especiais (art. 16).

Quanto aos auxiliares, cabe a eles cuidado e limpeza dos espaços internos e externos da escola, organização do almoço<sup>102</sup> e do espaço para repouso, auxílio ao processo de integração de crianças com necessidades especiais, colaboração com os Conselhos Interclasses para a organização e gestão da rotina, e participação nas atividades da classe, fornecendo apoio ao professor (art.17).

### **1.3 Laboratorio di Documentazione e Formazione - Bologna**

Apresentamos, neste tópico, algumas considerações sobre o Laboratório de Documentação e Formação da cidade de Bolonha (LabDocForm), espaço no qual realizamos parte da investigação. Consideramos que a existência de um espaço mantido pela municipalidade e especificamente destinado ao trabalho com a documentação indica a valorização, pelo sistema educacional e pelas políticas públicas para a educação, da documentação pedagógica. Nesse caso, poder-se-ia falar na documentação como *cultura institucional*, e não apenas *organizzional*, pois não restrita a uma escola em particular, mas promovida pela administração. Considerando o contexto regional – a região Emilia Romagna – e a existência de Centros de Documentação em outras cidades como Ferrara, Modena e Reggio Emilia, falaríamos em documentação como elementos de uma *cultura pedagógica* da Educação Infantil, presente de maneira mais ou menos intensa e intencional nas diferentes escolas. Passemos, então, à apresentação dos dados.

O LabDocForm foi criado em 1994 e faz parte da Unidade Intermediária Zero-Seis do Setor de Instrução do Município de Bolonha, tendo como funções documentação, informação, pesquisa, formação e assessoria a pré-escolas e creches; em síntese, cabe ao Laboratório selecionar, organizar, elaborar, divulgar experiências educativas, políticas e serviços, legislação, colocando-os à disposição de educadores, estudantes, pesquisadores, delegações estrangeiras. As atividades principais são a oferta de cursos de formação contínua em serviço, a produção e a catalogação de documentação (em suporte de papel ou vídeo), a promoção de mostras e congressos. Tem como finalidades: 1. Manter a memória do patrimônio cultural e social dos serviços educativos e escolares do Município de Bolonha; 2. Constituir-se como observatório das necessidades formativas dos professores e como suporte ao sistema escolar;

---

<sup>102</sup> As refeições são preparadas por um serviço externo às escolas, sendo diariamente distribuídas a cada instituição, visto que as pré-escolas municipais bolonhesas não têm cozinha própria.

3. Sustentar processos educativos experimentais, em especial em relação à integração das crianças com necessidades especiais e provenientes de outras culturas<sup>103</sup>.

No Laboratório podem ser encontrados materiais de documentação de experiências produzidos pelas escolas, organizados por temas e nível de ensino. Trata-se, em sua maioria, de relatos de projetos e situações didáticas desenvolvidas nas escolas, documentados em forma de vídeo ou em suporte de papel, disponíveis para consulta. O catálogo de materiais é também acessível via internet, no site do Laboratório.

São oferecidos cursos que, de acordo com Tiziana Tubertini<sup>104</sup>, operadora do Laboratório, são elaborados com base nas observações dos coordenadores pedagógicos do Município de forma a atender a demandas e necessidades dos educadores. Podem ser cursos teóricos ou oficinas, conduzidos pelos coordenadores pedagógicos, pela equipe do Laboratório, ou por especialistas, a depender da temática em foco. Por exemplo, no ano letivo de 2008/2009 foram realizados 31 cursos para educadores de creche, tendo como focos os temas 'linguagem' e 'planejamento'.

O LabDocForm oferece, ainda, assessoria a educadores e escolas como forma de apoio ao processo de documentação.

A título exemplificativo, descrevemos abaixo alguns exemplos de documentação encontrados no Laboratório de Documentação e Formação de Bolonha. São documentos produzidos em suporte de papel, com diferentes formatos, cores, tamanhos e texturas. A narrativa também é desenvolvida de diferentes maneiras: mais detalhadamente ou de forma mais sintética, de forma objetiva ou mais pessoal. Imagens, especialmente fotografias, podem ser encontradas nos materiais, ajudando a evidenciar o percurso narrado. Os temas também variam, podendo a documentação versar sobre uma criança – especialmente nos casos de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais –, ou sobre o grupo de crianças, no qual o foco é a atividade/ projeto desenvolvido.

---

<sup>103</sup> Cf. <http://www.comune.bologna.it/istruzione>. Acesso em 20/07/2008.

<sup>104</sup> Entrevista em 10/09/2008, no LabDocForm Bologna.



Não se trata de uma análise exaustiva das produções, por não ser esse nosso objetivo, mas apenas considerações a título exemplificativo<sup>105</sup>. Os materiais foram escolhidos por amostragem, como exemplos de documentação, selecionados pela operadora do Centro em ocasião de minha primeira visita.

1. LANGELLA, G.; ZANINI, C.; PATELLI, R. *Felici di Giocare*. Scuola dell'Infanzia G. Mazzini, s/d.

Trata-se da documentação de uma sequência de atividades desenvolvida pelas educadoras com um grupo de crianças de 3 anos, organizada como coletânea de relatos das atividades desenvolvidas (descrição de espaço, objetivos, observações, falas das crianças). Interessante a forma de organização do processo de documentação: enquanto uma professora conduzia a atividade, a outra observava e fazia o relato.

2. GUERRA, S.; MARCHESI, M.; PATELLI, R. *L'avventura di G. – passo dopo passo un'esperienza di integrazione*. Scuola dell'Infanzia G. Mazzini, 2008.

Trata-se da documentação do percurso de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança durante os três anos de pré-escola (2005 – 2008). As autoras relatam como era a criança no início do ano, descrevendo observações gerais; a seguir, enumeram os objetivos e as propostas didático-pedagógicas, bem como as conquistas efetuadas. Em folhas coloridas – uma cor para cada ano – e com muitas fotos, o percurso é descrito com o apoio da metáfora de um trem – o “trem das conquistas” – que, ano após ano, vai crescendo. Nos vagões do trem vão sendo acrescentados pequenos textos que explicitam aprendizagens construídas pela criança.

3. BALZANI, I.; FORNI, F.; LENZI, F. *L'isola senza musica... pretesto per La continuità... in viaggio verso la scuola elementare*. Scuola Elementare Sc. Andellara e Scuola dell'Infanzia A. Frank (2001).

O material documenta um projeto de integração entre pré-escola e escola primária, relatando as atividades desenvolvidas em ocasião da passagem das crianças do último ano da Educação Infantil para o primeiro da elementar.

---

<sup>105</sup> Para um aprofundamento do tema, consultar BALSAMO, Carmen. *Dai fatti alle parole – Riflessioni a più voce sulla documentazione educativa*. Bologna: Edizioni Junior, 1998. No livro a autora, que atua no LabDocForm de Bologna, analisa 13 documentações produzidas por professores e escolas.

4. VIGLIETTI, M. *Acqua*. Scuola dell'Infanzia Sant'Isaia (2002).

Esta documentação organiza-se a partir de um roteiro/ índice composto pelos seguintes itens: 1. Introdução; 2. Porque documentar o projeto; 3. Porque o tema da água; 4. Etapas do Percurso Didático; 5. Os protagonistas; 6. Síntese do percurso; 7. Conclusão – reflexões das crianças e adultos.

Interessantes as considerações sobre o porquê documentar: não perder o patrimônio das experiências realizadas; tornar visível e mais compreensível as atividades a pais, professores, equipe de apoio da escola e do território; refletir sobre o percurso educacional e didático, sobre o desenvolvimento das crianças e sobre a consecução dos objetivos. Também muito interessantes as atividades propostas às crianças, a variedade de experiências, descobertas e linguagens<sup>106</sup>.

5. VERDI, S. e professoras da Scuola dell'Infanzia Don Milani. *A scuola com arte*. 1998-99.

Documentação do desenvolvimento de um projeto de artes visuais, organizado em um fichário com frases e fotografias das crianças em atividade. A documentação, mais do que descrever etapas do processo, possibilita um olhar sobre a totalidade das experiências vivenciadas pelas crianças, em uma construção visual-textual marcada pela expressão de emoções.

Apresenta uma síntese do que foi o projeto, organizada em palavras-chave (“desejos das crianças/ marcas do trabalho projetado e proposto/ marcas que o projeto deixou nos adultos”), palavras que sintetizam o trabalho (“voz/ corpo/ eco/ escuta de si/ descoberta de materiais/ canalizar emoções/ diversidade”), e o percurso das crianças (“pesquisa de materiais e instrumentos/ escutar sons diversos/ brincar com a diversidade/ experimentar fortes emoções”).

6. *Quaderno del Percorso Educativo al Nido*. Progetto Integrazione, Comune di Bologna, s/d.

---

<sup>106</sup> O projeto tem como fio condutor a relação de amizade entre as crianças e a “Nuvem Olga”, que envia periodicamente à turma cartas e objetos a partir dos quais se inicia o processo de descoberta. As crianças exploram a água através dos sentidos (o sabor, misturando à água açúcar, sal, chá etc.; o cheiro; a cor e a vivência da transparência através de um óculos e de papéis transparentes onde se enrolar; o toque, a sensação de tocar a água). Na segunda etapa, intitulada “Onde se encontra água?”, as crianças são incentivadas a reconhecer o som de um temporal sobre o mar, e a identificar onde há água no corpo. A terceira etapa, “Para que serve a água?”, cuidam de peixe em aquário, plantam, fazem pão. Na última etapa, “Como a água pode se transformar?”, fazem picolé, vão ao museu científico, constroem o habitat de animais que vivem no gelo.

A documentação é organizada em cinco âmbitos, distribuídos em uma pasta tipo fichário, e tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento da criança com necessidades especiais de aprendizagem integrada à creche regular. Os itens que a compõem são: 1. Documentação de base (a. Dados pessoais da criança; b. Diagnóstico; c. Hábitos familiares; d. Perfil Dinâmico Funcional; e. Outros documentos; f. Encontros da equipe pedagógica); 2. Observações relativas ao desenvolvimento global (observações ao início, meio e término da passagem da criança pela instituição); 3. Programação (a. Plano Educativo Personalizado: horários da criança, aspectos metodológicos e organizativos, objetivos educacionais, objetivos didáticos; b. Entrevistas com os pais); 4. Diário da atividade educacional e didática; 5. Documentos conclusivos (a. Avaliação; b. Relação final de documentos para passagem à pré-escola).

Trata-se de um documento institucional produzido pela equipe do Projeto de Integração do Município como forma de auxiliar o registro do processo de integração de crianças em turmas regulares<sup>107</sup>.

Encontramos alguns POFs (Plano da Oferta Formativa), identificado como “carta de identidade” da escola na qual são expostos aspectos filosóficos, pedagógicos e didáticos sobre o trabalho desenvolvido; trata-se, em síntese, do projeto político-pedagógico institucional.

No LabDocForm são arquivados vídeos que documentam experiências, muitas das quais projetos desenvolvidos pela administração municipal. A título de exemplo, citamos alguns:

1. *Progetto Arcobaleno – a scuola di intercultura* (Comune di Bologna, Settore Istruzione, 2003): documentação de um projeto de integração de crianças estrangeiras.
2. *L'iso...la della Pappa* (Comune di Bologna, Servizio Produzione Pasti, 1999): retrata o modo de produção, armazenamento e distribuição das refeições para as escolas.
3. *La biblioteca dei bambini* (Comune di Bologna, Settore Istruzione, 2003): documentação das atividades desenvolvidas pelo Spazio Lettura Quartiere Saragozza.
4. *I progetti di pratica psicomotoria* (Comune di Bologna, Settore Istruzione e Sport, Centro di Pratica Psicomotoria Giochisalticaprione, 2000): documentação das

---

<sup>107</sup> As crianças com necessidade educacionais especiais são inseridas em turmas regulares sempre acompanhadas por um professor de referência, sendo elaborado um projeto educativo individualizado de forma a atender às necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

atividades desenvolvidas pelo Centro de Prática Psicomotora com crianças de 0 a 8 anos, acompanhadas de suas turmas escolares ou de seus pais.

5. *Incontro all'arte* (Comune di Bologna, Settore Istruzione e Sport, LadDocForm, Scuola dell'infanzia Don Milani, 1995-1998): documentação do projeto de artes visuais, tendo como foco a atividade das crianças.
6. *Progetto Ludoteche* (Comune di Bologna, Settore Istruzione, 2004): documentação das atividades desenvolvidas em brinquedoteca municipal.
7. *Progetto Logos – linguaggio, comunicazione e prevenzione* (Comune di Bologna, Settore Istruzione, 2001/02 – 2002/03): documentação do Projeto Logos, que tem por objetivo prevenir distúrbios de linguagem a partir da realização de diagnósticos e atividades (oficinas) com as crianças nas escolas de educação infantil a partir do trabalho com aspectos léxico, morfo-sintático e fonológico da língua de forma lúdica.

## **2. O estudo de uma escola italiana: a *Scuola dell'Infanzia Don Milani* – A documentação como cultura organizacional**

Neste momento apresentamos os dados coletados a partir da realização do estudo de caso em uma pré-escola municipal bolonhesa. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos na investigação podem ser assim enumerados: a) leitura de documentação produzida pela escola; b) observação participante nas turmas de crianças de quatro e cinco anos; c) observação em momentos de reunião do coletivo de educadoras e em assembleia de pais; d) entrevistas com educadoras e crianças, e questionário endereçado às famílias. Caracterizou-se pela presença da pesquisadora em campo durante aproximadamente três meses de forma intensa, tendo como foco ou objeto principal de análise a documentação pedagógica e as concepções dos diferentes sujeitos envolvidos no contexto. Não se trata, portanto, de um estudo longitudinal, mas de uma pesquisa que teve por objetivos compreender as *práticas de documentação* enquanto *projeto pedagógico em ação assumido pela escola*, em um contexto no qual isso se fazia presente de forma articulada e consistente.

Os dados coletados foram organizados em categorias que permitem uma aproximação do leitor ao objeto da pesquisa e ao contexto no qual ela se desenvolve – a escola estudada e seu projeto. Na sistematização dos dados apresentamos referências à escola e sua proposta pedagógica – incluindo a descrição de espaços, organização e modalidade de planejamento –, por constituírem elementos da *cultura organizacional* do contexto e articularem-se à própria

documentação. Posteriormente, detemo-nos aos dados que dizem respeito mais especificamente à documentação pedagógica e às diferentes percepções dos sujeitos sobre ela. Os dados coletados permitem um diálogo com o Capítulo 3, Parte II da tese, quando tratamos especificamente do conceito de “documentação pedagógica” na abordagem italiana. Foi possível perceber a maneira como a documentação se relaciona à proposta pedagógica da escola, como se faz presente nas práticas cotidianas, e como os diferentes sujeitos a percebem e contribuem para sua consolidação.

## 2.1 A Escola e o seu Projeto



Fachada da Escola Don Milani

A estrutura física da escola é bastante particular, sendo caracterizada por *abertura e flexibilidade*: abertura dos espaços internos entre as classes, e abertura ao exterior através do grande número de portas e janelas. Abertura e flexibilidade concretizados não apenas na estrutura das classes, mas também, e especialmente, no projeto pedagógico da escola.

Os espaços externos são amplos, contando com jardim e parte coberta acompanhando a fachada. O edifício abriga três turmas de vinte e cinco crianças, e cada classe é organizada em três planos: uma parte no plano térreo ligada a um plano superior por grandes degraus semelhantes a um anfiteatro (com degraus bastante largos que podem ser utilizados em brincadeiras), e ao plano inferior com uma escada tradicional.

No plano térreo encontra-se um espaço grande para cada sala, ligada a um “hall” de ingresso (no qual as crianças deixam suas mochilas), escada de acesso ao plano inferior,

banheiro e uma escada que liga a uma área pequena, mas acolhedora situada sob os degraus em “arquibancada”, em forma de semicírculo. Nessa área encontram-se cabides com os nomes das crianças (local onde deixam os casacos, na entrada), bancos em semicírculo, e uma pequena salinha cilíndrica acessível apenas às crianças (ou aos adultos ajoelhados), conhecida como “esconderijo”. Cada seção (nome dado às salas que abrigam cada turma) conta ainda, no plano térreo, com uma área para brincadeiras com água, com tanque e acessórios que variam conforme a idade da criança (na seção de três anos, materiais para dar banho em bonecas; na de quatro, objetos para lavar roupinhas; na de cinco, instrumentos de laboratório como águas coloridas, conta-gotas, tubos de ensaio etc.). Nessa área há, ainda, um espaço com gavetinhas particulares de cada criança, por elas gerenciadas de maneira autônoma, nas quais guardam objetos pessoais como brinquedos trazidos de casa, pedras, folhas e galhos encontrados no jardim. A passagem entre as salas nesse plano é completamente aberta, não havendo parede entre elas.

Apesar de cada seção contar com um *hall* de ingresso, a equipe optou por fazê-lo por uma única porta, auxiliando o controle de entrada e saída. As crianças entram com seus pais ou avós, dirigem-se ao próprio *hall* para acomodar casacos e mochilas, e depois vão para sua sala, ou para a seção das crianças de três anos se antes das 8:45 h.

Nos degraus em forma de arquibancada encontram-se diferentes brinquedos, organizados em espaços definidos. Na seção de cinco anos, por exemplo, estão dispostos barcos, fogão, animais em plástico e ferrovia. O teto é em lajotas de vidro, possibilitando uma iluminação natural.

O plano superior da sala é bastante grande, dividido em áreas de interesse mais fixas (como a dos livros/ sala de estar e das atividades gráfico-pictóricas, na seção de cinco anos), ou mais flexíveis (compostas por mesas e prateleiras com brinquedos ou materiais não estruturados, organizados por ‘temas’ como construção, fazenda, bonecas). Todas as prateleiras estão dispostas à altura das crianças.

No plano superior encontra-se, ainda, uma pia com bancada destinada aos adultos, uma espécie de painel acessível às crianças com envelopes plásticos com seus nomes e fotos (nos quais guardam desenhos produzidos) e um mural onde são diariamente fixadas as brincadeiras do dia, organizando-se a rotina. Entre as salas há uma porta de correr que pode

ser completamente aberta, integrando os espaços, ou permanecer fechada. Nas mesas são realizadas as brincadeiras das crianças e também o almoço e a merenda.



Sala das crianças de 5 anos – plano térreo



Seção 4 anos – área da água



Seção 4 anos – o “esconderijo”



Seção 5 anos – degraus entre planos térreo e superior



Seção 5 anos – plano superior



A estrutura da escola conta com um plano inferior, amplo, composto por três espaços iguais ligados através de grandes portas móveis; abrindo-se completamente as portas as três áreas formam um salão único; se as portas são mantidas fechadas, cada parte se torna uma sala independente. É um espaço utilizado na realização de atividades interclasse, assembleia com os pais, brincadeiras psicomotoras, brincadeiras livres (quando não é possível ir ao jardim externo). Nessas salas também ocorre o repouso das crianças de três e quatro anos; as crianças de cinco anos repousam nos degraus da própria seção, sobre colchonetes trazidos de casa.



Plano inferior preparado para o repouso das crianças de 4 anos



Plano inferior preparado para uma assembleia com os pais

No plano térreo situa-se também a cozinha; no plano inferior estão os depósitos de materiais, banheiro para a equipe, e uma sala de apoio para o pessoal da escola com computador, mesa, arquivos etc.

Em cada sala podemos encontrar diversos brinquedos e materiais, organizados de forma acessível às crianças. Após brincarem, as próprias crianças arrumam os materiais nos respectivos lugares, com autonomia. A riqueza de possibilidades de brincadeira é um aspecto a ser ressaltado; brinquedos para construção, objetos para jogo simbólico (fazenda, animais, dinossauros, barcos, casinha, castelos, bonecas), livros, materiais não estruturados (“as surpresas” para a turma de cinco anos, e “as maravilhas” para os de quatro, com diversos apetrechos para brincar e construir como rolhas, pregadores, pedaços de tecido, espuma, CDs, cilindros de plástico, pequenas almofadinhas etc., separados por categorias em recipientes), materiais para desenho, pintura, colagem, modelagem.





Prateleiras com as “surpresas” – Seção 5 anos



Construção com as “surpresas”



Os navios – Seção 5 anos



Materiais para desenho – Seção 5 anos



Animais e casinha – Seção 4 anos



Os livros – Seção 4 anos

Importante ressaltar que a intervenção do adulto se dá não apenas de maneira direta junto às crianças, mas especialmente de forma indireta, via organização de espaços e materiais. O ambiente da escola e da seção pode ser considerado “terceiro educador”, pois disposto de forma a promover múltiplas experiências de aprendizagem e relacionamento através do *brincar*.

A escola funciona em um período de dez horas, das 7:30h às 17:30h. Abriga por três turmas organizadas de forma homogênea por idade. Em tese, cada seção deveria contar com apenas duas professoras em uma jornada de cinco horas diárias cada, em períodos distintos. Como em cada uma das turmas há um caso de inclusão de criança com necessidades educacionais especiais, a escola conta com a presença de mais dois professores por turma – o denominado “professor de referência” –, tendo em vista apoiar o processo de inclusão e de desenvolvimento da criança.

Dessa forma, cada seção possui quatro professoras, duas pela manhã e duas à tarde, das quais três fazem meio período (três horas de trabalho diário), enquanto as demais fazem jornada completa (cinco horas diárias com as crianças). As professoras não fazem sempre o mesmo horários; trabalham uma semana no período da manhã, e outra no período da tarde. As parcerias também são revezadas; não são sempre as mesmas duas professoras que estão juntas em determinado período. Isso possibilita um maior intercâmbio entre as quatro professoras de cada turma, e também a participação em todos os momentos da rotina.

Em termos práticos, as quatro professoras da turma compartilham entre si a condução do grupo de crianças, exceto nas situações em que a criança integrada à classe regular necessite de atenção exclusiva ou especial para o desenvolvimento das propostas. Apesar da diferença de *status* profissional entre as educadoras (algumas fazem parte da equipe “fixa” da escola, enquanto outras trabalham como contratadas), estabelece-se entre elas uma relação de cooperação, não havendo hierarquia de funções ou importância.

A equipe conta também com três auxiliares, responsáveis pela distribuição das refeições, pelo apoio aos momentos de higiene e sono, entre outras funções.

As crianças podem permanecer de oito a dez horas na escola. A entrada ocorre das 7:30h às 9:00h, quando têm início as atividades em cada seção. A saída começa a partir das 16:30 h. Apresentamos, a seguir, a esquematização de uma jornada típica

7:30 – 9:00 – Entrada

9:00 – Grande grupo reunido na “sala de estar” (seção 5 anos) ou no tapete (seção 3 e 4 anos) para saudação coletiva e organização das atividades do dia.

Leite

Banheiro

9:45 – 10:00 – Divisão das crianças em atividades

11:00 – Brincadeira no jardim ou no salão do plano inferior

12:00 – Almoço

14:00 – Repouso

15:00 – Atividade na seção (divisão em grupos de atividades) para as crianças de 5 anos (as crianças de três e de quatro anos permanecem repousando)

16:00 – Merenda

16:20 – Reunião de todas as seções para o início da saída

16:30 – 17:30 – Saída

Entre as 7:30h e as 8:30h ocorre o ingresso das crianças, realizado coletivamente na sala da turma de três anos. Por volta das 8:45h as crianças dirigem-se às suas salas, reunindo-se na saleta, no caso das crianças de 5 anos, ou no tapete, para as menores. Verificam-se as ausências, faz-se uma saudação, canta-se, lê-se uma história, faz-se o calendário, distribuem-se as tarefas do dia.

Após a merenda e a ida ao banheiro, organizam-se as brincadeiras do dia: a professora apresenta os espaços que estarão “abertos”, ou seja, disponíveis (espaço da água, construção, mecânico, surpresa, modelagem, fazenda, barcos, cozinha etc); as crianças, uma por vez, escolhem para onde querem ir naquele dia. As professoras, algumas vezes, intervêm nas escolhas para que diversifiquem as atividades, evitando que permaneçam sempre nos mesmos espaços. Verificam também aquelas que precisam ir à área de atividade gráfica para trabalharem sobre a documentação das experiências (como, por exemplo, a produção do livro das brincadeiras do acolhimento e das atividades interclasse realizada durante o primeiro semestre).

Cada brincadeira “aberta” tem um espaço definido para realização, que pode ser no plano superior, nos degraus, ou no plano inferior da sala, distribuição que evita a concentração exagerada de crianças em determinados pontos e permite o desenvolvimento das atividades de forma tranquila.

As crianças brincam em grupos de três ou quatro, ou às vezes de dois – como no caso das brincadeiras com água –, o que permite uma relação intensa com os materiais e com os colegas. Uma das professoras acompanha as crianças que estão na área de atividade gráfica, orientando as produções, explicando quais desenhos faltam ser feitos, o que precisa ser completado etc., enquanto a outra observa e apoia as demais, que desenvolvem atividades autônomas nos pequenos grupos.

Essa atividade se desenvolve até às 11:00h, quando as crianças reorganizam a sala e vão brincar na área externa ou no salão do plano inferior. Ali brincam com bicicletas, escorregador, casinha, terra, bola, correm, encontram irmãos e amigos de outras turmas. Ao sinal das professoras, retornam à sala para o almoço. Após fazer a higiene, cada criança pega sua mochila, escolhe um lugar em uma mesinha, e prepara-o para a refeição com os utensílios trazidos de casa (talheres, pratos, copo). A forma de servir-se é diferente em cada turma; no caso da turma de 4 anos, cada criança dirige-se ao carrinho com a refeição com seu prato para ser servido pela auxiliar; na turma de 5 anos, essa tarefa é desempenhada pelo trabalho do “garçom” de cada mesinha, escolhido diariamente. Ao final, cada criança organiza seus próprios objetos, e aguarda os colegas na área dos livros.

Após o almoço as crianças saem novamente ao jardim; nesse momento é feita a limpeza da sala. No período da tarde, após o retorno à classe, as crianças preparam-se para o repouso, que ocorre por volta das 14:00h. As crianças de três e quatro anos dirigem-se ao salão inferior, encontrando suas camas preparadas (cada família prepara-a na sexta-feira no horário da saída, ou na segunda-feira durante a entrada); as crianças de cinco anos fazem uma espécie de “relaxamento” nos degraus, deitando-se sobre seus acolchoados e escutando a leitura de histórias pela professora, com um fundo musical.

Para as crianças de três e quatro anos o repouso vai até 15:40h, seguido pela merenda, às 16:00h. As crianças de cinco anos despertam antes, por volta das 15:00h, realizando outras brincadeiras e atividades em sala, nos pequenos grupos.

Finalizada a merenda, crianças e professoras das diferentes turmas reúnem-se no plano superior da sala da turma de cinco anos para aguardar o momento da saída. Cantam-se canções, ouvem-se histórias e fazem-se brincadeiras. Algumas professoras recebem os pais, enquanto outras permanecem com as crianças, permitindo que a saída ocorra de forma tranquila e organizada.

O ensino de religião é opcional, e ocorre no período da tarde, no momento de repouso das crianças, sendo desenvolvido por uma professora especialmente encarregada da atividade, que não faz parte da equipe da escola em sentido estrito.

Em linhas gerais, a rotina prevê momentos de grande grupo nos quais as crianças, em sua turma, reúnem-se em círculo com a professora; é o momento da escuta, da distribuição das tarefas, da programação do dia. A rotina prevê momentos de trabalho mais autônomo, em pequenos grupos, nos quais as crianças relacionam-se de maneira mais pessoal com os colegas e os materiais. Prevê, também, momentos de brincadeira em espaços amplos, internos e externos, que possibilitam experiências motoras como escorregar, correr, saltar, rolar, brincar com o corpo e a natureza de forma mais livre, e permite também a interação com crianças e professoras das outras turmas. Em síntese, são diversas as oportunidades de escolha, de experiência, de brincadeira e de relacionamento.

Quanto à programação das atividades pedagógicas, podemos dizer tratar-se de processo colaborativo. Mas cabem algumas observações acerca desse entendimento.

A ideia de *colaboração* entre os profissionais da escola aparece, na literatura atual, como ideal a ser alcançado, fonte de mudança e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico; por seu turno, o *individualismo* é visto como heresia que ameaça ou compromete de maneira significativa o desenvolvimento profissional, a implementação de mudanças e o desenvolvimento de propostas compartilhadas (HARGREAVES, 1998).

A construção de uma visão crítica sobre o fenômeno demanda o esclarecimento de conceitos e termos que acabam se configurando como senso comum e sendo empregados de maneira aleatória e imprecisa. Hargreaves (1998) traz-nos uma importante contribuição acerca dos conceitos de individualismo, colaboração, colegialidade e balcanização, enquanto Lima

(2002) acrescenta elementos ao conceito de culturas colaborativas, procurando investigá-las com base em sua dimensão interativa. Analisaremos essas concepções.

Hargreaves (1998) define as *culturas do ensino* como conjunto de “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimento semelhantes ao longo de muitos anos” (HARGREAVES, 1998: 185), elementos que “ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho” (id: 186). Comportam por duas dimensões: *conteúdo* (atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos compartilhados por um grupo), e *forma* (representada pelos padrões de relacionamento e modos de associação entre os membros, ou seja, interações estabelecidas entre eles). Trata-se de um conceito construído a partir do ponto de vista sociológico, que considera o professor não isolado, mas dentro de um grupo social (a escola, a comunidade, a própria profissão).

Lima (2002) sintetiza o conceito de cultura como “padrões de significado e de ação” (LIMA, 2002: 20), considerando a importância dos modos de ação e das interações como expressões da cultura. Centra sua análise no modo como são formadas, mantidas e destruídas parcerias, alianças, cliques<sup>108</sup> e outros tipos de relações. Não se pode falar em culturas homogêneas, mas culturas particulares que são construídas, reconstruídas e modificadas nos diferentes contextos, influenciadas por fatores externos (como, por exemplo, a organização do corpo docente em categorias por níveis de ensino, as normas organizacionais das escolas), e internos (construídos e sustentados pelos próprios professores, no próprio grupo, a partir de fatores como concepções político-ideológicas, diferença de *status*, origem social, nível de ensino ao qual pertencem, área curricular, idade, experiência de ensino, formação profissional, sexo, práticas e concepções pedagógicas, entre outros). Dessa forma, as culturas dos professores diferem não apenas entre escolas, mas também entre grupos de professores dentro de uma mesma escola, podendo-se falar em subgrupos e *subculturas* existentes dentro de um único estabelecimento de ensino. Não faria sentido, para o autor, falarmos de *uma* cultura no ensino.

Em síntese: as escolas, enquanto organizações multiculturais, englobam em seu interior múltiplas subculturas (id: 32). A cultura dos professores pode ser, simultaneamente,

---

<sup>108</sup> Entendidos enquanto “grupo extremamente coeso de atores” (id: 23 – nota de rodapé), o que implica contatos diretos e recíprocos entre todos os envolvidos (id: 116).

una e plural, ou seja, as diversas subculturas podem ter características comuns que as integrem, de modo mais ou menos consistente, em uma cultura global do ensino (id: 34).

A consideração da cultura dos professores permite-nos uma nova compreensão acerca do individualismo, muitas vezes concebido como *qualidade psicológica* dos professores, associado à necessidade de proteção a críticas em um comportamento defensivo (HARGREAVES, 1998). A incerteza deixa de ser característica da organização social e passa a ser compreendida como deficiência apresentada pelos indivíduos, e o mesmo ocorre com a ideia de isolamento: não é o ambiente que se constitui dessa forma, mas os professores. Desloca-se o foco da organização para o indivíduo, psicologizando-se o isolamento. Hargreaves (1998) propõe a compreensão do individualismo como *estratégia de sobrevivência* em um ambiente constrangedor, derivado da racionalidade burocrática que domina o sistema acaba por sufocar as iniciativas dos docentes ao restringir as possibilidades de participação.

O autor propõe a redefinição das causas do individualismo e de seus diferentes significados, apresentando três fatores: o *individualismo constrangido* (a condição ecológica – quando professores trabalham sós devido a barreiras administrativas que desencorajam a possibilidade de fazer de outra forma), o *individualismo estratégico* (a estratégia adaptativa – resposta às contingências cotidianas do trabalho), e o *individualismo eletivo* (trabalho solitário como opção). Neste último, o autor demonstra a correlação entre o individualismo e cuidado, posse e controle, sentimentos experimentados pelos professores ao assumir a responsabilidade por uma turma de alunos, que acabam sendo tidos como “seus”.

Outro ponto apresentado pelo autor diz respeito à *individualidade*, entendida enquanto “poder de exercício de juízos independentes e discricionários” (id: 202); os esforços para eliminar o individualismo precisam garantir espaço à individualidade dos educadores e à possibilidade de estar a sós, de vivenciar, quando preciso, a solidão. Nesse sentido, argumenta que nem todo o individualismo é perverso, e que as tentativas de construção da colegialidade e do trabalho colaborativo precisam garantir espaço ao indivíduo, preservando sua identidade. A eliminação do individualismo (entendido como padrões habituais de trabalho isolado) não pode significar a erradicação da individualidade (FULLAN e HARGREAVES, 2000).

A colaboração, por si, só, não garante a melhoria do trabalho pedagógico e o desenvolvimento profissional e organizacional. Quando restrita ao interior de grupos separados, competitivos e independentes, aproxima-se à *balcanização*, caracterizada “por fronteiras fortes e duráveis entre as diferentes partes de uma organização, identificação pessoal com os domínios que são definidos por estas fronteiras e diferenças de poder em tais domínios” (HARGREAVES, 1998: 266). As culturas balcanizadas caracterizam-se pela formação de subgrupos com *baixa permeabilidade* entre si, fortemente isolados e com fronteiras claras, com *permanência elevada* ao longo do tempo, grande nível de *identificação pessoal* e de *inclinação política*, o que dificulta a formação de acordos comuns e da circulação de ideias.

A colaboração pode, também, configurar-se em *colaboração confortável* (FULLAN e HARGREAVES, 2000), uma colaboração limitada a determinadas situações e contextos de modo a evitar conflitos e maiores debates. É possível também que se desenvolva enquanto *ação colegiada programada*, imposta como estratégia para estimular o trabalho em equipe.

Diante da complexidade, Fullan e Hargreaves (2000) consideram que a construção de culturas colaborativas nas escolas ocorre através da multiplicação de coletivos que passam a contar com a participação de cada vez mais pessoas, motivadas pelas possibilidades de partilha, confiança e apoio mútuo. Avançando mais, Hargreaves (1998) propõe o *mosaico fluido* como possibilidade, especialmente nas escolas secundárias, de aproximação entre departamentos balcanizados tendo em vista a existência de espaços de colaboração. Mantendo os subgrupos e suas identidades, trata-se de buscar construir fronteiras tênues entre eles, que possibilitem maior flexibilidade e colaboração.

Lima (2002), alertando para a necessidade de questionamento à ideia de colaboração como elemento por si só positivo, destaca a importância de elaborar o conceito a partir de critérios empíricos assim descritos: a) amplitude da interação (quantidade de colegas com quem cada membro da organização interage); b) frequência da interação; c) abrangência da interação (áreas sobre as quais abrange a interação). A interação profissional entre os professores pode ser de diferentes naturezas, a saber: conversas sobre o comportamento dos alunos, conversas sobre a prática docente, troca de materiais sobre o ensino, desenvolvimento conjunto de materiais, planejamento conjunto das aulas, ensino conjunto ou troca de turmas (LIMA, 2001: 58). Como vemos, a interação entre os professores não significa a existência de



uma cultura de colaboração, e esta, por sua vez, pode se desenvolver não de forma total e profunda, mas restringir-se a alguns elementos pontuais, como a troca de informações sobre os alunos. Distinguem-se, portanto, dois tipos de interação: as que envolvem conversas entre colegas, e as que implicam uma atividade prática conjunta (id: 67). Construir as últimas é tarefa complexa.

Faz-se necessário relativizar a ideia de colaboração que, na maioria das vezes, resume-se a um conceito idealizado que pressupõe a existência de unidades harmoniosas em que todos os membros apresentam-se envolvidos em interações ricas e intensas (id: 168-9). Na verdade, o adjetivo “colaborativo” “deveria ser aplicado apenas a subgrupos particulares de professores dentro dos departamentos, mais do que às escolas, globalmente consideradas, ou mesmo aos seus grupos disciplinares ou a outros agrupamentos” (id: 169).

De fato, a configuração de algumas escolas e de determinados níveis de ensino é terreno fértil ao desenvolvimento de culturas balcanizadas, como é o caso do ensino secundário investigado pelo autor. Porém, é possível identificar contextos nos quais haja maior predisposição à colaboração devido às características do ambiente físico, do tipo de interação possível, das condições de trabalho dos profissionais (carga horária, por exemplo), e da existência de tempo e espaço destinados ao trabalho coletivo. A existência de fatores que facilitem o encontro e a troca entre os docentes não significa, por si só, garantia de colaboração, mas certamente representa maior possibilidade de interação. Nesse sentido, cabe pontuar as diferenças em relação ao contexto da Educação Infantil, às especificidades do trabalho pedagógico nesse nível de ensino (menos sujeito à fragmentação disciplinar e mais voltado ao desenvolvimento integral da criança), às especificidades dos profissionais envolvidos, e às características das instituições, geralmente menores, com um número mais restrito de profissionais.

No caso em questão, verificamos fatores institucionais favoráveis à colaboração – como a manutenção de quatro professoras por turma, acompanhando o mesmo grupo de crianças durante os três anos de sua permanência na escola; a flexibilidade de horários e turnos de trabalho, que permite o estabelecimento de diferentes parcerias; a existência de um projeto construído e compartilhado pela equipe; o compromisso pessoal e profissional das educadoras com o projeto em suas diferentes etapas (planejamento, ação, documentação); a partilha e divisão de poder entre os membros da equipe, expresso na existência de uma atitude

de respeito, diálogo e divisão de tarefas –, mas também aspectos dificultadores – como a condição profissional de “precário”, a pouca quantidade de horas destinadas a reuniões do coletivo, o escasso contato com outras escolas para troca de experiências, entre outros.

Em que pesem esses fatores, a equipe de educadoras esforça-se no sentido de dar continuidade a um projeto pedagógico que, ano a ano, é construído com base nas diferentes *identidades* que compõem a escola: crianças, famílias e profissionais que ingressam na instituição. A documentação pedagógica é apontada pelas educadoras como elemento essencial à configuração do projeto e, mas ainda, da própria *identidade da escola*, contribuindo, portanto, para a consolidação de uma cultura organizacional. Cultura expressa em uma forma particular de organização do trabalho pedagógico na escola compartilhado por todas as educadoras não de maneira imposta, mas participativa e colaborativa. E sobre isso tratamos a seguir.

A programação da escola e das diversas turmas é ligada a um projeto mais amplo e a uma ideia de criança ativa e de uma escola que *acolhe* e que *promove* as suas diversas linguagens e experiências. O planejamento tem como ponto de partida a observação das crianças, a discussão no coletivo a partir dessas informações, e a elaboração de percursos que contemplem necessidades, características e interesses do grupo. Tem como pressupostos os elementos indicados no projeto pedagógico da instituição, o POF – Plano da Oferta Formativa –, documento elaborado em parceria com coordenador pedagógico e demais pré-escolas que fazem parte daquela administração regional<sup>109</sup>.

O modelo de programação adotado pela escola denomina-se programação por “*sfondo integratore*”, modalidade de planejamento bastante difundida na Itália, especialmente no âmbito da Educação Infantil.

O planejamento por “fundo integrador” tem como principais referências: 1. A *Pedagogia Institucional*, corrente didático-pedagógica que se desenvolve nos anos sessenta, na França, a partir do conceito de “instituição” como sistema organizado de modo a sustentar a ação autônoma das crianças em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento<sup>110</sup>; 2. A

---

<sup>109</sup> Lembramos que as pré-escolas não contam com diretor nem coordenador pedagógico como membro fixo da equipe.

<sup>110</sup> De acordo com Giunchi (2004), os elementos organizadores da pedagogia institucional são *espaço, tempo, grupo*, pautando-se na ideia de que “a organização do contexto dá significado ao comportamento das pessoas”

*teoria da coevolução*, que considera a relação de mútua influência existente entre sujeito e ambiente que, no campo pedagógico, se traduz na função do educador de sustentar a atividade e a auto-organização das crianças; 3. *A pesquisa-ação*, com a consideração do educador como sujeito ativo na pesquisa sobre a prática de modo a operar contínuo ajustamento com base na análise crítica da experiência (CRISTANINI, 1997).

O modelo de planejamento por “sfondo” inicialmente foi utilizado no âmbito da pedagogia especial, cujas principais referências, na Itália, são Andrea Canevaro e Paulo Zanelli, sendo depois alargado para outras esferas. Tem como pressupostos: a) a necessidade de considerar as diferentes características e percursos das crianças; b) a percepção da importância das condições institucionais e relacionais do contexto de ação (como ilustra a metáfora “figura-fundo”: alterando-se o fundo, muda também a percepção que temos da figura).

Na programação por “fundo integrador”, “o professor preocupa-se em intervir e preparar o pano de fundo, o cenário no qual deve ocorrer o processo educativo e didático como um cineasta que cuida das condições institucionais e relacionais capazes de sustentar e de dar significado às experiências de aprendizagem.” (GIUNCHI, 2004). Os procedimentos metodológicos incluem *observação, análise dos dados recolhidos em observação para o levantamento de “traços” ou indicadores, planejamento* (BENZONI, 2001b).

Passemos à descrição de como essa modalidade de planejamento é operacionalizada no cotidiano do trabalho pedagógico. O ano escolar tem início com as brincadeiras do acolhimento (“*giochi dell’accoglienza*”), organizados no espaço externo. Para as crianças de quatro e cinco anos é o momento de reencontrar colegas e professoras; para os menores, de conhecer a nova escola, os colegas e as professoras. As brincadeiras são planejadas a partir dos elementos indicados na documentação do ano anterior, e das observações a respeito das crianças novas fornecidas pela creche e pelas famílias.

Após essas duas primeiras semanas, os grupos se organizam nas turmas, e as brincadeiras que mais agradaram são propostas novamente sob forma de atividade interclasse. Começa-se a produzir a documentação das brincadeiras, pelas crianças, e trabalha-se também

---

(id: 81). O papel do adulto é o de programar um contexto de aprendizagem flexível com base nos “traços” das crianças, ou seja, suas necessidades e seus interesses, em um equilíbrio entre sujeito e grupo.

a partir das memórias das férias<sup>111</sup>, atividade que tem por objetivo propor uma continuidade entre o ano anterior e o novo ano, permitindo a construção do sentido de processo.

A *observação das crianças* é um instrumento que acompanha a programação, fornecendo-lhe subsídios. A utilização da filmagem auxilia o processo, permitindo a discussão coletiva de observações, o confronto de pontos de vista, a emergência de novos enfoques. Em um encontro de GLE – *Grupo di Lavoro Educativo* (Grupo de Trabalho Educativo) –, encontro que reúne todas as professoras de todas as turmas, as educadoras assistiram juntas a observações vídeo-registradas das três crianças com necessidades especiais incluídas nas turmas regulares. As palavras/ impressões destacadas por cada professora foram socializadas no grupo e reorganizadas nas categorias ‘necessidades’, ‘prazer’, ‘iniciativa’, elaborando-se um quadro para cada criança.

A partir das palavras destacadas é construído, pelo grupo, o projeto de atividades interclasses; para tanto, realizam coletivamente o “dominó de palavras”, estratégia empregada para o planejamento: as palavras são escritas em cartões distribuídos para todas as professoras, e joga-se como em um dominó, buscando-se aproximações. Dessa forma, a partir da observação das crianças e das palavras-chave destacadas pelas professoras como representantes do *sentido de escola* assumido pelo grupo é construído, coletivamente, o projeto. Evidencia-se, pois, um verdadeiro processo de reflexão-ação, e de ação-reflexão sobre/ a partir da prática e das escolhas filosóficas, pedagógicas e didáticas assumidas de maneira intencional e consciente pelo coletivo da escola.

A documentação caminha de forma paralela à programação e à realização dos percursos. Crianças e professoras produzem diferentes modalidades de documentação, aspecto que será analisado na parte seguinte do relato.

As *atividades interclasses* são propostas como uma opção a mais de brincadeira dentre as que são organizadas diariamente no período da manhã. A diferença é que são realizadas juntamente com outra turma, possibilitando a interação de crianças de diferentes idades.

---

<sup>111</sup> Com o encerramento do ano letivo, as crianças levam para casa um recipiente (uma garrafa plástica, uma caixinha etc.) com o objetivo de recolher objetos, fotografias, bilhetes durante as férias. Ao reencontrar-se, em setembro, após a festa do acolhimento, começa-se um trabalho a partir dessas memórias.

A título exemplificativo, “A cozinha dos bons sabores”, organizada no plano térreo da sala de quatro anos. Não havia uma receita a seguir; as crianças criaram suas próprias receitas, incentivadas pela professora, que oferecia os ingredientes, possibilitando escolha e experimentação. Na sala das crianças de cinco anos foi proposto “O Armário da Mamãe”, simultaneamente à “Cozinha”. Consistia em um espaço para fantasiar-se, contando com espelho, roupas, sapatos, acessórios etc.<sup>112</sup>



A “Cozinha dos Bons Sabores”



No “Armário da Mamãe”, as crianças vestem-se, olham-se no espelho, fingem que são ‘grandes’.

Finalizado o tempo de brincar, reunidos no grupo de seção, as crianças contam aos colegas o que fizeram nesses espaços, do que brincaram, como brincaram etc. Ao final, recebem uma lembrança de papel como objeto de memória, a ser colocado no livro que produzem como documentação das brincadeiras do acolhimento. As falas das crianças são anotadas pela professora.

Nota-se, pois, a preocupação do grupo de educadoras em tornar também as crianças produtoras de memória, de registros, e de documentação. Ainda no grande grupo, sete crianças apresentaram aos colegas suas produções gráficas feitas com os objetos trazidos das férias, os “pequenos tesouros da memória”, e cada uma contou o que produziu. Mais um exemplo de trabalho com a memória e, portanto, com a identidade, com o sentido do “eu” no mundo.

---

<sup>112</sup> Tratava-se de brincadeiras propostas nas semanas iniciais de aula, trazidas para dentro das seções com algumas modificações.

Podemos dizer que o projeto da escola sustenta-se na ideia de criança criativa, capaz e dinâmica, em uma escola na qual é possível ser criança, brincar, interagir e crescer. Um projeto concretizado no cotidiano através da construção de espaços, tempos, atividades, percursos que expressam uma *pedagogia da participação* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) que garante a todas o direito real de brincar, de aprender e de participar. Uma ação didática marcada por *intencionalidade pedagógica* assumida pelo coletivo da instituição, em um projeto que se transforma e que se constrói a partir da escuta dos interesses e necessidades das próprias crianças, e das concepções assumidas pelo coletivo institucional.

As atividades interclasses são, também, exemplo de trabalho colaborativo entre as professoras, evidenciando um sentido de projeto político-pedagógico verdadeiramente *coletivo*. Mais do que isso, podemos considerar a existência de uma *cultura colaborativa* no interior da instituição, expressa no cotidiano de trabalho: um projeto comum que abre espaço à individualidade e à partilha de poder, no qual também se insere a documentação.

## 2.2 O Trabalho com a Documentação

### A. A documentação produzida pela *Scuola dell'Infanzia Don Milani*

Neste item apresentaremos alguns exemplos de documentação produzida pela equipe da escola na qual foi realizado o estudo de caso, materiais encontrados no arquivo do Laboratório de Documentação e Formação de Bolonha. A análise dos materiais foi realizada em momento anterior à realização do estudo na escola, o que possibilitou uma primeira aproximação ao contexto.

São materiais diversificados em termos de conteúdo, linguagem e organização, o que pode indicar objetivos e destinatários específicos, informação nem sempre explicitada nos materiais. Foi realizada leitura e destaque de trechos de modo a trazer à pesquisa elementos que possibilitassem uma maior aproximação à análise realizada. Indicamos autor, título e ano de cada documentação ao início da análise, garantindo a autoria aos textos.

#### **Documentação 1**

Brintazzoli, Lya; Gherardi, Rina; Verati, Luisa. **Stare bene Insieme**. 2001/02.

Trata-se de documentação em papel, organizada em uma pasta, que apresenta a narração, por meio de imagens e textos, dos projetos realizados ao longo do ano escolar. Tem

por objetivos relatar o trabalho desenvolvido pela escola em um ano letivo, organizando as experiências, produzindo memória. É possível visualizar o projeto pedagógico em ação, a história de um grupo de professores, crianças e famílias, a identidade da escola.

No material não há referência a interlocutores para os quais seria endereçada a documentação; podemos construir como hipótese tratar-se de material construído pelos professores para eles mesmos enquanto grupo, e para o sistema como um todo – o que justifica o fato de ser encontrado no Centro de Documentação. A autoria do material é atribuída a professores da equipe que assumiram a produção da documentação em nome do grupo.

Em relação ao momento da produção, pelas informações expostas podemos inferir tratar-se de um material realizado ao final do ano letivo como forma de produzir memória do processo a partir da organização das experiências. Seria interessante conhecer o processo de documentação, não explicitado no material, a fim de identificar intenções, procedimentos e processos desenvolvidos pelo coletivo de educadores até chegar-se à construção final. Mais que uma coleção de registros aleatórios, a documentação pressupõe a seleção de conteúdos e materiais entre aqueles coletados e construídos ao longo de um ano de trabalho, o que implica delimitar objetivos e aspectos a serem tratados a partir de um fio condutor – que, no caso, é explicitado no título da documentação, “estar bem juntos”.

## **Documentação 2**

Scuola dell’Infanzia Don Milani. **La ricerca di uno sfondo integratore.** 1989/90.

Em linhas gerais, podemos dizer que se trata da documentação do processo de planejamento realizado pela equipe escolar – e não o registro de atividades/ projetos realizados com as crianças, do que decorre a especificidade deste material em relação ao anterior. São textos mais densos e longos, com detalhamento de objetivos, instrumentos metodológicos, organização do espaço e descrição do percurso, com uma linguagem mais específica do campo educacional. Em suma, no material revela-se o *projeto pedagógico* e o *currículo* da instituição. Interessante observar que se tratar de uma síntese do percurso desenvolvido em três anos de trabalho, produzida pelo coletivo de educadoras da escola, que assinam os diferentes “capítulos” do documento.

A documentação parece ter sido construída pela equipe de educadores para si própria, como registro, organização e reflexão sobre a atividade pedagógica da instituição, objetivos, instrumentos metodológicos e percurso. Fica explícita a importância da observação, do planejamento e da documentação como elementos inerentes ao trabalho pedagógico, que se articula de maneira concreta na organização de espaços, materiais e experiências que têm como foco a criança em seu processo de construção de identidade e desenvolvimento, percurso esse entendido não como sucessão de etapas estanques, mas como possibilidade de conviver, experimentar, comunicar-se, participar ativamente do grupo a partir da construção de uma relação de confiança em sua capacidade. O projeto pedagógico tem como foco, portanto, possibilitar à criança ser, de fato, criança, e sentir-se bem na escola, sentir-se acolhida, encontrando ali diversas possibilidades de experimentação, criação e aprendizagem.

### **Documentação 3**

Gherardi, Rina; Fava, Lucia; Fantini, Cristina; Sartini, Marzia; Proli, Enrica. **Una Bambina Misteriosa**. 1992/93 e 1993/94. Colaborazione di Cristina Bendenati, Spazio Documentazione Handicap.

Trata-se da documentação referente a uma criança integrada à classe regular. Participam da documentação, conforme explicitado na capa, as duas professoras da turma, a professora que acompanha a criança e duas estudantes universitárias que elaboram a monografia de conclusão de curso no campo da Educação Especial.

A documentação divide-se em duas partes: a primeira descreve o ano letivo 1992/93, e a segunda, o ano 1993/94. Conforme descrito no documento, foram utilizados registros escritos, vídeos e memória como fontes de informação; a emoção é apontada como componente presente na narrativa. Não é explicitado o destinatário da documentação, nem seus objetivos e forma de produção.

Trata-se de um conjunto de relatos, alguns mais descritivos, sem especificação de autoria, e outros mais narrativos, produzidos pelas professoras a partir de relatos diários nos quais a descrição do fato mistura-se à expressão de sentimentos e percepções mais particulares. Nesse sentido, textos mais “objetivos” combinam-se com narrativas em primeira pessoa que expressam formas mais individuais de perceber a criança e de se relacionar com ela. Em todo o documento transparecem momentos de dúvida, reflexão, questionamento diante do desafio de encontrar formas de comunicação e relacionamento com a criança que a



possibilitem avançar em seu processo de construção de identidade e autonomia, o que implica, inclusive, sair do espaço da escola em busca de auxílio externo. A documentação apresenta o processo de questionamento e de busca por atribuir significados a ações e comportamentos da criança – daí o título “Uma menina misteriosa” – e por construir estratégias e formas de intervenção. O foco da narrativa é, pois, não apenas a criança, mas o percurso empreendido pelo grupo para lidar com a situação.

O aspecto interessante desta documentação, além do próprio foco/ tema – uma criança com necessidade educativas especiais e o trabalho da escola enquanto coletivo para integrá-la na sala regular –, reside na forma como foi construída, entrelaçando descrição, narração e, acima de tudo, questionamento. Transparece, portanto, a ideia de escola enquanto local de pesquisa, e a profissionalidade docente como processo aberto, não finalizado, e em constante construção. A documentação da experiência, tendo como foco não apenas as conquistas mas, especialmente, os desafios, talvez tenha significado mais um momento de formação não só para aqueles que a organizaram, mas também para todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram envolvidos em sua produção.

#### **Documentação 4**

##### **Racconto di un anno. 2004/ 2005.**

Trata-se de uma documentação em vídeo cujo foco são as crianças em atividade. É organizada a partir de legendas/ títulos indicativos das propostas focalizadas pelas imagens, atividades pautadas na experimentação de cores, formas, materiais, sensações. O vídeo organiza-se, portanto, como sucessão de experiências vivenciadas pelas crianças.

\* \* \*

A leitura das diferentes documentações possibilita-nos ao menos duas reflexões: a primeira relaciona-se à identidade da escola ou à sua *cultura pedagógica*, indicando-nos uma escola que documenta seus percursos e na qual essa atividade parece ser assumida pelo coletivo de educadores; a segunda, referente à documentação em si, mostrando-nos diferentes modalidades, conteúdos e formas de documentar.

A inexistência de uma *apresentação à documentação* indicando destinatários e objetivos da produção torna mais difícil conhecer as motivações da equipe na elaboração de

cada um dos materiais. Podemos inferir a partir das características gerais – forma, linguagem, estrutura – tratar-se de material produzido pela equipe para si mesma como reflexão e sistematização do projeto pedagógico (no caso de “La ricerca di uno sfondo integratore”), para as famílias, como comunicação (no caso do vídeo), para a escola de Ensino Fundamental como apresentação do percurso de desenvolvimento de uma criança (no relato que tem como foco a criança com necessidades especiais).

O que parece evidente é o fato de tratar-se de uma escola que documenta e que, documentando, produz memória e reflete sobre as experiências que promove às crianças; uma escola que explicita elementos de seu projeto pedagógico através da documentação.

## **B. A documentação no cotidiano de trabalho: dados de observação e entrevista com professores, crianças e famílias**

### **B.1 A concepção das professoras**

Realizamos entrevista com cinco professoras de turmas diversas tendo por objetivo obter dados sobre as concepções dos diferentes sujeitos sobre a documentação. Optamos por dar preferência àquelas que estão há mais tempo na escola e que já fazem parte da equipe enquanto professoras “titulares”<sup>113</sup>; apenas no caso da classe de 3 anos foi entrevistada uma professora que chegou à escola este ano como precária, mas permanecerá o ano todo. Foi interessante conhecer também a visão dessa professora, visto que finalizou há poucos anos o curso de graduação em Ciências da Formação Primária na Universidade de Bolonha. Duas das entrevistadas, de turmas diversas, participaram da produção da documentação do projeto do ano anterior.

As entrevistas foram áudio-registradas, transcritas e entregues às pessoas entrevistadas para que pudessem ler e alterar o que julgassem necessário. A transcrição foi seguida de leitura, destaque de palavras-chave ou frases tendo em vista a construção de categorias para cada uma das entrevistas. Solicitou-se às entrevistadas expressarem o que pensam sobre a documentação (importância, funções, dificuldades) inicialmente de maneira livre, para que depois, durante a entrevista, a pesquisadora fizesse perguntas a partir de suas falas. A questão

---

<sup>113</sup> Na condição de precário o professor trabalha sob regime de contrato, devendo assumir função docente nas escolas e classes requeridas pela administração. Pode, por exemplo, estar cada dia da semana em uma escola. Adquirindo maior pontuação, pode permanecer um período maior em uma escola – um ano, por exemplo –, mas continua na condição de contratado.

aberta possibilitava às professoras explicitar aquilo que julgassem relevante e importante em relação ao tema, sem que houvesse uma indução a determinados pontos; as questões feitas ao longo da entrevista possibilitavam à pesquisadora aprofundar aspectos citados e indicar novos elementos a serem comentados. As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2008, após quase dois meses de observação e participação no cotidiano da escola.

Apresentaremos os dados das entrevistas seguindo a ordem em que foram realizadas. Ao final, procuraremos sintetizar, em linhas gerais, as ideias-chave que se fizeram presentes nas falas, observadas nesse momento como um todo, e que podem indicar as concepções que perpassam o trabalho desenvolvido pelo grupo de professoras.

Rina<sup>114</sup>, que está há dezenove anos na escola e trabalha há trinta e seis como professora, inicia sua fala com a documentação produzida pelas crianças, considerando sua importância como forma de *comunicação* e construção de *memória*. Sua trajetória como professora possibilitou traçar o percurso de desenvolvimento da documentação pelas crianças em seus diferentes suportes e formas de organização: a *valigia* (“maleta” na qual as crianças colocam objetos que faziam parte das experiências vivenciadas), o *arquivo da memória* (arquivo com envelopes onde se recolhiam desenhos, objetos, “*de forma que depois as crianças podiam também tocar, pegar, e ajudava a criança a observar-se, e também aos pais*”), os *livros* que narram alguns momentos vividos pelas crianças na escola, construídos pelas crianças. No momento atual, a escola trabalha com duas modalidades de documentação produzidas pelas crianças, a saber: 1. O “livro-jornal” (que narra uma cotidianidade com fotografias, desenhos, narrações e palavras; por exemplo, o jornal das brincadeiras do acolhimento); 2. O “livro de arte” (que corresponde ao material “que narra o percurso gráfico-pictórico-manipulativo” da criança).

Além de possibilitar à criança a construção de memória sobre as experiências, a documentação assume uma função *operativa* na opinião de Rina, porque é também “um modo de fazer a criança agir em primeira pessoa”. Essa documentação favorece a interação e a comunicação entre as próprias crianças (quando, ao término da produção, mostram seus livros

---

<sup>114</sup> Todos os nomes são fictícios.

aos colegas), e entre a escola e a família (quando as crianças levam seus livros para casa e compartilham com pais e irmãos os momentos vividos na escola).

Quanto à documentação para os pais, além daquela elaborada pelas próprias crianças, é entregue uma espécie de relatório ao final do ano que narra os percursos da turma e os elementos essenciais do projeto. Cita também os vídeos produzidos e mostrados às famílias e às crianças, documentação que permite uma aproximação ao trabalho pedagógico cotidiano.

A documentação da escola, por sua vez, recolhe e organiza os diferentes registros produzidos pelo coletivo de educadoras, diferindo das outras modalidades de documentação. Permite *verificar* o percurso realizado e *comunicar-se* com as pessoas novas que chegam à escola, sendo uma forma de *compartilhar o projeto educativo*. Aponta também para a relação entre planejamento e documentação enquanto processo cíclico e contínuo: a programação do acolhimento tem como ponto de partida a documentação do projeto educativo do ano anterior, e assim sucessivamente:

A documentação [...] é um projeto dentro de um projeto, porque a documentação do ano passado é aquela da qual partimos este ano para o acolhimento. O acolhimento, por sua vez, vai sendo documentado. Torna-se muito estreita a relação entre observar, programar/ projetar e documentar.

[...]

A documentação dá sustento ao projeto e à observação. Eu observo, projeto, documento, verifico em ação, re-observo, projeto (Rina, entrevista).

Interrogada sobre a origem do percurso narrado em relação à documentação das crianças, afirma não ser uma história específica da escola, mas algo promovido pela gestão municipal nos anos oitenta em parceria com a universidade através de cursos de formação contínua e em serviço. A *valigia* foi inicialmente promovida pelo professor Andrea Canevaro em curso sobre inclusão, sendo um instrumento voltado a crianças com necessidades especiais. Posteriormente, esta modalidade de documentação amplia-se para todas as crianças como forma de construção de memória, apropriação da experiência e percepção de seu processo de crescimento, assumindo especial relevância nas situações de passagem (da pré-escola para a escola elementar, por exemplo) A documentação que se inicia com e nas próprias crianças alarga-se em direção à famílias (como forma de comunicação e participação) e aos próprios educadores (como possibilidade de afirmação da identidade da escola via construção de memória).

A professora afirma que aprendeu a documentar através das propostas da administração, que teve o cuidado de propor a discussão e manter um grupo de formação que dá suporte às escolas.

Quanto às dificuldades, aponta para a falta de tempo. “É muito trabalhoso. Mas eu não gostaria de renunciar a nenhuma das três [modalidades de documentação] porque é importante na comunicação com as crianças e na comunicação com os pais, mas efetivamente requer um tempo. Eu digo que o tempo do pensar, do projetar, do verificar é pouquíssimo, pouquíssimo.” As oitenta horas destinadas ao trabalho coletivo acabam sendo muito institucionais, restando pouco tempo para fazer tudo o que corresponde à denominada “função docente”. Fazer a documentação se torna, nesse sentido, uma opção individual ou da escola.

Dou-me conta de que se você gosta, acredita, faz, promove, mas se torna difícil promover se uma pessoa não acredita tanto, quando se requer um tempo de construção fora do seu horário. Temos a chamada ‘função docente’, que não é quantificada. Esta é a parte que mais me desagrada, porque eu acredito que esta seja uma grande janela aberta aos pais [...], a grande comunicação, e também para as crianças para recordar, não esquecer, viver as transformações (Rina, entrevista).

Marzia, outra professora entrevistada, é recém-chegada à escola como substituta, e trabalha há três anos como professora. Afirma ser a primeira escola na qual observa uma documentação completa, “como deveria ser”, e narra um pouco de suas experiências anteriores, nas quais a documentação muitas vezes restringia-se ao “cadernão” da criança (material que recolhe suas produções) ou a modalidades de registro produzidas pelos professores em atendimento a exigências burocráticas (como, por exemplo, o preenchimento de uma ficha-síntese do projeto desenvolvido ao longo do ano). Apesar das dificuldades encontradas nesses contextos, fazia sua própria documentação, elaborando, por exemplo, um fascículo do projeto realizado com as crianças e entregando-os aos pais para que pudessem entender o percurso.

Para Marzia, a documentação relaciona-se de maneira direta à programação, sendo uma forma de *verificar* o percurso realizado, *avaliar*, “dar-se conta do trabalho que fez”. Produz um *diário* no qual escreve acontecimentos, observações, ideias, atividades realizadas, considerando esse material um instrumento útil para documentar “porque praticamente está tudo ali”. O diário é uma forma de reflexão sobre a ação.

Atribui à formação universitária um papel importante no aprendizado da documentação; foi nesse espaço que passou a conhecer funções, modalidades e instrumentos.

A dificuldade em documentar relaciona-se ao comunicar com clareza, “fazer os outros entenderem o seu percurso mental.” Também considera como desafio a construção de tempos e espaços para troca e socialização das experiências entre as escolas.

A professora Simona está na escola há doze anos, e trabalha como professora há treze. Associa a documentação a um “pedaço de história, uma memória, algo que permanece no tempo”. Afirma que não é difícil documentar, mas é difícil tornar a documentação legível. Outro aspecto apontado é a necessidade de promover a circularidade da documentação, a socialização: “vemos pouco do que é documentado nas outras escolas”.

A documentação produzida pelas professoras é, acima de tudo, “um instrumento para conhecer”, para compartilhar o projeto coletivo da escola: “estou pensando nas meninas que chegaram este ano, se não tivéssemos memória, se não tivéssemos a documentação do ano passado, todo este trabalho deste ‘dominó’ que nós fazemos, [...] elas não teriam entendido, mas lendo, entraram, compreenderam [...]”. Além de ser um instrumento para conhecer, é ainda “um instrumento para projetar, enriquecer os próprios conhecimentos, para refletir.”

Afirma ter aprendido a documentar na escola D. Milani: a cada ano é formado um grupo responsável pela documentação, “então você faz a documentação e aprende fazendo”. Não é um trabalho solitário, mas realizado em grupo, então “é um peso mais leve, não se faz sozinha, a colega pode dar suporte”. Refere-se também ao curso de formação em serviço com Carmen Balsamo, no qual entrou em contato com aspectos técnicos da documentação, e pondera: “Mas creio que se aprenda fazendo”. Quanto ao papel do coordenador pedagógico, lembra-se de haver recebido suporte para a documentação apenas em relação ao Projeto Europeu Comenius<sup>115</sup> realizado há alguns anos.

Acredita que documentar faz parte da profissionalidade do professor, portanto, parte da função docente. A documentação como um trabalho de grupo é certamente um elemento facilitador, e a rotação de pessoas – a cada ano são professoras diferentes que assumem essa

---

<sup>115</sup> Projeto de artes envolvendo Itália, Portugal, França e Espanha.

tarefa – possibilita a construção e dinâmicas e ideias diversas, pois “pessoas diversas juntas dão ideias diversas”.

Considera que a metodologia de trabalho da escola – pautada na programação por *sfondo integratore* – certamente dificulta a documentação, pois não há um pensamento linear, mas se trata de um percurso que vai sendo construído a partir de concepções, das crianças, do grupo, um percurso no qual se relacionam as histórias das diferentes turmas. Nesse sentido, “se a criança faz mil experiências, todas devem ser documentadas, todas devem ser registradas com os desenhos, com a foto, com a escrita. É tudo mais fácil se você tem um pensamento linear; mas se tudo tem um envolvimento a 360 graus se torna um pouquinho mais difícil.”. A dificuldade também está em documentar no momento da ação, especialmente quando se está só; torna-se complicado estar em atividade com a criança e, simultaneamente, afastar-se para observar, fazer anotações ou fotografar.

A professora Angela está na escola há três anos, e trabalha como professora há onze. Considera a documentação importante para crianças, pais, professoras para *manter memória* do que se faz, *organizar* e *dar um sentido* à experiência, e para *melhorar o projeto*. “Se não escreve, não fotografa, não coloca em ordem não tem nem mesmo a visão geral do que fez”. Para os pais, é importante para conhecerem o que acontece na jornada e na vida das crianças na escola, sendo, portanto, uma forma de *comunicar*. Para as crianças, “para a memória, para entender, para verem-se naquilo que fizeram, no que produziram, no que viveram, e desta forma conseguirem ter o fio da memória e orgulharem-se das próprias produções”. Destaca a importância da documentação para as crianças com necessidades educativas especiais, o prazer que sentem ao observarem-se nas várias atividades e ao perceberem seu crescimento. A documentação é também um instrumento essencial para *manter a continuidade* nos momentos de passagem de uma escola a outra. Sintetiza da seguinte maneira: “os motivos fundamentais pelos quais é importante documentar é para organizar, para a memória, para rever-se, para passar, para continuar, sem esquecer, para crescer, para ser transparente, para comunicar uma mensagem.”

Considera essencial *projetar a documentação*, ou seja, ter clareza sobre o que documentar, de que forma e para quem. Não se documenta tudo e de qualquer forma, mas selecionam-se materiais a partir dos objetivos da documentação, e do objeto sobre o qual ela se debruça, em “uma seleção com critérios”:

É preciso projetar essa documentação, é preciso ter esse pensamento antes, antes de fazer, não pode tê-lo depois, deve existir uma ideia, um pensamento, e esse pensamento vem antes, porque é preciso ter claro quais são os momentos essenciais, mais importantes; não é que se possa colocar tudo, existem os momentos importantes, que são selecionados. Quando se documenta se opera também uma seleção porque se faz as atividades e não recolhe materiais, depois quando vai procurar, os materiais faltam e não é mais possível. É preciso recuperar. É preciso ter essa ideia antes.

[...]

Começa-se a recolher esse material desde o início de acordo com o projeto que tem em mente e começa-se a organizar e dar um sentido aos materiais de acordo com o corte que você quer. Por isso é importante o corte. (Angela, entrevista).

A documentação, portanto, não se confunde com a simples coleta de dados, mas implica a produção de um material capaz de *falar por si* sobre uma experiência. É importante definir o objeto da documentação, os destinatários e a linguagem empregada:

A documentação para os pais tem uma linguagem, que é diferente de uma documentação que é feita às colegas, por exemplo. [...] Às vezes você tem o mesmo material, mas... (id).

Não existe uma única documentação, mas *documentações*, que podem ser construídas a partir da mesma experiência, dos mesmos materiais, mas com formas e linguagens diversas, a depender do destinatário. A documentação é uma forma de *comunicação*, ao outro e a si mesmo:

Ao invés de ‘documentação’ poderíamos dizer ‘documentações’, porque depende de para quem a faz. Se é para as professoras, deve ter um corte, um tipo de linguagem, um tipo de pensamento; se é para os pais, uma outra coisa, um outro estilo de linguagem que deve ser mais simples, menos técnico, porque caso contrário não se entende. Por isso a coisa importante é o comunicar, ao outro e a si mesmo, o que se tem em mente. Documentação para as crianças é ainda um outro corte, por isso partindo deste material bruto a documentação deve ter, já antes, um projeto e também um tipo de linguagem que se deve usar. Não apenas a linguagem da palavra, também intercalar as fotos, também as fotos são linguagem, por isso é preciso também estudar as fotos, as imagens, as palavras, porque são todas linguagens, são formas de linguagem. (id).

Faz referência ao percurso que o grupo de professoras responsáveis pela documentação do projeto do ano anterior está fazendo com a assessoria de Carmen Balsamo, do LabDocForm Bolonha. O objetivo do trabalho é reelaborar o material produzido para que se torne, de fato, uma documentação, acessível a leitores que não participaram diretamente da experiência. Participando do curso de formação contínua sobre documentação conduzido por Balsamo, relata que apresentou à formadora o material da escola, tendo início o processo de



reformulação: “Apresentei o trabalho e ela [Carmen Balsamo] me disse: ‘esta não é uma documentação, estes são belíssimos materiais, com um método de trabalho estupendo que, porém, sem você que o explique não se entende. [...] Daí começou esse grande trabalho que ainda continua”.

Aponta então para a necessidade de estudo tendo em vista a clareza e a precisão do conceito de documentar:

Portanto documentação é uma coisa, é um produto que fala sozinho, não deve ter uma pessoa que o explique, porque se é assim não é uma documentação bem feita, é um material coletado, é uma memória simples assim, mas documentação é outra coisa, por isso é preciso estudar, empenhar-se para ver, selecionar.

[...]

Há todo um estudo que, na minha opinião, vale a pena ser feito, porque caso contrário aparecem coisas aproximativas, que você chama de documentação, mas que, na realidade, são apenas materiais. (id).

Enfatiza a necessidade de *troca* entre as escolas, considerando a documentação uma forma de *cultura*. Sem a construção de uma rede para socialização de experiências, a documentação permanece restrita àqueles que a produziram, à escola.

Afirma ter aprendido a documentar “na prática”, atuando como professora, e, sobretudo, trabalhando com crianças com necessidade especiais. A possibilidade de participar de cursos de formação em serviço após ter assumido como “titular” na escola significou o início de um processo de sistematização e organização da experiência acumulada, o que não era possível na condição de “precária”.

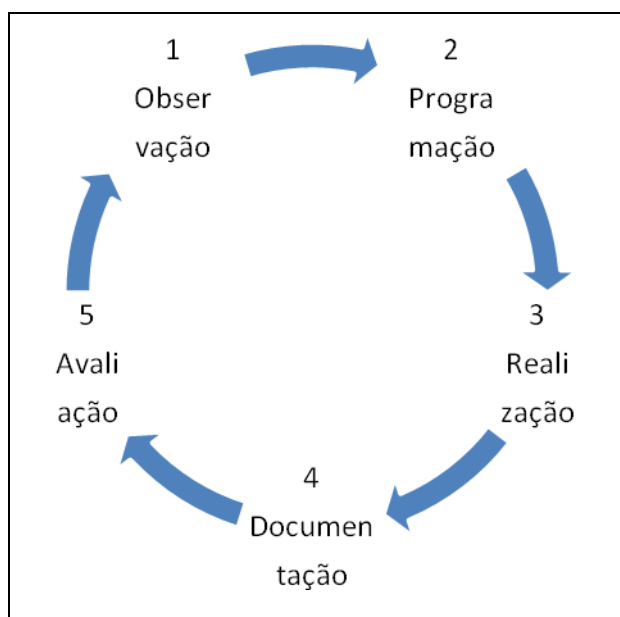
Segundo Angela, a documentação também pode ser produzida pelo professor individualmente – como costumava fazer antes de chegar à escola D. Milani –, “mas é uma coisa pequena, porque sozinha você vai nas suas forças”. Aponta para a importância da *força do grupo*, do trabalho coletivo, da cooperação, que possibilita a realização de projetos grandiosos:

[...] a força do grupo, se existe acordo, troca, visão comum, coletiva é tanta, que podem ser feitas coisas imensas, grandiosas. Essa é a força do grupo, que se multiplica, por isso são feitas coisas grandiosas. Mas não é fácil. [...] Talvez em outros lugares me sentia como uma Ferrari que vai a 20, e aqui vou a 200. A coisa bonita do grupo é que te leva a 200. (id).

Não é fácil, porém, construir um grupo. Para a professora, é preciso trabalhar em sua formação, haver estabilidade do corpo docente, e ideias que possam unir pessoas, ou pessoas que se encontrem e produzam ideias: “são as pessoas que fazem um grupo, mas são também as ideias que unem pessoas, são ambos, as ideias e as pessoas”. “Quando você encarna uma ideia, a faz viver, ao final o produto é tão belo e límpido que é difícil permanecer indiferente, então, para mim, atrai outras pessoas. E depois se você tem a sorte de encontrar um grupo, criar um grupo, se torna uma coisa bonita”.

Ao final da entrevista, pontua algumas palavras-chave que se relacionam de maneira direta ao trabalho docente: avaliação, programação, profissionalidade, função docente, metodologia, pesquisa, observação. Reclama uma maior aproximação entre escola e universidade tendo em vista a importância de formação contínua e em serviço. A universidade, por sua vez, precisa aproximar-se da experiência da escola, avaliá-la, estudá-la, e ao mesmo tempo os professores têm necessidade de conhecer as pesquisas, as descobertas; “este trabalho tem necessidade de ser sempre alimentado, caso contrário os docentes envelhecem com os seus conhecimentos, dão aquilo que podem, param aí, como empregados do Estado.” Aponta para a imprescindível vontade política tendo em vista a melhoria da escola pública, entendida como espaço de *democracia*, concretizada através do *acolhimento à diversidade* e da *participação*.

Ao ler a transcrição de sua entrevista, Angela elabora um esquema como síntese:



Laura está na escola há vinte anos, e trabalha como professora há vinte e oito. Narra sua primeira experiência significativa com a documentação, realizada no início de sua carreira, em um trabalho relacionado a atividade psicomotora. Tratava-se de uma pesquisa que envolvia outras escolas, coordenador pedagógico e especialistas, cujo percurso foi, inclusive, publicado. Segundo Laura, eram as primeiras experimentações de materiais não estruturados e de possibilidades de brincadeira com o corpo, até então pouco presentes nas escolas. Relata a importância de “traduzir as observações de forma que as outras colegas pudessem compreender o que tinha acontecido naquela atividade, [...], contar como tinha sido a evolução de determinado material, como tinha sido usado por algumas crianças”, uma documentação que deveria ser “explicativa, compreensível, traduzível” a nível verbal e fotográfico. Afirma que, nessa experiência, aprendeu a documentar, e começou a questionar-se sobre a forma de produzir a documentação, pois “uma coisa é contar a pessoas que viveram com você uma determinada experiência, outra é contar a pessoas que não viveram a experiência”.

Associa a documentação à construção de uma “postura observativa” possibilitada pela escrita; o fato de parar e colocar no papel as observações permite a reflexão sobre a atividade, o comportamento das crianças e a ação como educadora, e a necessidade de socializar ao grupo as observações: “portanto foi o primeiro momento, conseguir entender como é importante não deixar as coisas ao acaso, escrever, anotar, dividir com os outros as suas anotações para entender, (...), verificar alguns pontos importantes daquele trabalho”. Escrever, anotar, construir memória como parte do trabalho docente e espaço de reflexão, comunicação e avaliação.

O fato de ter permanecido na mesma escola por dois anos consecutivos, segundo Laura, possibilitou a construção desse percurso; na condição de precária, não tinha ainda conseguido manter-se por um período maior em um mesmo local, o que impossibilitava a construção e a realização de um projeto de trabalho.

Após essa experiência a produção de registros sobre a prática passou a fazer parte de sua postura como professora: “Eu comecei e sempre tive como fundamental o escrever, o ter anotadas as coisas, dar uma ordem, (...) ter necessidade de um tempo para escrever, refletir, repensar”.

Mantém, em parceria com as demais professoras do grupo, dois diários de seção nos quais são registradas observações sobre as crianças – um deles exclusivo de Federico, criança integrada à classe regular, e outro voltado a todas as crianças. Os diários vão sendo construídos pelas quatro professoras da turma, que anotam impressões, observações, aspectos que consideram relevantes. Ressalta a importância de “deixar as coisas escritas” para “conhecer as crianças”, perceber as mudanças, os progressos e também os momentos de pausa, e avaliar também a ação como professora. Não se trata de uma *documentação* em sentido estrito, mas de *registros de observações*, uma “documentação diária”.

Temos também estilos de escrita diferentes, mas não tem importância; o importante é fixar as coisas. Estas são, mais que outra coisa, observações, observações ou anotações, não é uma documentação, mas é uma forma de ter o sentido do que está fazendo com as crianças. (Laura, entrevista).

Aponta para a necessidade de leitura e interpretação das observações, tarefa realizada pelo coletivo de educadoras da turma. Exemplifica o caso de Federico: as anotações que foram sendo produzidas a partir de observações estão sendo retomadas e organizadas em categorias (‘necessidades’, ‘prazer’, ‘relação’) pelas professoras. Observar e analisar as observações permite conhecer a criança, entender seu comportamento nas diversas situações, evitando, portanto, a construção de estereótipos. Permite ainda, ao final dos três anos, rever o percurso de cada criança, perceber seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Cita como formas de documentação aquela voltada aos pais (visual e escrita), a documentação pessoal das crianças (o “Livrão”), e a documentação da escola. Sobre a última, comenta o trabalho que o grupo está fazendo com a assessoria de Carmen Balsamo como “esforço de ser sempre mais claras, sempre mais precisas, e de encontrar uma modalidade de leitura bastante compreensível para quem lê”. Quanto à documentação produzida pelas crianças, acredita que deveria ser mais personalizada, mas a falta de tempo torna-se um dificultador. Na verdade, cada criança deixa suas próprias marcas, palavras, frases e emoções, mas todos documentam a mesma experiência, em uma estrutura igual. A idade das crianças é um outro aspecto limitador da construção de uma documentação mais personalizada; “talvez aos cinco anos cheguem a ser ‘donos’ de sua documentação, porque aos três anos é um pouco vivê-la por meio do adulto que narra”.

Afirma gostar muito de documentar, mas considera uma tarefa bastante trabalhosa. A dificuldade é a falta de tempo; “são horas que você deve empregar além do seu horário de trabalho, não se pode fazer no contexto da escola”.

\* \* \*

A análise das entrevistas possibilita-nos entrar em contato com concepções individuais sobre a documentação que expressam, simultaneamente, aspectos comuns a todas – e que caracterizam o projeto da escola – e elementos/ características particulares.

Primeiramente, interessante notar os diferentes *focos* ou pontos destacados por cada uma das entrevistadas; todas citam as diferentes documentações produzidas na escola – a documentação voltada aos pais, a produzida pelas próprias crianças, e aquela da escola, produzida pelas educadoras –, mas cada uma parece enfatizar uma modalidade específica. Interessante também o destaque dado por algumas entrevistadas ao *diário* ou registro cotidiano que, mesmo não sendo uma documentação, é um instrumento importante de reflexão sobre a prática e de construção de memória.

Destaque para a ideia de documentação como comunicação, memória, organização da experiência; a documentação perpassa o cotidiano de trabalho, relacionando-se a observação, planejamento e avaliação, não sendo, portanto, um elemento separado do todo. A documentação faz parte do projeto de escola, e implica a existência de um planejamento que delimite o quê, para quê, para quem e como documentar.

Todas as professoras entrevistadas consideram a documentação parte do trabalho docente, mas destacam dificuldades relativas às condições de trabalho, em especial, a falta de tempo para documentar. Outro aspecto relevante diz respeito à condição de precariado, que impossibilita não apenas a frequência a cursos de formação mas também, e principalmente, a permanência mais prolongada em uma escola e a participação efetiva na construção de um projeto, o que traz implicações para a profissionalidade docente.

A documentação, portanto, faz parte do projeto da escola, e é assumida como trabalho coletivo e partilhado. A forma de organização da equipe permite que, a cada ano, novas pessoas assumam a responsabilidade pela produção da documentação da escola, com a

colaboração das documentações de cada turma. A importância do coletivo é destacada por algumas entrevistadas; o fato de trabalhar em grupo permite a construção de projetos mais elaborados, permite compartilhar responsabilidades, aprender uns com os outros, crescer juntos.

A documentação favorece ainda, na visão das professoras, a consolidação do projeto de escola, especialmente no caso de ingresso de pessoas novas à equipe. Consolidar no sentido de socializar e compartilhar um trabalho, favorecendo a integração e a participação daqueles que chegam. A memória, destacada pelas professoras, reflete uma *identidade*, uma forma particular de trabalho que implica a participação, o fazer juntos, e tem como foco a criança. A documentação favorece, portanto, a consolidação do projeto pedagógico da escola, conferindo um sentido comum às diferentes experiências e aos diferentes percursos construídos.

## **B.2 A fala das crianças**

Com o intuito de conhecer o que pensam as crianças sobre a documentação que elas mesmas produzem, realizamos entrevista com as meninas e os meninos da turma de cinco anos. A entrevista foi realizada em grupos de 4 a 5 crianças, após o momento de repouso, no período da tarde, e no próprio contexto escolar. Eram, ao todo, 22 crianças. Foi dada atenção aos procedimentos metodológicos empregados a partir das considerações de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008).

Reunidos na “saleta”, juntamente com a professora, expliquei os objetivos da atividade – saber o que as crianças pensam sobre a documentação que estavam produzindo –, enfatizando que participariam apenas aqueles que tivessem vontade/ interesse; a atividade não era obrigatória. Todos quiseram, e os grupos foram formados por sorteio. Essa forma de organização se, por um lado, tornou o processo mais democrático, não excluindo nenhuma criança, por outro, dificultou o desenvolvimento de alguns grupos devido às parcerias formadas, nem sempre tão produtivas.

Apesar disso, foi possível coletar informações muito interessantes e relevantes à pesquisa, em especial, identificar se as crianças *percebiam* a importância da documentação e sua função assim como as educadoras a percebem. Em suma, permitiu-nos compreender se a

documentação tinha *sentido* para as crianças, ou se tratava apenas de uma tarefa realizada porque as professoras assim propunham.

A sensibilidade das crianças ao contexto educativo, já evidenciada por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), pôde ser percebida nas entrevistas realizadas. As crianças não apenas participaram com interesse, como também responderam às perguntas sem dificuldade, sendo possível estabelecer um diálogo rico e produtivo entre si e com a entrevistadora. O fato de esta já fazer parte do contexto das crianças devido à permanência e participação prolongadas em sua rotina certamente foi um ponto favorável ao estabelecimento de uma relação de confiança e segurança necessária ao andamento da entrevista.

Ressaltou-se que o objeto da entrevista seria o *livro das brincadeiras do acolhimento* que estavam produzindo, evitando possíveis confusões. O fato de o livro não estar concluído não comprometeu a entrevista, mesmo porque se tratava de uma atividade realizada de maneira quase que diária, requerendo grande empenho por parte de crianças e professoras. As perguntas, elaboradas a partir de Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), foram as seguintes:

1. O que tem no livro que vocês estão fazendo sobre as brincadeiras do acolhimento?
2. Por que vocês estão fazendo aquele livro? Para que ele serve?
3. Você gosta do seu livro? Você gosta de fazê-lo?
4. Você gosta de mostrar seu livro aos amigos?
5. O que seus pais dizem sobre os livros que vocês fazem na escola?
6. O que se pode aprender fazendo o livro?

Quanto à primeira pergunta, que dizia respeito ao *conteúdo* da documentação, as crianças responderam citando exemplos das brincadeiras que haviam sido registradas: armário da mamãe, brincadeiras de raiva, escorregador, brincadeiras da felicidade, escalada, festa etc. Outras explicam que o livro contém desenhos e nomes das crianças.

Quanto aos motivos que justificam a documentação, as crianças demonstraram perceber seu papel na produção de *memória*, explicitado em algumas falas: “para lembrar das brincadeiras”, “para que, quando formos grandes, lembrarmos da escola”, “serve para lembrar da escola que era bonita”, “para lembrar de tudo que fizemos, do que nós gostávamos”, “quando formos grande, nos lembramos”, “assim lembramos das brincadeiras que fizemos nesta escola”, “para contar ao papai e à mamãe”. Importante ressaltar que respostas nesse

sentido apareceram em todos os grupos, o que indica que a percepção não é restrita a algumas crianças, mas perpassa toda a turma.

Afirmam gostar de fazer o livro, e gostar de seu próprio livro “porque é bonito”, “porque eu fiz muitos desenhos”. Gostam também de mostrar aos amigos e de ver os livros dos colegas, “porque não se faz igual, se faz diferente, cada um é diferente. É igual o lugar onde fomos, mas é diferente o de cada criança”; “porque eles se aborrecem de verem só o seu”; “Eu gosto de ver os dos outros porque são bonitos. Os amigos dizem que são bonitos”. Quando terminarem o livro, afirmam que o levarão para casa e mostrarão aos pais e aos irmãos, que dizem sempre “que bonito!”.

Quanto às aprendizagens, afirmam que se pode aprender a desenhar, a escrever, a “fazer roupinhas coloridas”. Uma criança explica que quando era pequena, desenhava mal, e agora não, elucidando a percepção do próprio processo de desenvolvimento.

A consideração de que, em alguns casos, as respostas das crianças podem ser a reprodução das falas dos adultos – pais e educadores – não diminui a validade dos dados, em nosso entender. Mais que isso, indica que a percepção dos adultos sobre a documentação é por eles compartilhada com as crianças, ajudando-as a perceber o sentido do que fazem, os motivos que justificam a produção e sua importância.

### **B.3 A visão das famílias**

Com o objetivo de aproximarmos da concepção das famílias sobre a documentação produzida na escola, pelas professoras e pelas crianças, elaboramos uma pequena pesquisa de opinião<sup>116</sup> que foi distribuída na Assembleia Geral na qual se reuniram pais e professoras de todas as turmas. Tratava-se de uma questão aberta, possibilitando às famílias expressar o modo como veem e entendem a documentação. Escolhemos as famílias das crianças de quatro e cinco anos, excluindo aquelas de três por estarem ingressando na escola e, portanto, não terem ainda vivido a documentação no contexto analisado<sup>117</sup>. A questão proposta foi: “*O que vocês pensam sobre a documentação das experiências das crianças (seja aquela preparada pelas professoras, como vídeo e narração do percurso da seção, seja aquela produzida pelas*

---

<sup>116</sup> Pesquisa realizada entre outubro e novembro de 2008.

<sup>117</sup> Talvez tenham experienciado a documentação no contexto da creche, mas não ainda na escola pesquisada por estarmos no início do ano letivo.



*próprias crianças)? Na sua opinião, para que servem estas documentações?”*. A pergunta foi elaborada de forma a clarificar o que se entendia por “documentação” em suas diferentes modalidades, e era precedida por um pequeno texto que apresentava, em linhas gerais, o objetivo da pesquisa e agradecia a colaboração<sup>118</sup>.

Recebemos onze questionários, cujas respostas que foram digitadas, lidas e analisadas para a construção de categorias que explicitassem a concepção das famílias sobre nosso objeto de pesquisa. As categorias recorrentes são abaixo explicitadas:

1. Documentação como comunicação entre escola e família, possibilidade de conhecer o cotidiano de trabalho e o projeto pedagógico da escola (citada em todas as respostas).
2. Documentação como memória (citada em cinco respostas).
3. Documentação como expressão da criança (citada em seis respostas).

Uma resposta fez referência à documentação como possibilidade de socialização de experiências entre escolas e como forma de verificação/ controle por parte da administração.

Interessante notar que em todas as respostas aparece a documentação como forma de aproximar as famílias do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, o que envolve o conhecimento do cotidiano do trabalho (“*entrar na realidade cotidiana dos próprios filhos*”; “*saber e ver o que fazem as crianças quando não estamos*”), das atividades propostas (“*Servem a fazer entender melhor a nós, pais, o que fazem as crianças na escola*”), e da intencionalidade pedagógica que caracteriza o projeto (“*Ter um quadro do que efetivamente é realizado na escola, de que forma, com quais finalidades, e como tudo foi percebido pela criança*”). Uma resposta faz referência à possibilidade de conhecer o percurso desenvolvido e a “*maturação progressiva dos nossos filhos*”, do desenvolvimento da criança.

Em muitos casos, a documentação é associada à comunicação, e à possibilidade de maior participação dos pais na vida escolar: “*Dessa forma, participa-se mais e é possível*

---

<sup>118</sup> **“RICERCA DOCUMENTAZIONE**

Questa piccola indagine serve a una ricerca sul tema della documentazione pedagogica nella scuola dell’infanzia. Sarebbe importante conoscere quello che pensano i genitori e, per questo, sollecito, per piacere, che rispondano alla domanda sotto scritta. Vi ringrazio.

Cordiali saluti,

Amanda

**Cosa pensate sulla documentazione delle esperienze dei bambini (sia quella preparata dalle insegnanti, come video e racconto del percorso di sezione, sia quella prodotta dai bambini stessi)? Nella vostra opinione, a che servono queste documentazioni?”**

*reviver em casa com a criança momentos de brincadeira, acontecimentos importantes e também apenas simplesmente os ritmos da jornada na escola”; “A documentação é um instrumento precioso de socialização daquilo que é realizado na escola”; “Esta documentação é de fato fundamental para a participação e a socialização do tempo e dos projetos das nossas crianças na escola”. Duas respostas fazem referência à dificuldade que a criança pequena tem de narrar, em casa, as experiências vividas na escola, e a documentação como possibilidade de comunicação: “Pessoalmente considero essas documentações muito úteis para compreender de forma detalhada o percurso desenvolvido na escola que, caso contrário, não chegaria de forma completa a nós, pais, devido à escassa capacidade das crianças dessa idade de narrar os acontecimentos e as várias atividades.”*

Observa-se que nesta primeira categoria o foco recai sobre os adultos, pais e professores, possibilidade de as famílias conhecerem, entenderem e participarem da vida escolar dos próprios filhos. Porém, algumas respostas apontam para a compreensão da importância da documentação como modo de aproximar-se ao pensamento e ao sentimento da criança, uma forma de expressão pessoal das experiências vividas:

Também a documentação produzida pelas crianças é muito importante: dá a elas a possibilidade de exprimir a própria criatividade e de verificar os próprios progressos e as próprias competências.

Penso que seja útil seja à escola, aos pais e crianças. (...) nos faz entrar na dimensão das nossas crianças, permite entender melhor suas emoções e, portanto, nos aproxima mais às suas emoções, a eles e à própria escola.

Acho muito importante olhar e falar sobre a documentação com a própria criança, de forma que possa facilmente exprimir as experiências vividas.

A ideia de memória também se faz presente, entendendo-se a documentação como *documento* que permanece no tempo e registra uma etapa importante da vida da criança: “*É uma recordação ‘única’ para os pais e para o futuro adulto que será a criança*”.

Em linhas gerais, os pais demonstram valorizar a documentação produzida na/ pela escola e perceber sua importância, especialmente enquanto forma de comunicação e aproximação entre escola e família, pais e professores, pais e crianças.

### **C. A Documentação Pedagógica: um projeto dentro de um projeto**

*A documentação é importante para as professoras, para os pais e as crianças, para todos, para manter memória do que foi feito, e não apenas para a memória mas*

*também para ordenar e dar um sentido para o que foi feito e também para melhorar o projeto que foi feito também durante o tempo. Se não escreve, não fotografa, não coloca em ordem não tem nem mesmo a visão geral do que você fez. (Angela, entrevista, nov./ 2008)*

Professoras e crianças documentam o trabalho em diversas modalidades, tendo como destinatários famílias, crianças e professores. Nesse sentido, podemos dizer que são produzidas diferentes documentações, com objetivos, formas e leitores particulares. A documentação, juntamente com a programação, é concebida como parte da função docente, e é também objeto de programação e pesquisa.

A seguir, apresentamos as diversas modalidades de documentação produzidas na escola, procurando não apenas descrevê-las, mas também interpretá-las a partir das observações realizadas e das palavras de professoras, crianças e pais.

### **C.1 Documentar para construir memória, para avaliar e para programar:**

#### **a documentação da escola**

*A documentação sustenta o projeto e a observação. Eu observo, projeto, documento, verifico em ação, reobservo, reprojeto.*  
Professora Rina, entrevista.

A documentação do ano escolar é organizada por um grupo de professoras que tem a função de recolher diversos registros (fotografias, relatos, etc.) produzidos individual e coletivamente pelas educadoras ao longo do ano. Após essa primeira fase de coleta, procuram construir uma documentação compreensível, organizando a experiência, reagrupando os materiais de forma temática ou cronológica. A documentação, portanto, como *seleção* e *organização* de registros – verbais, visuais, escritos – para narrar um projeto, uma experiência do grupo. Uma documentação produzida pelo coletivo, que expressa a identidade da escola, do grupo, do projeto pedagógico da instituição.

Esta modalidade de documentação é também uma forma de refletir sobre a atividade pedagógica, sobre as experiências, os percursos e as aprendizagens propostas às crianças. Narrar a experiência, relembrar os fatos e, principalmente, os percursos de observação, planejamento e ação pode representar uma forma de perceber os pontos fortes e frágeis da

prática, os avanços, dificuldades e possibilidades, porque se observa de um outro ponto de vista, sendo simultaneamente sujeito e objeto da documentação.

Podemos dizer que os objetivos desta modalidade de documentação são:

- Construir memória sobre a experiência;
- Refletir sobre a experiência;
- Tornar a experiência acessível a outros professores, coordenadores pedagógicos, estudantes (ao público externo, em síntese).

Os destinatários da documentação são, em linhas gerais, dois: as professoras e a equipe da escola, e a comunidade educativa do sistema escolar. Nesse sentido, é importante tornar a experiência narrada compreensível aos interlocutores externos, o que difere de produzir um documento para a equipe que vivenciou/ participou do percurso. Por esse motivo, as três professoras que compõem o grupo responsável pela documentação do projeto pedagógico do ano letivo 2007/2008 contaram com a assessoria de Carmen Balsamo, do Laboratorio di Documentazione e Formazione di Bologna, com o objetivo de construir, com base no material já organizado, uma documentação acessível ao público externo e capaz de comunicar os aspectos que a equipe considera centrais da experiência narrada<sup>119</sup>.

Essa documentação representa uma forma de *consolidar e compartilhar o projeto educativo da escola*, uma forma de colocar-se em comunicação com as pessoas novas que chegam à equipe. Torna-se, então, “um instrumento para conhecer (...), para projetar, enriquecer os próprios conhecimentos, para refletir” (Simona, entrevista, nov/ 2008).

A documentação da escola é realizada por um grupo de professoras que se modifica a cada ano. Essa forma de organização possibilita o encontro de diversos professores, e o fortalecimento do trabalho colaborativo, assumindo-se uma responsabilidade perante a escola, as crianças e os colegas.

## **C.2 Documentar para comunicar: documentar para as famílias**

---

<sup>119</sup> A coordenadora pedagógica que acompanha a escola também participa dos encontros das professoras com Carmen Balsamo no LabDocForm.

*Penso que seja útil seja à escola, aos pais e crianças. (...) nos faz entrar na dimensão das nossas crianças, permite entender melhor suas emoções e, portanto, nos aproxima mais às suas emoções, a eles e à própria escola.*  
Pesquisa com as famílias, out./ 2008.

Outra modalidade de documentação é aquela entregue às *crianças* e às *famílias*. Esta documentação, produzida pelas professoras, tem como objetivo tornar acessível aos pais a proposta educativa por meio do *relato dos percursos didáticos* desenvolvidos com a turma e da *atividade das crianças*. Ao início do ano letivo, a equipe produz um CD ou DVD com as fotografias dos primeiros dias das crianças na escola, quando realizam os “Giochi dell’Accoglienza” na área externa, vídeo que é apresentado na primeira assembleia geral, que reúne todos os pais e educadores. Na segunda parte do ano é produzido um vídeo que narra as atividades interclasse. É também entregue aos pais um relato da turma, narrativa na qual são destacados os momentos essenciais do projeto e do desenvolvimento de cada grupo.

Esta modalidade de documentação torna-se uma forma de *comunicar*, possibilitando às famílias conhecer a organização da rotina e entender os pontos principais que caracterizam o projeto da escola.

Na pesquisa com os pais, foi possível conhecer um pouco daquilo que pensam sobre a documentação. As respostas evidenciam a percepção da documentação como *possibilidade de aproximação ao projeto da escola*, como construção de *memória*, e como forma de *expressão da criança*.

As famílias consideram que a documentação lhes permite uma aproximação à escola e aos próprios filhos através do conhecimento do trabalho desenvolvido e do processo de crescimento da criança. Portanto, torna-se uma forma de *colocar-se em comunicação com a escola e as crianças*, o que abre espaço à *participação*.

### **C.3 Documentar para crescer: as crianças documentam**

Simultaneamente à documentação produzida pelas professoras à equipe e às famílias, é produzida uma documentação das crianças para si mesmas através de dois tipos de materiais: 1. O livro das experiências gráfico-pictóricas; 2. O “livro-jornal”, que narra as experiências mais significativas do ano. São uma forma de organizar e fixar junto às crianças os momentos

importantes de sua vida na escola, de valorizar suas produções e de possibilitar a elas a apropriação da experiência e a percepção de seu processo de crescimento.

Na primeira parte do ano, as crianças produzem o livro das brincadeiras da acolhida. Desenhos, fotografias, palavras são organizadas no livro que, ao final do ano, é levado para casa e se torna memória de uma experiência.

As crianças demonstram perceber a função e a importância da documentação que produzem; nas entrevistas, destacam em suas falas a documentação como produção de memória sobre as experiências realizadas, como possibilidade de recordar as vivências da escola, como forma de perceber seu processo de crescimento.

#### **C.4 Escrever para refletir: o diário**

Algumas professoras afirmam produzir registros que, diferentemente da documentação, são instrumentos pessoais que ajudam no processo de reflexão sobre a própria ação: os diários. Neles anota-se, escreve-se, e pensa-se: “enquanto se escreve, se faz uma série de perguntas: por que agi daquela forma, por que com esta criança aconteceu esse tipo de situação (...)” (Laura, entrevista, nov/ 2008).

Escrever, anotar, organizar as observações sobre as crianças, analisá-las juntamente com as outras professoras da turma para entender as mudanças, o crescimento, o sentido do que se faz enquanto instrumento auxiliar do trabalho pedagógico.

#### **C.5 Documentação como pesquisa: a documentação como projeto coletivo**

A equipe responsável pela documentação da escola iniciou, em 2008, um trabalho de aprofundamento da documentação do projeto do ano anterior com a assessoria de Carmen Balsamo (LabDocForm Bologna), como já foi apontado. Foram realizados encontros dos quais participam as três professoras, a coordenadora pedagógica responsável pela escola, e Balsamo. Nos encontros, procedia-se à leitura de partes do material, buscando evidenciar os *conceitos-chave* da experiência, as palavras que exprimem o significado do percurso proposto. Em meio à enorme quantidade de dados – a versão inicial elaborada pela equipe continha mais de oitenta páginas –, perceber o fio condutor que entrelaça as diferentes narrativas,

situações e percursos significa a apropriação da essência da experiência que se pretende comunicar.

A documentação se torna *pesquisa sobre a prática*: ao reconstruir a narrativa, encontra-se o fio condutor da experiência, os porquês das escolhas feitas, o sentido do percurso desenvolvido. Por esse motivo, documentar representa mais que construir memória, narrar uma experiência; documentar se torna ocasião para refletir coletivamente sobre o projeto educativo e sobre concepções que, muitas vezes, encontram-se implícitas nas ações. Encontrar os conceitos centrais, as “palavras quentes” como o grupo costumava falar, o quadro conceitual de referência representa o esforço de passar da *narrativa* à *análise*, e ao aprofundamento da consciência sobre o projeto da escola.

A documentação assim pensada e vivida se torna, portanto, ocasião de pesquisa sobre os referenciais teórico-metodológicos expressos nas escolhas, nos percursos, nas ações. Podemos dizer que os encontros de assessoria entre o grupo de professoras, a coordenadora pedagógica e Carmen Balsamo foram momentos de *formação contínua* em um processo de crescimento e desenvolvimento profissional e organizacional: a escola como projeto se desenvolve junto aos professores e seus percursos de formação.

Por *desenvolvimento profissional* entendemos a articulação entre *formação inicial*, *formação contínua* e *condições para a docência*. Pensar em desenvolvimento profissional implica refletir sobre questões mais abrangentes e complexas, considerando o professor, a instituição, as políticas públicas de forma a construir, nas escolas, espaços nos quais seja possível a reflexão coletiva sobre as práticas e, desse modo, a construção de um projeto comum que efetivamente torne possível a formação em serviço.

Nóvoa (1992) aponta para a necessidade de considerar o desenvolvimento do professor uma articulação entre dimensões pessoal, profissional e organizacional, percebendo a formação como processo permanente que toma o professor como protagonista na produção de saberes e na promoção de mudanças no contexto institucional. Formação e profissionalidade apresentam-se como elementos interligados; na medida em que há investimento nos saberes de que o professor é portador configura-se uma nova identidade profissional e o professor torna-se, então, protagonista de sua ação.

Por outro lado, faz-se necessário articular a formação de professores ao contexto no qual desenvolve seu trabalho: a escola. Com afirmação NÓVOA (1992: 28): "As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos."

Podemos definir, então, o desenvolvimento profissional de professores como percurso pessoal de elaboração de sentido à experiência, de construção de significados e de tomada de consciência de sua ação, processo que se desenvolve no coletivo, a partir da interação entre pares e entre esses e o contexto (institucional e social). O desenvolvimento profissional pressupõe uma dimensão subjetiva, segundo a qual concebemos o professor como produtor de sua própria formação; não é possível, portanto, que a experiência seja ensinada por outros, mas precisa ser, sobretudo, vivida pelo próprio sujeito, e posteriormente elaborada a fim de constituir uma nova espécie de saber. A possibilidade de aprendermos a partir de experiências de outros sujeitos, ouvindo seus relatos, refletindo coletivamente sobre eles, entrando em contato com a diversidade de percepções transforma esse processo em construção coletiva, evidenciando a importância da interação na aprendizagem.

As ações formativas desenvolvidas na escola ou fora dela precisam propiciar a expressão dessas experiências e desses saberes provenientes da prática e sua elaboração, tendo em vista o desvelamento de fundamentos, conceitos e princípios, proporcionando a apropriação, pelo educador, de sua prática por meio da tomada de consciência acerca dos elementos teóricos que orientam e justificam o fazer. As propostas de formação contínua apenas se justificam caso possibilitem ao professor o desenvolvimento do pensar reflexivo, a apropriação de sua prática, a percepção de suas "faltas", e a inquietação que conduz à busca, à construção de novos saberes e de novas formas de atuação. Em síntese, é a própria autonomia que se pretende construir, autonomia que não significa isolamento e desconsideração de intervenções externas, mas consciência da ação e de suas implicações. Foi o que presenciamos nos encontros do grupo de professoras com coordenadora pedagógica e assessora: o esforço não individual, mas coletivo, de elaboração da experiência e desvelamento de pressupostos da ação. Um processo no qual as educadoras, refletindo sobre o projeto da escola, desenvolvem-se profissionalmente enquanto produzem o desenvolvimento da organização.



A formação não se constrói por acumulação, mas em um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992: 25), um processo ligado à produção de sentidos sobre as experiências. Para tanto, faz-se necessário valorizar os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os do ponto de vista teórico e conceitual por meio do desenvolvimento de uma práxis reflexiva e coletiva.

Documentar os processos de aprendizagem coletivos e individuais constitui parte da função e da profissionalidade docentes, dever ético do educador perante crianças, famílias e si mesmo. Certamente as condições de trabalho são um aspecto a ser considerado por trazerem consigo limites e possibilidades à prática da documentação, mas a luta por melhores condições não pode paralisar o trabalho cotidiano. Precisamos, portanto, construir estratégias adequadas aos diferentes contextos, entendendo o real enquanto *campo de possibilidades*, de transformação e de construção de alternativas, sem deixar de lado a necessária luta por melhores condições.

### **3. Experiências de Documentação e Registro em Escolas Municipais de Educação Infantil em São Paulo: a construção de caminhos**

Para o senso comum, cotidiano é sinônimo de rotina, repetição, reprodução de ações de maneira mecânica e automatizada. Desconsidera-se seu caráter criativo e reflexivo, espaço de produção de saberes e aprendizagens, o que pode ser entendido como resultado da moderna separação entre teoria e prática, ciência e arte. A insignificância do cotidiano reflete-se nas pesquisas que, com o intuito de buscar leis que expliquem fenômenos – não apenas naturais, mas também sociais – por vezes ignoram ações desenroladas no campo das práticas ou, quando as consideram, descaracterizam seu caráter único e singular. Por outro lado, surgem pesquisas que procuram estudar a escola em seu cotidiano, mas de maneira limitada, realizando análises descontextualizadas que apontam unicamente impossibilidades.

Certeau (1994), em *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*, elabora uma teoria das práticas cotidianas, conferindo à prática e à ação um *status* ainda pouco explorado. Para o autor, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1994: 38), pelas quais as pessoas se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural, construindo uma *lógica das práticas*. Nesse sentido, demonstrando a existência

de uma “atividade cultural dos não-produtores de cultura”, uma atividade marcada por táticas e estratégias que implicam um jogar com os acontecimentos para transformá-los em “ocasiões”, tirando partido de forças contrárias. Nesse jogo, pois, constroem-se maneiras de utilização da ordem imposta, instaurando pluralidade e criatividade.

Por *estratégia* Certeau entende o “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (id: 99). A estratégia postula um lugar circunscrito como próprio no qual é possível gerir as relações com o afastamento de alvos ou ameaças. A escola, ou a sala de aula, por vezes, podem constituir esse espaço que, mesmo inserido em um contexto impositivo – as políticas públicas, no caso – conseguem manter algum grau de autonomia e liberdade, a depender do caráter da exterioridade – que pode ser mais ou menos impositiva. A autonomia conferida às escolas quanto à elaboração de seu projeto político-pedagógico, por exemplo, representa um espaço estratégico das ações cotidianas.

A *tática*, por sua vez, corresponde à “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.” (id: 100). A tática, pois, é o movimento controlado pelo outro, pautada no senso da ocasião e determinada pela ausência de poder. Por estar no terreno do outro, precisa encontrar formas de “escapar” às determinações externas sem que isso seja reconhecido. É o que ocorre com a apropriação que se faz de determinações impostas à escola por parte de órgãos superiores; o fato de haver um currículo a ser seguido não significa que isso de fato ocorra, ou que ocorra da maneira como foi idealizada inicialmente. Entre a ordem imposta e a realidade concreta existem pessoas, existe um cotidiano, e existem maneiras de fazer singulares que, portanto, indicam um espaço de produção, de “astúcias milenares”, nas palavras de Certeau.

A operação teorizante transforma práticas isoladas na peça-mestra da teoria, tornando-as elemento esclarecedor que sustenta o discurso. Nesse contexto, a partir do século XVIII ocorre a diferenciação entre as *artes* (ou maneiras) de fazer e as ciências, esboçadas por uma nova configuração do saber, distinção posta pela via discursiva (na e pela linguagem). A ideia de *método*, para Certeau, abala a relação entre o conhecer e o fazer, impondo o esquema de

um *discurso* que organiza as maneiras de *pensar* em maneiras de *fazer*, em gestão racional da ação. Por um discurso, o método organiza o saber-fazer, levando à separação entre práticas articuladas pelo discurso e práticas que (ainda) não o são.

As artes, portanto, surgem como “técnicas à espera de um saber esclarecido e que lhes falta” (id: 137), “um saber que opera fora do discurso esclarecido e que lhe falta” (id), um saber essencial, mas ilegível sem a ciência. Com a valorização da tecnologia no século XIX, o saber-fazer retira-se para um saber subjetivo, separado da linguagem de seus procedimentos, “um conhecimento que não se conhece” (id: 143), um saber não sabido, um saber sobre o qual os sujeitos não refletem, um saber anônimo.

Nesse contexto, Certeau, ao reconhecer a riqueza do cotidiano, propõe a construção de um discurso que seja a arte de dizer, memória e prática: o *relato do tato*, entendido como *juízo*. Fundamenta-se em Kant, para quem o ato de julgar é uma arte de pensar que não se localiza nem no discurso científico, nem em uma técnica, nem na expressão artística, mas corresponde à síntese de todas elas, e relaciona-se à arte de fazer. Utilizando a metáfora do equilibrista na corda, a arte de fazer é, em última instância, a manutenção do equilíbrio, uma arte de pensar que não pode ser ensinada, mas precisa ser praticada.

Assim, para Certeau, a linguagem, o relato, a *arte de dizer* deve ser a prática do juízo, na qual se exerce a arte de fazer enquanto arte de pensar: “Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte” (id:152).

As maneiras de fazer, ao designarem as atividades que uma teoria tomaria como objetos e ao organizarem sua construção, não estão fora da criação teórica; nesse sentido, “as táticas formam *um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria*” (id). A narrativização das práticas constituiria, pois, uma maneira de saber, de produzir práticas, de reconhecer o valor teórico das artes de fazer.

A escola pública brasileira tem ocupado lugar de destaque na mídia e nas discussões de políticas públicas para a educação; questiona-se a baixa qualidade do ensino, e a ineficácia da escola no cumprimento de seu papel – promover a aprendizagem de crianças e jovens. Infelizmente, grande parte das análises realizadas desconsideram a multiplicidade de fatores

relacionados ao problema em questão, reduzindo a totalidade do fenômeno a um fator exclusivo, culpabilizando ora o aluno (tido como “problema”), ora a família (apontada como “desestruturada”), os professores (“incompetentes”), os gestores (“negligentes”), o Estado (“ineficiente”). Análises reducionistas, que em nada contribuem para a melhoria da qualidade da educação. Apontam-se problemas de diversas naturezas, mas pouco se faz efetivamente no sentido de construir alternativas que considerem os múltiplos aspectos do desafio a ser enfrentado. Muitas vezes, as mudanças são simplesmente implantadas nas escolas, elaboradas nas Secretarias de Educação e enviadas aos diferentes contextos sob forma de documentos a serem lidos, estudados e operacionalizados pela equipe, sem que haja, de fato, mudanças nas condições concretas de ação.

Apesar das dificuldades, contradições e condicionantes do contexto brasileiro, acreditamos que o cotidiano pode constituir *campo de possibilidades*, de projetos, de criação, não sendo reduzido a um mero espaço de aplicação e replicação de um modelo normativo externo. A realidade da escola pública é, portanto, a realidade de cada uma das escolas que, imersas em contradições, cotidianamente constroem-se enquanto *presença no mundo* (FREIRE, 2001). O cotidiano é, deste modo, palco de lutas, conflitos, táticas, estratégias, vivências, projetos, utopias e realizações. Pode ser espaço de reprodução de uma ordem vigente, ou de sua transformação; pode ser espaço de impossibilidades ou, ao contrário, de criação.

Encontramos, em meio a um cenário marcado pela perda de credibilidade e legitimidade social da instituição escolar, pré-escolas públicas que têm construído experiências de registro e de documentação como elemento de um projeto pedagógico para a Educação Infantil. Importa-nos, pois, relatar alguns desses percursos e propostas, com o intuito de demonstrar a documentação enquanto postura e concepção, e não simplesmente “técnica”. A documentação expressa-se em múltiplas formas, suportes e linguagens, e apresenta relação com elementos do contexto que não podem ser desconsiderados – a escola em seu projeto pedagógico, a organização do trabalho pedagógico, as condições de trabalho, as políticas educacionais, a cultura pedagógica e profissional dos educadores. Conhecer essas diferentes realidades possibilita-nos, pois, lançar luzes a uma concepção de documentação enquanto *processo em construção*, contextualizado histórica, social e culturalmente, relacionado aos sujeitos e aos contextos.

Partimos do pressuposto de que temos muito o que aprender com as escolas, os educadores e as experiências desenvolvidas nesse cenário. Em última instância, entendemos a escola como local de desenvolvimento da cultura pedagógica de uma época; é lá que se cruzam subjetividades (expressas em valores, expectativas, projetos, histórias de vida), políticas (concretizadas nos elementos sistêmicos presentes na escola pública, determinados por legislações e programas levados a cabo pela Secretaria Municipal de Educação), teorias pedagógicas (refletidas em práticas e modos de ser e estar na profissão), contextos social, econômico e cultural. A escola apresenta-se como espaço de confluência desses diferentes elementos que caracterizam uma pedagogia da/ para a infância de um determinado tempo e espaço, uma *cultura pedagógica* não estática, mas *em processo permanente de construção*. Um processo dialético, realizado a partir da incorporação de elementos do momento anterior na construção de novos paradigmas; processo mediado pela reflexão sobre as práticas e enfrentamento dos desafios inerentes a um contexto marcado pela complexidade.

Partimos, portanto, de algumas concepções: 1. A escola enquanto realidade complexa e contextualizada, *locus* privilegiado de construção da cultura pedagógica e, como tal, espaço de produção de saberes; 2. O caráter dialético da realidade educativa, o que implica considerar o registro e a documentação em seu viés processual, dinâmico e multidimensional – a documentação como elemento inerente à profissionalidade docente e ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, fomos às escolas com a intenção de identificar e analisar práticas de documentação e registro que vêm sendo construídas pelos coletivos enquanto elemento do projeto político-pedagógico, movidos pela certeza de que *temos muito a aprender com aquelas experiências*.

Interessa-nos, portanto, descrever a realidade das instituições em sua dinâmica, construindo narrativas sobre as diferentes experiências de registro e documentação desenvolvidas por escolas municipais de Educação Infantil que nos permitam compreender a documentação enquanto movimento do possível, processo situado em um determinado contexto e que se desenvolve sob determinados condicionantes internos e externos à escola e ao sistema. Nosso intuito é o de evidenciar a riqueza de experiências que vêm sendo construídas pelas escolas, que indicam o movimento próprio da utopia do real, do processo dialético de construção de uma Pedagogia da Infância.

### **3.1 A Educação Infantil em São Paulo: dos Parques Infantis às Escolas Municipais**

Conforme já explicitado na Parte II desta tese, podemos identificar os Parques Infantis como as primeiras instituições públicas municipais destinadas ao atendimento – entendido como assistência e educação – da criança em idade pré-escolar. Voltados mais diretamente aos filhos de operários, no contexto de crescente industrialização e urbanização da cidade – que teve, por consequência, a degradação das condições de sobrevivência dessa população, afetando de maneira ainda mais grave as crianças –, os Parques foram criados a partir da década de 30. Recebiam crianças e adolescentes dos três aos doze anos de idade, oferecendo atendimento educativo não formal. É possível identificar na proposta a influência do paradigma médico-higienista, explicitado na ênfase conferida à higiene e aos cuidados com o corpo e a alimentação. Cabe destacar o contexto político-jurídico-social da época, caracterizado, entre outros, pelas conquistas legislativas dos trabalhadores (levadas a cabo por Getúlio Vargas como forma de manutenção do sistema capitalista em desenvolvimento); no plano cultural, o ideário nacionalista, expresso na figura de Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura do Município entre 1935 e 1938. Por essa razão, além de espaço de guarda e assistência ao filho de operário, em horário extra-escolar, os Parques Infantis tinham também por característica a divulgação da cultura e do folclore nacional, como aponta Faria (1993).

Assiste-se a um período de expansão dos Parques entre 1947 e 1955, que passam de 9 a 50 (OLIVEIRA, 1985), um indicativo de seu prestígio político. Em 1956, com a criação do ensino primário municipal (Decreto-lei 3.185/56), os Parques Infantis começam a perder a força em decorrência da obrigatoriedade constitucional daquele e de sua priorização no plano municipal. Em 1967 são criadas 24 classes de ensino primário, em caráter experimental, junto a 12 parques infantis, iniciativa que teve por escopo diminuir a reprovação na 1ª série (OLIVEIRA, 1985). Em 1970, por meio do Decreto 8.706, os Parques Infantis começam a receber apenas crianças de 3 a 6 anos e 11 meses, aproximando-se do que hoje chamamos de “pré-escola”.

Entre 1969 e 1971 são criadas 188 classes de ensino pré-primário nos Parques já existentes tendo em vista a preparação para a escolaridade obrigatória e a redução dos índices de reprovação (id). Em 1974 é elaborado um currículo para a pré-escola, e no ano seguinte é publicado Decreto 12.105/75, dispositivo legal que confere nova denominação aos Parques:

Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs (SME, s/d). Como forma de atendimento à crescente demanda via programas emergenciais de baixo custo, no ano de 1976 assiste-se à criação do PLANEDI, ou “Plano de Educação Infantil”, no município de São Paulo. O programa propunha a oferta de atendimento pré-escolar em instalações já existentes e ajuda gratuita das mães (CAMPOS, 1979), inserindo-se no contexto das políticas nacionais de combate à pobreza via educação compensatória.

Entre 1974 e 1976 assiste-se à duplicação do número de EMEIs, além da instalação de classes de ensino pré-escolar nas escolas municipais de 1º grau. Há, ainda, a redução das jornadas diárias de permanência das crianças na escola como forma de atendimento à demanda, além da criação dos três turnos e a adoção de rodízio de salas (OLIVEIRA, 1985).

A estruturação da carreira do magistério público municipal dá-se pela Lei 8.209, de 4 de março de 1975, que prevê a equiparação das carreiras de professores de pré-escola e de 1º grau, além da criação do cargo de “professor de educação infantil” (id). De acordo com Oliveira (1985), em 1985, a Rede contava com 285 EMEIs e assistia à expansão de matrículas (45%, entre 1983 e 1985) e à generalização do 3º turno, possibilitando a redução do número de crianças por classe para 40 – número bastante elevado, mas considerado uma conquista diante das condições anteriores.

Nesse sentido, a pré-escola organiza-se tendo como função precípua a preparação da criança para a 1ª série do então denominado 1º grau. Configura-se a especificidade em relação às demais modalidades de ensino, ainda que sua identidade se encontre pautada na teoria compensatória e na preparação para a etapa seguinte, conforme já apresentado.

É importante destacar que os fragmentos de história acima apresentados dizem respeito ao que hoje denominamos *pré-escola*, excluindo a modalidade *creche*, hoje também considerada etapa da educação básica. Isto porque até 2001 as creches permaneceram vinculadas à Secretaria de Assistência Social da Prefeitura do Município de São Paulo, sendo definitivamente transferidas à Secretaria de Educação pelo Decreto 41.588 de 28 de dezembro de 2001 (FRANCO, 2009). A história da creche caminha de forma paralela à da pré-escola até seu reconhecimento como modalidade da Educação Infantil pela LDB (Lei 9.394/96), e a determinação do prazo de três anos a partir da publicação da referida norma para a integração dessas instituições às Secretarias de Educação (art. 89).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), historicamente a creche surgiu posteriormente às instituições voltadas a crianças maiores. O cuidado e a educação de crianças menores de três anos eram reconhecidos como tarefa atribuída à mãe, e realizada no espaço familiar, ao que podemos somar os altos índices de mortalidade infantil. Criada em 1844, na França, é com os avanços da microbiologia – e a viabilidade do aleitamento artificial – que a creche se desenvolve a partir da década de 1870 (id). No Brasil, as primeiras instituições são criadas no período da República, mas se expandem no contexto da industrialização e do trabalho feminino, ainda que os números da época evidenciem se tratar de um setor negligenciado pelas autoridades.

Em que pesem as determinações legais, como a obrigatoriedade de manutenção de creches pelas empresas com mais de 30 trabalhadoras para os filhos de funcionários (art. 389, CLT), dados da década de 70 apontam que 73% dos estabelecimentos não cumpriam a norma (CAMPOS, 1979), ao que podemos adicionar a omissão do poder público em relação ao atendimento dessa faixa etária<sup>120</sup>. A indefinição do termo “creche”, a falta de dados relativos a essa modalidade de atendimento (desconsiderada nas publicações), e a falta de definição clara de atribuições e coordenação das atividades dos diferentes órgãos que compartilham a preocupação com a criança de 0 a 6 anos (Educação, Saúde, Previdência Social, Trabalho etc.) (id) são questões ainda presentes no final da década de 1970, e indicadores da precária situação das creches em nosso país.

No âmbito municipal, as primeiras creches ligadas ao poder público são criadas na década de 1950, mediante o estabelecimento de convênios com entidades beneficentes (FRANCO, 2009). É apenas no final dos anos 70 que tem início a instalação da rede direta de creches<sup>121</sup>, em um contexto de mobilização de comunidades e organizações. Nos anos

---

<sup>120</sup> Campos (1979), no artigo “Assistência ao Pré-Escolar: uma abordagem crítica”, publicado no *Cadernos de Pesquisa* e anteriormente apresentado no Ciclo de Debates sobre o Pré-Escolar, na Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social em 14/09/1978, apresenta dados referentes ao crescente engajamento da mulher no mercado de trabalho e a omissão do poder público em relação ao atendimento da criança de 0 a 6 anos: 18,6% da população feminina engajada na força de trabalho, das quais 81% pertencentes às camadas mais pobres da população, 77% analfabeta ou com instrução primária, 10% chefes de família (PNAD/ 73 *apud* CAMPOS, 1979). Em contraposição, no ano de 1974, 48% das vagas do país para essa faixa etária concentradas em pré-escolas particulares. (CAMPOS, 1979).

<sup>121</sup> As *creches diretas* são aquelas construídas ou alugadas e mantidas em todos os serviços pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP); *creches indiretas* são construídas/ alugadas pela PMSP e repassadas a instituições privadas, que recebem subvenção *per capita* para seu funcionamento; nas *creches particulares*



seguintes assiste-se ao crescimento do número de creches diretas<sup>122</sup>, e, entre 1989 e 1992, a avanço na política para o setor, incluindo a realização de concurso público e criação de plano de carreira para as Assistentes de Desenvolvimento Infantil (ADIs)<sup>123</sup>.

A transferência das creches para a Secretaria de Educação foi efetivada apenas em 2001<sup>124</sup>, e implicou a alteração da denominação das instituições para Centros de Educação Infantil – CEIs –, transformação dos cargos – de ADI para PDI (Professor de Desenvolvimento Infantil), e, mais recentemente, PEI (Professor de Educação Infantil) –, elaboração de projeto de formação docente inicial em serviço<sup>125</sup> para adequação da certificação à exigência legal, diminuição da jornada diária de 33 para 30 horas semanais<sup>126</sup> (id).

De acordo com Franco (2009), a inserção da creche na Secretaria Municipal de Educação (SME) trouxe melhorias em relação à questão salarial dos profissionais, à autonomia administrativo-pedagógica das unidades (antes vinculadas de maneira mais subordinada e tutelada pela Secretaria de Assistência Social), à adequação de prédios e equipamentos e à ampliação da oferta, indicadores importantes em termos de qualidade. Ainda que reconhecida a identidade comum entre creche e pré-escola na modalidade *Educação Infantil*, aliada aos avanços políticos, jurídicos e pedagógicos do campo, o diálogo e a integração entre as instituições encontram-se em fase inicial, a nosso ver. A efetiva *integração* da creche às Secretarias Municipais de Educação em uma relação de *continuidade*

---

*conveniadas*, toda a estrutura é de responsabilidade da entidade privada, que recebe subvenção *per capita* para o desenvolvimento das atividades (FRANCO, 2009).

<sup>122</sup> Em 1969, havia 28 creches conveniadas e 1 direta apenas. Entre 1979 e 1982 (prefeito Reinaldo de Barros, ARENA), chega-se ao número de 120 creches diretas, movimento mantido pelo governo Mário Covas (1983 – 1985, PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro), e seguido pelo investimento na informatização dos dados e elaboração de relatórios anuais (1986-1988, prefeito Jânio Quadros, PTB, Partido Trabalhista Brasileiro). Vale lembrar que a denominação Assistente de Desenvolvimento Infantil substitui a de “Pajem” pela Lei 10.430/88, quando se passa a exigir escolaridade mínima (4ª série do 1º grau) e formação em serviço para o exercício das funções. Apenas em 1994 passa-se exigir 2º grau completo para o exercício da função (Lei 11.633/94) (FRANCO, 2009). Entre 1993 e 1996 (Paulo Maluf, PDS) são instaladas 131 creches, a maioria conveniadas, e tem-se a realização do primeiro concurso para Diretor, com exigência de formação em nível superior em Pedagogia, Assistência Social ou Psicologia (MATTOS, 2009).

<sup>123</sup> Realização de concurso público para os cargos de ADI (Assistente de Desenvolvimento Infantil), Pedagogo, Cozinheira, Auxiliar de Cozinha, Vigia, Zelador, Auxiliar de Enfermagem, com contratação efetiva e estabilidade. O cargo de Diretor de Equipamento Social continua sendo provido por nomeação. Tem-se ainda a criação de planos de cargo, carreira e salário para as ADIs, cuja jornada passa a ser a de 33 horas semanais. (FRANCO, 2009).

<sup>124</sup> Decreto 41.588 de 28 de dezembro de 2001.

<sup>125</sup> Programa ADI – Magistério, referente ao oferecimento de Curso Normal, em nível médio, para os profissionais em exercício sem a habilitação específica.

<sup>126</sup> Lei 13.574/03.

com a pré-escola implica a construção de um projeto pedagógico para a *Educação Infantil* que considere as especificidades da criança de 0 a 5 anos, além da reformulação dos cursos de formação inicial de professores de modo a possibilitar a construção de conhecimentos teórico-práticos para a atuação profissional nessas modalidades.

### 3.2 Estrutura e Organização das Pré-Escolas Municipais em São Paulo

Tendo em vista a contextualização da pesquisa realizada, apresentamos, a seguir, alguns elementos referentes a estrutura e organização da Educação Infantil no Município de São Paulo e, em especial, das pré-escolas.

A título de elucidação da estrutura da SME, apresentamos o organograma abaixo<sup>127</sup>:



<sup>127</sup> Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/quemsomos/quemsomos.aspx?MenuID=165>. Acesso em 08/03/2010.

A Rede Municipal de Ensino atende a um total de 1.039.033 alunos, e organiza-se em 862 escolas de educação infantil, 513 de ensino fundamental, além de 300 creches indiretas e 649 convênios com creches particulares e entidades alfabetizadoras (cf. <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em 02/03/2010). Quanto ao número de escolas, têm-se os seguintes dados:

Tipo	Total
Centro de Convivência Infantil/ Centro Infantil de Proteção à Saúde <sup>128</sup>	12
Centro de Educação e Cultura Indígena <sup>129</sup>	3
Centro de Educação Infantil Direto <sup>130</sup>	312
Centro de Educação Infantil Indireto <sup>131</sup>	310
Centro Educacional Unificado - CEI <sup>132</sup>	45
Centro Educacional Unificado - EMEF	45
Centro Educacional Unificado - EMEI <sup>133</sup>	46
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos	14
Centro Municipal de Capacitação e Treinamento	3
Creche Particular Conveniada <sup>134</sup>	704
Escola Municipal de Educação Especial	6
Escola Municipal de Educação Infantil	461
Escola Municipal de Ensino Fundamental	488
Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio	8
Escola Técnica	1
Movimento de Alfabetização	530
<b>Total de Escolas</b>	<b>2988</b>

Fonte: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em 11/03/2010.

Podemos observar que o número de creches (CEIs) conveniadas ultrapassa o dobro do total de CEIs diretos, reflexo da história das políticas públicas para o setor. Apesar de o

<sup>128</sup> Centros de Convivência Infantil /Centros Infantis de Proteção à Saúde (CCI/ CIPS) - unidades educacionais que atendem filhos de funcionários da PMSP com idade de 0 a 6 anos. São administrados pelos órgãos sendo atendidos. (SME, 2010).

<sup>129</sup> Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) – unidades educacionais da PMSP que atendem crianças indígenas de 0 a 6 anos.

<sup>130</sup> Centro de Educação Infantil Direto (CEI Direto) – unidades educacionais que atendem preferencialmente crianças de 0 a 3 anos de idade. Funcionam em prédios municipais próprios e são administrados diretamente pela PMSP.

<sup>131</sup> Centro de Educação Infantil Indireto (CEI Indireto) – unidades educacionais que atendem preferencialmente crianças de 0 a 3 anos de idade. Funcionam em prédios municipais próprios ou alugados pela PMSP, com convênio de administração e pessoal e com repasse de recursos por criança atendida.

<sup>132</sup> Centro Educacional Unificado – CEI – unidades educacionais que atendem crianças de 0 a 3 anos (creche) localizadas em Centros Educacionais Unificados (CEUs).

<sup>133</sup> Centro Educacional Unificado – EMEI – unidades educacionais que atendem crianças de 4 a 6 anos (pré-escola) localizadas em Centros Educacionais Unificados (CEUs).

<sup>134</sup> Creche Particular Conveniada - unidades de educação infantil conveniadas que atendem preferencialmente crianças de 4 a 6 anos de idade e que recebem um repasse per capita pelo atendimento.

número de EMEIs ser inferior ao de creches, no quadro abaixo é possível verificar que a quantidade de crianças que frequentam a pré-escola supera o dobro das que frequentam a creche. Observa-se o aumento progressivo do número de matrículas à medida que avançamos nas etapas em que a Educação Infantil é dividida, em especial nos últimos anos da pré-escola. A tendência é a elevação desses números, principalmente no caso da EMEI, reflexo da recente alteração constitucional que prevê o início da escolaridade obrigatória aos 4 anos (Emenda Constitucional 59/ 2009).

**Total de Vagas e Matrículas por Série**

*Data de referência: 26/02/2010*

Série	Total Turmas	Vagas Oferecidas	Atendimentos	Em Processo de Matrícula	Vagas Remanescentes	Média Atendimentos/Turma
Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	12.907	126.684	121.830	2.635	2219	9
Berçário I	2.572	18.021	17.195	573	253	7
Berçário II	4.680	41.693	40.382	972	339	9
Mini-Grupo	5.655	66.970	64.253	1.090	1.627	11
Educação Infantil - Pré-Escola (4 a 6 anos)	9.706	295.319	284.851	4.740	5.728	29
1º Estágio	3.367	84.467	81.711	1.849	907	24
2º Estágio	3.156	103.390	100.414	1.636	1.340	32
3º Estágio	3.183	107.462	102.726	1.255	3.481	32
<b>Total</b>	<b>41.144</b>	<b>1.053.485</b>	<b>974.887</b>	<b>9.952</b>	<b>68.646</b>	<b>24</b>

Fonte: (<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em 02/03/2010).

Quanto à formação dos professores, temos os seguintes dados:

**Total de Educadores por Grau de Escolaridade**

*Data de referência: 26/02/2010*

	Ensino Médio/Normal	Licenciatura Curta	Licenciatura Plena
Educação Especial	7	2	200
Educação Infantil	9.094	89	14.548
Ensino Fundamental I	3.057	100	9.417
Ensino Fundamental II	0	675	16.004
Ensino Médio	0	0	50
Bandas e Fanfarras	0	10	40

	Ensino Fundamental	Ensino Médio/Normal	Licenciatura Curta	Licenciatura Plena
Auxiliar de Desenvol-vimento Infantil	433	141	0	5

<b>Total de Educadores</b>	<b>53.872</b>
----------------------------	---------------

Fonte: (<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em 02/03/2010).

Observamos o grande número de professores atuando na Educação Infantil com formação em nível médio, ainda que a maior parcela desses profissionais tenha formação acadêmica em nível superior, o que é um avanço. A exigência de formação específica para atuação em ambientes coletivos de educação formal junto a crianças menores de 5 anos representa o reconhecimento da creche e da pré-escola como espaços pedagógicos. Por outra via, precisamos considerar que a formação acadêmica desses profissionais muitas vezes encontra-se pautada em modelos próprios das etapas seguintes da escolaridade, nem sempre garantindo a construção de conhecimentos teórico-práticos que assegurem a especificidade do trabalho pedagógico da creche e da pré-escola, o que demanda ações nos campos da formação inicial – mediante reformulação de propostas pedagógicas dos cursos – e da formação contínua e em serviço. Quanto ao último aspecto, importante destacar a existência de horário coletivo remunerado para os professores de creche e de pré-escola, ainda que organizados de modos específicos<sup>135</sup>.

O Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (cargo criado pela Lei nº 14.660/2007) pode optar por duas jornadas de trabalho, a saber: 1. Jornada Básica Docente, que inclui 25 horas-aula de regência de turma, e 5 horas-atividade semanais (das quais 3 obrigatoriamente cumpridas na escola e 2 em local de livre escolha); 2. Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), composta por 15 horas adicionais além das 25 trabalhadas junto às crianças, divididas em 11 horas-aula semanais cumpridas obrigatoriamente na escola, e 4 cumpridas em local de livre escolha. As 11 horas-atividade cumpridas na escola são divididas entre trabalho coletivo (8 horas) para formação docente com foco no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico institucional e análise dos resultados de aprendizagem dos alunos (cf. art.16 e 17 da Lei nº 14.660/07), e trabalho individual (3 horas) para preparo de materiais e atividades. Estas jornadas aplicam-se às Escolas Municipais de Educação Infantil.

No caso dos Centros de Educação Infantil, o Professor de Educação Infantil e o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil cumprem Jornada Básica de 30 horas semanais de trabalho, sendo 25 (vinte e cinco) horas em regência e 5 (cinco) horas-atividade. A Portaria SME nº 4722/ 2009 determina o cumprimento de 3 horas em trabalho coletivo (voltado à

---

<sup>135</sup> O Estatuto do Magistério Municipal (Lei nº 11.229/92) estabeleceu o horário coletivos para os professores da Rede, o que incluiu a pré-escola mas não se aplicou à creche, pois esta não fazia parte da Secretaria Municipal de Educação.

formação contínua) e 2 horas para preparo de atividades, pesquisas, estudos e seleção de material pedagógico.

A Educação Infantil no município destina-se a crianças de zero a cinco anos de idade, e é oferecida em Centros de Educação Infantil (CEIs) – voltados preferencialmente ao atendimento de crianças dos agrupamentos de Berçário I, Berçário II e Minigrupo, mas podendo oferecer até o 3º estágio –, e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), destinadas a crianças na faixa etária de 4 (quatro) anos incompletos a 5 (cinco) completos (Portaria SME nº 4722/ 2009). O mesmo instrumento normativo determina a seguinte proporção adulto/criança:

1. Nos CEIs:

- Berçário I - 7 crianças / 1 educador;
- Berçário II - 9 crianças / 1 educador;
- Mini – Grupo - 12 crianças/ 1 educador;
- 1º estágio - no mínimo 18 crianças / 1 educador;
- 2º estágio - no mínimo 20 crianças / 1 educador;
- 3º estágio - no mínimo 25 crianças / 1 educador; estabelecendo como limite máximo o número de 35 alunos nas classes de 2º e 3º estágios deverão ser formadas com, até, 35 (trinta e cinco) alunos.

2. Nas EMEIs: as classes/estágios deverão ser formadas com, até, 35 (trinta e cinco) alunos, respeitada a capacidade física da sala.

No caso da EMEI estabelece-se, ainda, a progressiva redução do número de alunos por sala para os anos seguintes, alcançando-se, em 2012, a proporção de 20 crianças por turma, o que certamente representará grande avanço, caso efetivado, podendo reverter em melhoria da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Quanto aos horários de funcionamento, os CEIs da rede direta desenvolvem suas atividades entre as 7:00h e as 19:00h, devendo oferecer atendimento às crianças de segunda a sexta-feira em período integral de 10 horas. As EMEIs, por sua vez, a partir de 2010 passaram a ser organizadas em dois turnos de seis horas diárias (das 7:00h às 13:00h e das 13:00h às 19:00h), abrigando a possibilidade de manutenção dos três turnos de quatro horas na hipótese

de não atendimento à demanda. É facultada às Unidades a formação de turmas de 8 horas diárias, desde que atendida à demanda e havendo possibilidade de organização dos espaços<sup>136</sup>.

Caminha-se, portanto, no sentido de ampliação da permanência da criança na escola, o que representa a possibilidade de expandir as experiências de aprendizagem oferecidas. Por outro lado, demanda a reorganização de tempos e espaços e a maior articulação entre os profissionais (uma vez que as jornadas docentes permanecem inalteradas) no sentido de considerar as necessidades da criança e as possibilidades que vêm sendo oferecidas pelo contexto escolar.

Do ponto de vista pedagógico e curricular, a atual administração<sup>137</sup> tem procurado investir na produção de documentos que configurem uma proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil na Rede Municipal. O documento *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil* foi publicado em 2007 e passou a ser instrumento de estudo por parte dos coletivos e guia para o planejamento docente. Não é nosso objetivo analisar o material, mas é relevante destacar que nele as aprendizagens a serem promovidas na Educação Infantil vêm organizadas em *campos de experiência*<sup>138</sup>, termo que, por vezes, aparece nas falas dos profissionais entrevistados nesta pesquisa, e já se faz presente nos planos de trabalho observados nas escolas estudadas. Os *campos* constituem, conforme elucida o documento, blocos ou conjuntos de experiências articuladas em termos de conteúdo e da concepção de “atividade exploratória” subjacente, definida como “a sequência de ações e atividades que permitem produzir informações sobre pessoas, costumes, materiais, objetos e fenômenos com os quais as crianças entram em contato” (SME-DOT, 2007: 42), possibilitando investigação e produção do conhecimento.

No que diz respeito às políticas de formação, podemos destacar o programa *A Rede em Rede: formação continuada na Educação Infantil*, iniciado em 2006, primeiramente voltado

---

<sup>136</sup> Em uma das EMEIs estudadas havia a possibilidade de jornada integral de 8 horas na qual as crianças, nas 2 horas anteriores ou posteriores a seu horário regular, desenvolviam atividades com os denominados “oficineiros”, contratados pela SME para essa função.

<sup>137</sup> Prefeito Gilberto Kassab (DEM – Partido Democratas), que assumiu em 31/03/2006, e foi reeleito nas eleições de 2008.

<sup>138</sup> Os campos de experiência são: 1. Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro e do ambiente; 2. Experiências de brincar e imaginar; 3. Experiências de exploração da linguagem corporal; 4. Experiências de exploração da linguagem verbal; 5. Experiências de exploração da natureza e da cultura; 6. Experiências de apropriação do conhecimento matemático; 7. Experiências com a expressividade das linguagens artísticas.

aos Coordenadores Pedagógicos (CPs); a partir de 2008 foram incluídos os Diretores Escolares. Nesse contexto, em 2010 os CPs recebiam dois tipos de formação, que aconteciam duas vezes ao mês nas Coordenadorias de Educação: uma voltada especificamente à Coordenação Pedagógica, e outra destinada ao denominado “Trio Gestor” (CP + diretor + assistente de direção). Conforme entrevista concedida por formadora do DOT-EI, as atividades são ministradas por formadores das Diretorias Regionais de Educação. Estes, por seu turno, dirigem-se ao DOT (Departamento de Orientações Técnicas) para elaboração das pautas em parceria com assessoria e equipe de Educação Infantil. Em 2006, por exemplo, o foco da formação foram os instrumentos metodológicos, trabalhados a partir dos campos de experiência. Já em 2007, a formação voltou-se ao aprofundamento do estudo das linguagens, o que levou à contratação de especialistas externos para o desenvolvimento de módulos.

A equipe DOT-EI conta com uma assessoria externa<sup>139</sup> que colabora na elaboração das pautas dos encontros de formação e responsabiliza-se pela manutenção de encontros de formação para os formadores locais (das Diretorias de Ensino).

Nesse sentido, podemos identificar as seguintes modalidades de formação oferecidas pela equipe DOT-EI no ano de 2010:

1. Formação local para Coordenadores Pedagógicos (iniciada em 2006, e realizada nas próprias Diretorias Regionais de Educação);
2. Formação central para Coordenadores Pedagógicos e Diretores (iniciada em 2008, desenvolvida nas Diretorias Regionais de Educação);
3. Formação para professores (iniciada em 2009, realizada nas DREs). Esta última modalidade é optativa, e desenvolvida fora do horário de trabalho docente.

A equipe DOT-EI destaca os avanços em relação à política de formação proposta pela Rede Municipal; para a entrevistada, com o programa “A Rede em Rede” pode-se assistir a uma maior unidade da formação, superando ações pontuais e fragmentadas, em um processo voltado à *escola*, e não ao profissional individualmente considerado (do que decorre o foco na figura “estratégica” do coordenador pedagógico).

---

<sup>139</sup> Quanto à assessoria, a DOT –EI conta com uma assessora geral (professora Zilma Ramos de Oliveira), e uma assessora para cada âmbito de formação: Ieda Abud (para a formação local), Paula Zurawsky (formação central) e Silvana Augusto (formação de professores).



As falas de coordenadores pedagógicos e diretores entrevistados revelam, por seu turno, os diferentes sentidos e significados atribuídos a essa estratégia de formação. Sem desconsiderar a importância de as políticas públicas investirem no processo formativo de seus profissionais – o que contribui para a construção do projeto pedagógico da Rede –, sabemos que as formas de fazê-lo podem favorecer de maneira mais ou menos intensa a autonomia crítica profissional e o fomento dos projetos pedagógicos das diferentes Unidades, considerando a diversidade que marca uma Rede de ensino tão grande e complexa como a do município de São Paulo. Portanto, o valor dessas atividades de formação variará de acordo com as trajetórias profissionais dos coordenadores pedagógicos (e de diretores e professores participantes), e com a história dos projetos institucionais – suas conquistas e suas demandas. O desafio é o de individualizar uma formação que é comum à Rede, fazendo-a dialogar com os contextos específicos de atuação – o que nem sempre é tarefa fácil.

A formação agora está um pouco focada nas ações das crianças, então há uma preocupação dos coordenadores levarem tarefas realizadas pelas professoras, envolvendo as crianças, e o papel dele nessa tarefa como mediador, e como fazer a intervenção. É um movimento interessante, **mas é também um percurso individual de cada coordenador**; mesmo na Rede você tem aquele que entrou esse ano, e nós estamos em uma fase da formação e ele está chegando agora. Mas eu vejo que, independente de qual seja a formação, eu vejo que uma das formas em que ela pode acontecer é quando eu entendo que isso faz parte do meu trabalho; **a formação, para mim, é parte do meu trabalho; por exemplo, eu não posso faltar às formações propostas**, mesmo que eu possa gostar de determinadas ou não, achar que me ajuda ou não; é uma pauta de trabalho, **eu trabalho na Rede Municipal, eu tenho que saber os princípios do trabalho**. A segunda coisa que eu acho é que **eu não posso contar só com essa formação para minha atuação, porque a escola vai tendo necessidades, os professores vão perguntar coisas, as crianças vão trazendo coisas que você precisa buscar em outra formação também. (...) Acho que a formação ajuda no sentido de trazer novas questões; você encontra pessoas da Rede, sai desse ato solitário** para uma coisa mais envolvente com outras pessoas, mas só ela não dá conta. (Entrevista Coordenadora Pedagógica, EMEI Dom José Gaspar).<sup>140</sup>

Eu acho que a formação proposta pela Rede colabora muito. O único problema é que **nós ficamos um passo à frente dessa formação, porque acabamos recebendo antes de chegar para a Rede**. Por exemplo, discutir pauta de formação, devolutiva, registro; quando vamos ao “A Rede em Rede”, estamos no meio de todo esse processo e dessa discussão, das interações, do olhar para a criança, **nós já tínhamos visto tudo isso. Aqui na escola isso já está incorporado** por conta de a coordenadora pedagógica ter recebido antes, porque não conseguimos receber e transformar; levamos alguns anos... Desde 98, 99 eu participo de formação, e em 2006 que eu consegui dizer: “é isso, saiu, é assim que eu gosto!”. A gente leva alguns anos... (Entrevista Diretora, EMEI Dom José Gaspar).

---

<sup>140</sup> Todos os destaques nas falas dos entrevistados são nossos.

Como coordenadora eu sou obrigada [a participar], até porque eu vou ser avaliada. Eu tento encaixar naquilo que estou fazendo, mas eu tenho que reproduzir de alguma forma, existe uma avaliação em cima disso. (Entrevista Coordenadora Pedagógica, EMEI João Mendonça Falcão).

Outra diretora faz referência explícita à necessidade de uma formação contextualizada, que favoreça a análise do trabalho e auxilie a construção de percursos individualizados, considerando a realidade de cada escola:

Só uma vez na vida eu vi formação resolver, quando a formação vinha aqui, acho que foi na época da gestão do PT<sup>141</sup>. A formação vinha até você. (...) **Eu acho que análise de prática é o que funciona.** Se análise de prática é o que funciona, eu, equipe de gestão, de formação, **vou à escola, e vou fazer uma análise, fazer o reverso:** vem, analisa, na segunda vez vamos discutir aquela sua ação lá, com base em tais e tais textos, eu trago a teoria para elucidar a sua ação equivocada. É muito melhor, é o que funciona. Não adianta ficar com aquele monte de textos, lê texto, lê texto, **desvinculado da prática, que não vai levar a nada.** (Entrevista Diretora, EMEI Quintino Bocaiúva).

Outro elemento problemático apontado diz respeito às escassas oportunidades de formação em serviço fora da escola oferecidas pela Rede aos professores:

Se eu for pensar na gestão anterior a 2004 e depois, **acho que a grande perda é o professor não ter nunca mais saído para formação.** Então você achar que o coordenador receber isso, isso vai garantir uma qualidade maravilhosa de formação e atuação na escola, não é, não é porque o coordenador tem o tempo dele de transformar tudo isso em conhecimento. O professor, por sua vez, recebendo de outra forma isso, já processado pelo coordenador – um coordenador que gosta, que não gosta, que defende, que não defende... (Entrevista Diretora, EMEI Dom José Gaspar).

Nesse sentido, em que pese a contribuição dos encontros à melhor inserção profissional do Coordenador Pedagógico e do Diretor Escolar no contexto da proposta pedagógica para a Educação Infantil da Rede, os desafios são apontados de maneira bastante clara na fala das entrevistadas: a distância entre as temáticas propostas e as reais necessidades da escola; a homogeneização dos percursos formativos – desconsiderando as diferentes histórias de formação<sup>142</sup> –; a insuficiência desse tipo de estratégia para o trabalho cotidiano,

---

<sup>141</sup> Partido dos Trabalhadores. Referência aos *Grupos de Formação* desenvolvidos na gestão da prefeita Luiza Erundina. Sobre a proposta teórico-metodológica dos grupos consultar LUCAS, Josimas Geraldo. *A teoria na formação do educador: análise dos “grupos de formação permanente” de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

<sup>142</sup> De acordo com dados de 2006, 83% dos CPs participantes tem mais de 16 anos de magistério, e 70% tem 16 ou mais anos de atuação na Rede Municipal de Educação de São Paulo. 65% nunca passou pelo Ensino Fundamental e Médio ou passou menos de um ano nesses níveis de ensino (o que indica tempo exclusivo de trabalho na EI). Os dados sugerem tratar-se de um público experiente, considerando os tempos de magistério e

tendo em vista as demandas da prática. Além disso, o foco inicial exclusivamente no Coordenador Pedagógico<sup>143</sup> também traz suas limitações; ainda que seja imprescindível reconhecer seu papel central na articulação do coletivo, na construção do PPP da unidade, e na organização da formação em serviço na escola, suas possibilidades de ação mostram-se contextualizadas, e demandam o estabelecimento de parceria com professores e, especialmente, com o diretor escolar e o assistente. Daí a necessidade de estender a formação a essas figuras, e oportunizar também ao professor o acesso direto a modalidades de formação em serviço fora da escola.

Encerramos neste momento as considerações sobre a proposta, por não fazer parte de nossos objetivos a análise do Programa – o que demandaria coleta de dados de modo a tentar identificar os avanços percebidos no trabalho cotidiano das escolas a ensejados por essa formação<sup>144</sup>. Nosso intuito é apenas o de contextualizar as escolas estudadas, trazendo alguma informação sobre a Rede na qual estão inseridas. Mas, antes de encerrar, interessa-nos tentar identificar no Programa a inserção da temática “registro e documentação”; para tanto, recorreremos ao documento “A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil – fase 1”, publicado em 2007, procurando analisar de que modo a questão está sendo tratada.

Podemos destacar que o termo “registro” pode ser encontrado em diversas passagens do material, e é empregado como instrumento metodológico do coordenador e também do professor no processo de reflexão sobre a prática.

---

de trabalho na Rede, em especial na Educação Infantil. Quanto à formação, 55% das CPs cursou formação específica em Pedagogia; 52% possui segunda formação superior (dos quais 39% em Pedagogia); 41% possui cursos de especialização, e 3%, mestrado. Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>. (acesso em agosto/ 2010).

<sup>143</sup> De acordo com a apresentação do Programa: “O parceiro institucionalmente proposto para cuidar dessa tarefa de formação docente continuada nas Unidades Educacionais é o Coordenador Pedagógico. Reconhecemos que o cotidiano apresenta inúmeras demandas que extrapolam as ações dos professores na relação direta com as crianças. Tais demandas sempre se apresentam como problemas complexos, cuja resolução depende de um olhar muito informado, capaz de estranhar o que vê e se inquietar. (...) A especialidade do Coordenador Pedagógico reside em sua capacidade de descontextualizar práticas cotidianas, compreender o que é mais geral nas tantas situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar as queixas em bons problemas, congregando esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes, inventar soluções. Por isso podemos dizer que o Coordenador Pedagógico é um dos profissionais mais estratégicos na formação continuada da equipe de professores e na construção de um trabalho pedagógico nas EMEIs e CEIs.” (In: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em agosto/ 2010).

<sup>144</sup> Existem tabulações da avaliação dos módulos realizada junto aos participantes, disponível no site <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/> (acesso em agosto/2010). Entretanto, consideramos esses dados insuficientes na averiguação da efetiva contribuição do programa para o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nas escolas.

De acordo com o documento, a proposta inicial de formação desenvolveu-se em três módulos; o Módulo 1 teve como foco o trabalho com os instrumentos metodológicos (observação, registro e problematização); no Módulo 2, tratou-se das práticas culturais na Educação Infantil, e o Módulo 3 dedicou-se ao tema da brincadeira e do faz-de-conta.

O registro é trabalhado de modo mais específico no primeiro módulo, fazendo-se referência ao registro de observação (que pode ser escrito, em vídeo, fotografia ou áudio-gravação) e à possibilidade de complementação com reflexões do observador, quando se constrói o que o documento denomina “Diário de Campo”. Vale ressaltar que, na descrição da dinâmica dos encontros, o diário aparece como estratégia formativa para o Coordenador Pedagógico, instrumento que favorece a articulação entre os conceitos trabalhados nos encontros e as ações profissionais cotidianas, o que implica

(...) problematizar sua prática, pesquisar alternativas de ação, sistematizar suas reflexões em várias formas de registro e reconstruir conhecimentos historicamente elaborados. Para tanto, além das atividades de estudo vividas nos encontros e nas atividades de trabalho pessoal, sugerimos como instrumento mediador da formação um *Diário de Campo* onde cada Coordenador Pedagógico registre suas reflexões e suas práticas cotidianas. (SME/ DOT, 2007: 24-5)

Portanto, além de instrumento de formação do próprio coordenador, o registro apresenta-se situado como prática a ser construída ou ampliada nas escolas, pelos professores:

A escrita também é um poderoso instrumento de trabalho para o professor. O registro escrito de seu trabalho permite ao professor ter um distanciamento da prática, muito útil à avaliação do ocorrido e à reflexão sobre seus motivos e os novos destinos da prática educativa. Além disso, o professor pode se beneficiar quando tem a oportunidade de interagir com um leitor e interlocutor de seus escritos, papel que é assumido preferencialmente pelo Coordenador Pedagógico. (id: 87)

Nos módulos seguintes, o registro é apontado como ferramenta de acesso às práticas desenvolvidas no cotidiano, possibilitando a reflexão sobre a ação pedagógica e sua problematização:

O trabalho a partir dos registros permite que se conheça melhor as práticas educativas e as hipóteses do professor, abrindo assim um caminho de diálogo e de provocações construtivas de um novo saber. (id: 40)

Desse modo, a leitura do documento indica a inserção do registro no Programa, entendido como relato de observação que permite a reflexão e a análise de práticas, considerando a essencial mediação do Coordenador Pedagógico nesse processo. Interessante a

proposta de produção, pelo Coordenador, de seu diário de campo, o que favorece não apenas a reflexão sobre suas ações – e sobre o PPP da escola na qual exerce sua atividade profissional –, mas também a experimentação do processo de escrever sobre suas práticas e analisá-las.

Em auto-avaliação<sup>145</sup>, das 542 fichas respondidas, 81% dos Coordenadores Pedagógicos participantes afirmaram terem passado a registrar mais seu próprio trabalho após a formação, o que é um número bastante expressivo. O material destaca que muitas das respostas apontavam que a formação não havia sido um fator decisivo no processo por já terem essa prática anteriormente.

Em entrevista, formadora da DOT-EI destaca a presença do registro na escola há longa data, mas assumindo um foco burocrático; documentos como PPP, planejamento anual, “semanário” podem ser apontados como algumas dessas formas de registro empregadas no cotidiano do trabalho pedagógico. Indica os desafios a serem enfrentados tendo em vista a inserção efetiva do registro como possibilidade de análise de prática e reflexão no contexto da Educação Infantil, a saber: 1. A necessidade de ampliar esses registros; 2. A realização do registro do processo, e não apenas do produto ou da intenção; 3. A importância do registro reflexivo realizado não apenas pelo professor, mas também por outros profissionais como coordenador pedagógico. Pontua alguns avanços que têm sido observados na Rede, dentre eles a ampliação da quantidade de registros produzidos pelas escolas, além da melhoria das condições materiais de produção (como a presença de máquina fotográfica e filmadora nas escolas). Para ela, registra-se muito, mas é preciso caminhar no sentido da *análise* dessa produção. Portanto, um outro desafio pode ser apontado: 4. Qualificar a produção de registros, refletindo acerca de sua intencionalidade. O registro está presente na Educação Infantil, mas é preciso avançar no sentido de *qualificá-lo*, considerando a necessária *reflexão* que se constrói sobre/ a partir desses registros.

O breve panorama traçado permite-nos uma aproximação, ainda que superficial, ao contexto no qual se inserem as escolas estudadas. Quanto às práticas de registro e documentação por elas construídas, é importante destacar que se trata de processo anterior à formação proposta pela Rede, tendo como ponto de partida a mobilização dos coletivos, com

---

<sup>145</sup> “Rede em Rede – Formação das CPs. Avaliação da Fase 1- fevereiro a dezembro de 2006. Auto-avaliação e avaliação da formação”. Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/> (acesso em agosto/2010).

destaque para o papel do diretor e do coordenador pedagógico na articulação desses percursos. Portanto, a inserção e o desenvolvimento de formas de registrar e documentar o trabalho pedagógico naquelas unidades teve como mola propulsora as *demandas* e os *contextos* específicos de cada Unidade, o que se reflete nas diferentes modalidades construídas por cada coletivo, e nos desafios a serem superados no momento do estudo. Trata-se de escolas que estão “um passo à frente” da formação oferecida pela Rede – como faz referência uma das diretoras entrevistadas –, ainda que encontrem desafios a serem superados – o que é da essência de todo processo pedagógico. Passemos, então, à apresentação desses contextos.

#### **4. O estudo de um caso: a EMEI Quintino Bocaiúva – documentar como projeto**

Temos por objetivo identificar limites e possibilidades no processo de construção de uma cultura do registro, considerando as especificidades do caso: uma escola que procura concretizar uma “pedagogia da participação” (expressa, entre outros, nos espaços e nas modalidades de organização do trabalho) e que, avaliando o próprio fazer pedagógico, identificou a necessidade de investir na produção de registros e de documentação. Este é o tema do PEA – Projeto Especial de Ação – desenvolvido no ano de 2009 pela equipe da escola nos horários de trabalho coletivo.

A discussão sobre o papel do diretor escolar e do coordenador pedagógico, apesar de relevante no caso em questão – e no contexto das escolas municipais de São Paulo, diferentemente do caso bolonhês – a nosso ver distancia-se do problema da pesquisa. Apesar disso, acredito que o argumento precisará ser retomado como fator relevante – se não determinante – da construção de práticas de registro como elemento do projeto pedagógico da instituição, já que partimos da hipótese de que *o registro e a documentação inserem-se em um contexto específico, pautam-se em concepções que se aproximam a determinadas formas de fazer pedagógico na educação infantil, distanciando-se de outras*. Diretor e coordenador pedagógico desempenham importante papel nesse contexto.

A discussão sobre registro e documentação vincula-se a determinadas concepções de criança, de escola, de educação, relacionando-se a um projeto pedagógico que se contrapõe a formas assistencialistas, compensatórias ou preparatórias. Determinadas concepções de

Educação Infantil conduzem à percepção da importância do registro e da documentação como elementos necessários à construção de determinadas formas de fazer que possibilitem a concretização desse mesmo projeto.

Identificar avanços, dificuldades e contradições presentes no processo de construção de uma “cultura do registro” parece ser nosso objetivo no estudo do caso em questão. Refletir sobre limites e, sobretudo, indicar *possibilidades*.

#### 4.1 A Escola e seu Projeto

A primeira escola paulistana à qual tivemos acesso se destaca pela boa qualidade de seu trabalho pedagógico, reconhecido por educadores da Rede e gestores da Coordenadoria de Ensino da qual faz parte. Um contexto de uma escola *aprendente*, que pensa a si mesma, que reflete, que se empenha na construção de uma educação de boa qualidade. No ano de 2009, o desafio assumido pelo coletivo foi o de aprimorar as formas de registro e documentação produzidas pelos professores individualmente e pela escola enquanto coletivo. Um contexto, portanto, profícuo à pesquisa.

Pudemos acompanhar, no período de março a agosto, horários de trabalho coletivo e algumas turmas de crianças, além de realizar entrevistas com professoras, diretora, coordenadora pedagógica e crianças. Procuramos acompanhar encontros coletivos do PEA (Projeto Especial de Ação), voltados ao estudo do tema escolhido para o ano de 2009 – documentação pedagógica. Havia dois grupos de estudo – um no período da manhã, iniciando por volta das 9:00h, e outro à tarde, às 13:30h –, mas as observações concentraram-se especialmente naquele da manhã, composto por três professoras experientes<sup>146</sup>, mas recém-chegadas à equipe, provenientes de escolas de ensino fundamental. Tratava-se, pois, de um contexto bastante particular. Vale ressaltar a presença e a participação da diretora nesses momentos, e a postura *pedagógica* por ela assumida: intervinha, lançava questões, indicava propostas, mostrando-se presente e atuante ao lado da coordenadora. A diretora está há vinte e dois anos na escola, e pode ser considerada, a nosso ver, importante personagem na construção da proposta pedagógica que se expressa em espaços, tempos e situações didáticas que tornam a escola uma referência importante no contexto da escola pública municipal.

---

<sup>146</sup> “Experientes” porque com muitos anos de atuação como professoras na Rede Municipal de Ensino.

Quanto às turmas, acompanhei especialmente grupo de crianças de cinco anos do período da manhã, cuja professora está há onze anos na escola e demonstra a preocupação e o interesse em documentar seu próprio trabalho. Pude observar ainda a turma de 2º estágio do período da manhã e a de 3º estágio do intermediário.

Foram realizadas entrevistas<sup>147</sup> com a diretora, a coordenadora pedagógica, três professoras e duas turmas de crianças de cinco anos (3º estágio), além de leitura de documentos como Projeto Político Pedagógico da escola, registro do Projeto Especial de Ação de 2008, e outras documentações produzidas.

Sobre os entrevistados, conforme já apontado, a diretora está na escola há vinte e dois anos, tendo trabalhado oito anos como professora de Educação Infantil. Formada em Letras e Pedagogia, nunca chegou a atuar na primeira área de formação. Em entrevista, intitula-se “professora”, o que certamente expressa sua postura frente à escola e à equipe:

Gosto do meu trabalho, amo meu trabalho, acho que jamais seria outra coisa, acho que seria professora mesmo. Eu não me vejo, se eu não fosse professora, o que eu seria? Acho que eu seria professora mesmo. Eu começaria tudo de novo porque **eu gosto muito da sala de aula** e quando eu me tornei diretora foi muito cedo, acho eu, oito anos de carreira, foi muito cedo para ser diretor de escola, mas o que para mim é bom é que **eu não me prendi à função burocrática**, e é por isso que eu aguentei tanto tempo, porque se você é uma pessoa burocrática, você não aguenta. Bom, depende das expectativas de vida, eu não aguentaria isso. Eu não seria outra coisa. **Gosto, mas gosto de ser uma gestora assim, porque eu acredito nessa gestão, nessa gestão de estar junto com o professor, essa gestão atuante, essa gestão do dia-a-dia, vendo os problemas dos professores que nas mínimas coisas a gente observa.** (Diretora, entrevista)

A coordenadora pedagógica, por sua vez, passou a integrar a equipe em 2008, após dezenove anos como coordenadora em outra EMEL, tendo ingressado no cargo no primeiro concurso, em 1988. Formou-se em Pedagogia e realizou cursos de pós-graduação durante a trajetória profissional.

A professora Ângela está na escola há doze anos, mas trabalha há vinte e oito na Rede Municipal de Educação de São Paulo, e há trinta como professora; acumula um cargo de direção na Rede Estadual de Ensino. Formada em Ciências Sociais, com mestrado na área de Psicologia da Educação, já atuou nos diferentes níveis de ensino e funções, mas demonstra a opção pelo trabalho como professora de crianças pequenas:

---

<sup>147</sup> Roteiro das entrevistas em anexo.



Comecei na educação aos 18 anos, trabalhando com deficiência mental, e de lá para cá eu passei por todos os níveis da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior. Mas minha opção foi a Educação Infantil, e a sala de aula, e eu permaneço há 30 anos, eu nunca saí. O restante que eu fiz foi paralelo; a sala eu nunca abandonei. Já fui coordenadora, sou diretora, já fui supervisora, professora, mas a sala de aula eu nunca abandonei porque eu me identifico com a construção da personalidade, da identidade nessa fase. Eu fiz duas opções: trabalhar com criança e com adolescente, eu sou diretora de uma escola de adolescente; se aqui é a construção, lá é a reconstrução. É uma opção que trabalha com a questão emocional, psicológica, enfim, é um todo. Trabalha com a formação, muito com a autonomia. Meu trabalho, tanto aqui como lá, é voltado ao trabalho com projetos na construção da identidade e da autonomia. Trabalho muito a concepção de liberdade com responsabilidade, aqui e lá.

A professora Rita tem formação no Magistério e no Normal Superior pelo Programa de Educação Continuada promovido pela SME-SP, e está na escola desde 2006, passando um ano fora, em outra unidade, retornando em 2008: “Sempre que dá eu volto para cá.” Assim como diretora e coordenadora pedagógica, participou da formação promovida pelo grupo “Contextos”, coordenado pelas Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Tizuko M. Kishimoto e Monica A. Pinazza, na FE-USP.

A última professora entrevistada, Renata, é Pedagoga e Psicopedagoga, e ingressou na Rede Municipal de Educação de São Paulo em 2002, após anos de trabalho em escolas particulares, inclusive como orientadora educacional. Chegou à escola em 2002, tendo passado alguns períodos em outras unidades, mas sempre retornando, quando possível:

Essas duas últimas escolas pelas quais passei são escolas que trabalham mesmo, mas esta aqui me encanta pela questão da direção, a H. mesmo, ela é uma pessoa que valoriza tanto a criança como ser individual, o professor como ser individual, o grupo. Acho que aqui tem isso, essa troca, porque quem faz isso é a H., e ela faz muito bem.

(...)

E essa escola me fez voltar para cá pela importância que se dá para a educação (...).

As falas transcritas acima já indicam um pouco do que é o trabalho pedagógico da escola, explicitado a seguir.

A escola está localizada em um bairro de classe média da zona leste de São Paulo, próxima a uma estação de metrô, em uma região residencial, e vizinha a um parque que abriga o projeto “Circo Escola” promovido pela Prefeitura Municipal. Possui acesso direto ao parque por um pequeno portão localizado no muro dos fundos de seu terreno; esse espaço é quase

que uma continuação da própria escola, e nele são realizadas muitas atividades, das quais podemos destacar as aulas de circo semanais para as crianças de terceiros estágios, e as de tênis para os segundos estágios.

A documentação produzida pela escola referente ao Projeto Pedagógico do ano de 2008 mostra as muitas ocasiões nas quais os espaços do entorno são utilizados por crianças e educadoras para o desenvolvimento de atividades pedagógicas; feira, mercado, cinema, zoológico, clube de futebol, museus foram alguns dos locais visitados em função dos diferentes projetos de pesquisa. Nesse sentido, percebe-se que os espaços extra-escolares são utilizados a partir de uma intencionalidade pedagógica, ampliando as experiências das crianças. Aprender na escola e também fora dela representa a possibilidade de aproximar escola e comunidade, conferindo visibilidade ao trabalho pedagógico.

A escola funciona em três turnos de quatro horas, abrigando três salas por período (uma de cada estágio). Os horários de referência são: 8:00h – 12:00h, 11:10h – 15:10h e 15:20h – 19:20h. Optou-se por iniciar o primeiro turno às 8:00h e não às 7:00h em atendimento a uma preferência manifestada pelas famílias.

Cada turma comporta de 30 a 38 crianças, num total de 303 (cf. PPP 2009). Há uma professora para cada turma (nove, ao todo), além daquelas que compõe o denominado “Módulo”, que estão sem sala mas realizam substituições em caso de falta docente e apoiam o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Uma dificuldade manifestada pela coordenação diz respeito à alta rotatividade do corpo docente; por se tratar de uma escola central, é grande o número de aposentadorias de professores a cada ano, o que faz com que sempre cheguem professores novos, mas que certamente permanecerão por pouco tempo, por se tratar geralmente de professores com muitos anos de trabalho na Rede Municipal. Disso decorre a necessidade de, a cada ano, recompor parte da equipe, inserindo os novos docentes no projeto pedagógico da escola de forma a articular o trabalho.

A estrutura física é composta por uma construção principal – com entrada de acesso a secretaria e sala da direção, refeitório para as crianças, cozinha, banheiro, e três salas de aula, uma para cada grupo. Na área externa há parque, tanque de areia, quadra, casinha, Sala de Artes, Sala de Leitura, Cozinha Experimental. Importante destacar a riqueza dos espaços: a casinha é uma verdadeira casa em miniatura, construída em alvenaria, com divisão em

cômodos, com portas, janelas, luz e até água encanada. A casa é mobiliada e conta com utensílios que possibilitam enriquecer a brincadeira. Na garagem há bicicletas e até um mini *buggy*, além de churrasqueira e forno de pizza, tudo em miniatura. Na sala de leitura encontramos almofadas, televisão, palco para teatro, televisão, além dos livros dispostos à altura das crianças. Encontramos na escola, também, uma grande diversidade de animais: macacos, galinhas, gansos, patos, passarinhos e tartaruga. É uma forma de proporcionar o conhecimento das diferenças entre os animais, integrá-los ao cotidiano das crianças, auxiliar nos processos de adaptação da criança à escola e de conflito vivencial vida x morte (cf. PPP 2009).



Casinha e Cozinha experimental – vista externa



Sala de Artes – vista interna – e Sala de Leitura – vista externa.





Parque e, no detalhe, gira-gira com a quadra ao fundo.



Alguns dos animais que vivem na escola. Ao lado, a gaiola dos macacos, no parque.



Uma sala de aula e, no detalhe, intervenções na área externa referentes ao Projeto Cores.

A diversidade de espaços e experiências propiciadas à criança reflete a concretização do que a equipe expressa no PPP 2009: “as práticas educativas devem ocorrer num espaço

lúdico e o brincar deve estar presente na intermediação da construção do conhecimento infantil”, entendendo a criança como sujeito de direitos dotado de especificidades.

As salas de aula – uma para cada turma, compartilhada com outras turmas dos outros dois períodos –, apesar de não serem grandes, são bem iluminadas e arejadas. Todas dão acesso ao parque, e uma delas também ao refeitório. As mesinhas são coletivas (para quatro crianças), distribuídas no espaço da sala de acordo com a necessidade. Possuem lousa, armários – utilizados pelas professoras –, murais onde são expostas as produções das crianças, um computador, rádio e outros materiais como brinquedos e letras móveis. Pude presenciar a utilização do computador enquanto recurso em atividades realizadas por uma turma de 3º estágio, com a professora Ângela; as crianças escreveram e imprimiram palavras relacionadas às profissões do circo para colar em seus desenhos, e também puderam assistir a pequenos clipes de músicas e histórias com o auxílio da máquina.

Em relação à autonomia, interessante observar os momentos de refeição – lanche ou almoço –, e a possibilidade de ação conferida às crianças, que se servem sozinhas, escolhendo o que comer: passam requeijão no pão, servem-se de leite autonomamente, organizam o local após o lanche. No almoço, foi implantado o sistema *self-service*, possibilitando às crianças servirem-se com autonomia e escolherem o que e quanto querem comer sem que isso seja reprimido por professoras ou funcionários.

O muro externo da escola foi pintado no ano anterior com a colaboração das crianças, através de um projeto envolvendo todas as turmas. Decidiu-se decorar o muro contando uma história, e utilizando-se materiais diversificados. Cada sala planejou uma parte da produção, tomando por base a narrativa construída coletivamente (cf. descrito no livro de registros do PEA/ 2008).





O refeitório e, no destaque, o balcão para o *self-service*.



Detalhes do muro externo da escola, produzido por professoras, crianças e funcionários.

A rotina prevê momentos na sala de referência das crianças, e situações de utilização de outros espaços, semanalmente – no caso da casinha, da sala de artes, da sala de leitura – ou mensalmente – no caso da cozinha, com a preparação de receitas pelas crianças. As salas de cada turma são organizadas da maneira tradicionalmente presente nas escolas municipais de Educação Infantil em São Paulo (mesas coletivas para as crianças, lousa, murais, armários), porém a existência de espaços alternativos e complementares à sala de referência pode representar a construção de uma proposta pedagógica mais apropriada às especificidades da criança, incentivando a criatividade e a expressão através do oferecimento de experiências diversificadas de aprendizagem e relacionamento. Em meio à burocracia que conduz à imobilidade, a equipe da escola parece ter encontrado formas de possibilitar às crianças um ambiente rico em oportunidades de brincadeira, experimentação e interação.

Destaque também para o trabalho com projetos que representa, a nosso ver, o incentivo ao pensamento, à autonomia e à participação das crianças na construção do currículo. Os projetos são construídos pelas diferentes turmas e professoras a partir dos interesses e das necessidades manifestados pelas crianças e observados pelas professoras, não sendo definidos *a priori*. Em 2009, por exemplo, uma das turmas de 3º estágio realizou um projeto sobre o circo, motivado pelas aulas semanais realizadas no parque vizinho à escola. As crianças pesquisaram sobre os profissionais, assistiram a espetáculos circenses, leram histórias, aprenderam músicas, visitaram uma escola de *ballet*, produziram desenhos e textos, além de experimentarem e treinarem os movimentos para depois apresentarem um espetáculo aos pais. Outro grupo de 3º estágio pesquisou os animais do mar, e construiu um minimuseu no refeitório com aquário e cartazes, o que pode representar o passo inicial à organização, na escola, de um laboratório de ciências construído pelas crianças a partir de seus projetos, como manifestou a diretora ao perceber a colocação, por outras turmas, de novos elementos àquele cantinho, e o interesse das crianças pela descoberta e pela pesquisa em ciências naturais.

Ao lado dos projetos específicos de cada turma, há aqueles coletivos, como, por exemplo, a preparação da festa junina. As crianças escolhem as danças, pesquisam sobre o evento, produzem adereços para as barracas, e vivenciam a festa durante todo o mês, produzindo e experimentando comidas típicas, danças e tradições. A intenção é a de que a festa tenha significado para as crianças, tornando-as partícipes da preparação. Destaque também para a Biblioteca Circulante, e o empréstimo semanal de livros para serem levados para casa.

Um projeto coletivo de 2009 foi o “Projeto Cores”, organizado sob forma de intervenções na área externa de modo a possibilitar às crianças experiências com sensações propiciadas por frascos com água colorida pendurados, tules, tampinhas de garrafa, bolinhas de gel. A coordenadora pedagógica relatou brevemente a proposta às famílias no Jornal da escola, em sua edição de junho de 2009:

**Projeto Cores**

Cor é vida! Cor é luz!

Sabemos que as cores só existem porque existe a luz; a ausência de cor é preto e o branco é a mistura de todas as cores.

As cores nos encantam sempre, sejam nas flores, nas matas, nos animais ou no arco-íris.

Crianças lembram core, alegria, energia... LUZ.

As cores influenciam no nosso humor; existem cores que acalmam, cores que estimulam o apetite e outras que expressam sentimentos como a paixão ou a tristeza.

Trabalhar cores com as crianças foi uma ideia que nasceu pequena como uma chama da classe da professora Odete pendurando frascos coloridos no toldo e foi crescendo, crescendo e explodiu em várias ações.

Primeiro foram os tules coloridos que as crianças do 3º C esticaram e penduraram no corredor da sala ambiente. Uma das crianças falou: “Parece o Caminho das Índias!”; uma menina logo se enrolou e disse: “Vou me casar...”; outros passaram a caminhar seguindo o movimento dos tules, provocado pelo vento. Ficaram extasiados...

Lá fora, nas árvores do campo, foram amarradas tampinhas de garrafa com barbante colorido para ficar um móbile interativo. Não deu muito certo porque embaralhou tudo. A ideia foi passar os cordões para um sarrafo e colocar num espaço delimitado para fazer um labirinto, o que deu certinho com a classe da professora Elizabeth. Depois embaralhou de novo mas é “da hora” passar a mão naquelas tampinhas penduradas, ninguém resiste.

A professora Beatriz fez uma competição de cores na quadra e todos adoraram.

Depois foram as garrafas PET com bolinhas de gel. Quantas cores e quantas experiências possíveis: muita água faz sumir as bolinhas, pouca água deixa as bolinhas pequenas, água “mais ou menos” deixa legal: “Pena que não dá para por a mão”. Então, que tal colocar o gel em potes transparentes para poder colocar a mão e sentir aquele geladinho gostoso? Dito e feito: cada classe preparou um pote e agora estão misturando as cores pra ver o que acontece.

Mas vejam só o que aconteceu, as bolinhas de gel mais escuras, antes de irem para água, são difíceis de identificar a cor: preta? Roxa? Azul? Como saber? A Bárbara do 3º B logo sacou: “Tia, é só por contra a luz que dá pra ver a cor que é”.

Você tem mais alguma ideia? Interaja com este projeto. Ele é nosso.

O trabalho com projetos traz implicações à profissionalidade docente, e se mostra coerente com uma concepção de criança e de professor enquanto pesquisadores e coconstrutores do conhecimento:

**Isso pega também a postura de professor, que não é aquele que sabe tudo, mas é também pesquisador.** Então esse acaba sendo o grande diferencial da escola e a grande dificuldade para quem entra: “Para, desce do pedestal, você é o professor pesquisador, que vai junto com as crianças”. **Uma maneira de percorrer esse processo é registrando.** (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Os planos de trabalho são elaborados por estágio no início do ano letivo a partir dos campos de experiência, com base no documento *Orientações Curriculares*<sup>148</sup>, e na proposta pedagógica da escola.

A coordenadora pedagógica, em entrevista, expressa sua visão acerca do trabalho da escola, sintetizando nossas impressões:

[*Como você vê o trabalho desta escola?*] É diferenciado de outros que eu conheço. **Um espaço privilegiado**; tem uma quadra, dois parques separados, um bosque, uma casinha de bonecas, uma cozinha experimental, sala de artes, sala de leitura, mini zoo, os bichos que as crianças podem visitar, e um parque do lado que você pode utilizar, participar dos projetos – participam da aula de tênis, da aula de circo, já participaram da capoeira, já foram nadar

<sup>148</sup> SÃO PAULO, SME, DOT. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2007.



nas piscinas – então o espaço já muda. **Outra característica: a escola trabalha por projetos, mas não um projeto que o professor põe às crianças** – o que poderia cair naquela coisa: já que ele são pequeninhos, vou trabalhar com o projeto florzinha, bichinho, não; os “pequeninhos” de três anos de idade o ano passado trabalharam com meios de transporte, foram andar de helicóptero, entrar em avião, ver o maquinário do avião, andar de barco, andar de trem no museu do imigrante. **Parte das crianças; claro, o professor acaba fazendo uma leitura do que está sendo interessante para as crianças e começa a direcionar e ver, então isso já é uma diferença muito grande.**

A proposta pedagógica da escola segue a linha sócio-construtivista, ainda que se observem atitudes pontuais que por vezes destoem dessa concepção. A clareza e a convicção por parte da equipe gestora – coordenadora e diretora – e de grande parte – quase totalidade – de professoras e funcionários acerca da forma de trabalho construída pela escola faz com que haja uma grande sintonia na equipe. Não se percebem grandes discrepâncias entre a forma de trabalho das diferentes professoras, ainda que mantidas as especificidades de seus modos de ser/ estar na profissão e a autonomia na elaboração de seus planos de trabalho e projetos. Diante de algumas situações específicas – como por exemplo, a entrega de desenhos prontos e estereotipados para as crianças simplesmente pintarem – a diretora intervinha diretamente junto à professora, questionando acerca da intencionalidade da proposta e da concepção de criança e de educação expressa no projeto da escola, além de lançar sugestões e mostrar disponibilidade para ajudar. Explica o processo de construção do projeto pedagógico da escola e de sua solidez:

**Sempre aqui se respeitou muito a criança; esse era o grande diferencial. A gente sempre quis nessa escola uma escola que fizesse a criança feliz.** Às vezes as coisas não vinham na ordem exata, por exemplo esse jardim nasceu, sempre essa professora dizia que queria tanto um lugar em que a criança pudesse rolar na grama, e ela acabou saindo, não viu nada disso, e hoje ela volta e diz ‘oh, depois de tanto tempo, agora saiu o jardim!’. Então as coisas vão acontecendo porque a gente sabia; ela tinha integral na época e levava as crianças no jardim do metrô, para eles poderem pisar na grama. Então veja, era uma necessidade da escola. Foi surgindo. Mas se pensa na criança. **Acho que aqui o forte é esse, se quer a criança feliz, se respeita o olhar da criança;** não faço aquelas coisas que os livros falam, ‘conselho infantil’, aí filma, põe no congresso, porque acho uma baboseira, acho que aquilo não acontece daquele jeito, sabe, acontece, mas no dia-a-dia, acontece a toda hora, **ela tem direito a voz a todo tempo,** e não só no conselho infantil. Isso já acontecia aqui, **então eu acho que é mesmo a postura da escola, que foi se perpetuando nesse tempo todo,** entrou CP, saiu CP, mas foi, porque ela é sólida na forma de acontecer a educação. Então ela pensando principalmente na criança, então os projetos, **a gente foi crescendo dentro da pedagogia de projetos, eu acho que hoje a gente lida com muito mais facilidade (...).** (Diretora, entrevista).

As professoras entrevistadas destacam a satisfação em fazer parte da equipe e de seu projeto, por acreditarem em uma educação que se constrói cotidianamente; em especial, a professora Ângela aponta a autonomia conferida aos docentes na elaboração de seus projetos e suas práticas, o que pôde ser percebido nos momentos de observação. O fato de existir uma proposta metodológica sólida na escola não significa pré-determinação dos percursos pela coordenação mas, ao contrário, estímulo à criatividade e à autoria do professor sobre seu trabalho, considerando a complexidade de educar crianças pequenas em um contexto de investigação, experimentação e múltiplas linguagens:

Eu gosto muito do trabalho aqui porque eu tenho **autonomia** para desenvolver; primeiro eu diagnostico a sala, faço aquele processo de conhecimento, depois a gente tem liberdade de construir todo um trabalho, ir elaborando projetos com eles. Nosso trabalho é todo voltado a projetos, e eu construo com eles, a minha aula muda todo dia, porque eu preparo mas o contexto pode ser diferente, então muda tudo. É bem voltado para os interesses deles, da aprendizagem significativa, então eu trabalho muito com a experimentação, tudo é muito palpável. (Professora Ângela, entrevista).

A autonomia e a autoria sobre o trabalho conferida ao professor na elaboração de seus projetos também são expressas na fala da diretora:

E é muito difícil, o projeto da escola, fazer esse professor entender que o projeto nasce do aluno, que não vem de cima para baixo. E o que a gente vê por aí são escolas fazendo o PPP e montando dez projetos, e depois que começa o ano, isso não tem sentido, não tem valor, não é assim a pedagogia de projetos. É muito mais fácil: o supervisor pede, eu entrego um PPP pronto, com os projetos, e aí o professor é infeliz porque ele vai lutar contra o interesse das crianças o ano inteiro, trabalhando um tema que não é do interesse das crianças, então não é por aí. (Diretora, entrevista).

Cabe destacar o papel da equipe gestora na operacionalização de projetos e propostas desenvolvidas pelos professores, fazendo-se visível o apoio à organização de passeios e vistas, à aquisição de materiais, à disponibilização de pessoal para auxílio nas atividades quando necessário. Por exemplo, nos dias de realização de receitas com as crianças na cozinha experimental, eram sempre disponibilizados funcionários para auxiliar a turma não apenas na elaboração do alimento – pois a intenção é a de que as crianças de fato participem da produção cortando as frutas, mexendo a farinha, quebrando os ovos etc. –, mas também na produção de registro fotográfico. Ausente essa organização, certamente a atividades reduzir-se-ia à observação passiva da criança à atividade do adulto, e ficaria seriamente comprometido o registro. Na fala da coordenadora:

Outra característica muito marcante é de gestão da escola; a diretora está aqui há mais de 20 anos, e **ela tem uma energia, uma paixão pela educação muito grande**. Ela não é uma diretora preocupada com papel,

com reunião; não, ela está circulando na escola e não pra controlar, uma visão supervisora; até em alguma coisa sim, porque é função do gestor controlar se um cano está entupido, se a limpeza está em ordem, se não tem criança sozinha; até acontece, mas **o objetivo é acompanhar os projetos, e ela estimula muito a todos na escola a estarem participando, e dá muita ideia. E dá condições, o que é um diferencial. O professor não se vê sozinho.** Ah, eu queria fazer isso e aquilo; então vamos ver como a gente vai conseguir, vamos ligar, vamos fazer uma campanha, vamos ver como a gente consegue fazer. Não dá para ir ao Circo de Soleil, então vamos ao circo aqui perto, vamos ver quanto é, vamos ver se as mães topam... **Ela dá muito apoio, e aí ela exige, exige que o professor trabalhe.** Por exemplo, nunca teve aqui cota de xérox; você pode tirar quantas cópias você precisar, mas justifique; dar desenhinho pra pintar não cabe. Qual o contexto disso? **Tem que estar contextualizado.** Uma professora fez um trabalho com vários poemas, e ela tirou muitas xérox, estava trabalhando identidade e a poesia era sobre quem eu sou, depois fizeram certidão de nascimento de cada um, não tem problema. Internet em todas as classes, que é pra criança poder pesquisar.

Destaque para o respeito à criança e à sua produção, considerando características e necessidades da faixa etária. Como implicações pedagógicas, a necessidade de ouvir a criança, valorizar a cultura familiar, e investir em exploração, descoberta, curiosidade, experimentação, socialização, brincadeira, expressão, criação e interação, em um processo de construção coletiva do conhecimento (PPP 2008).

Fica claro que, para a equipe, todos os momentos da rotina são pedagógicos, e devem ser, portanto, cuidadosamente planejados e observados por encerrarem oportunidades de aprendizagem. Questões referentes à posição das mesas na sala, à criança que não se alimenta no almoço, à organização do horário de saída eram discutidas nos horários coletivos por professoras, diretora e coordenadora pedagógica tendo em vista a superação dos desafios mediante intervenções sugeridas e construídas de forma conjunta pela equipe, pautadas na concepção anteriormente exposta. O olhar pedagógico, portanto, perpassa todos os momentos em que a criança está na escola, não no sentido de controle ou enrijecimento da ação, mas com o intuito de tornar cada vez mais intencional a ação de professores e funcionários, e de enfrentar os desafios ao invés de simplesmente encobri-los ou deixá-los passar.

(...) eu acho que a grande importância da gente é **estar discutindo o tempo todo**, é aquilo com o que eu comecei a minha fala, **é não deixar passar**. Porque é ‘apenas’ o horário da saída, não; é apenas o horário da saída mas ele também precisa estar bom, e uma das coisas principais aqui é isso, que a gente não deixa as coisas morrerem, **as coisas são realmente avaliadas, ação e reação; é aquilo: eu planejo, avalio, replanejo novamente, em cima da discussão.** (Diretora, entrevista)

Para o ano de 2009, a meta proposta pela equipe dizia respeito ao trabalho com a documentação pedagógica: “que todas as turmas tenham registro de dados significativos para o processo ensino-aprendizagem” (PPP/2009). Como objetivo: “todos os funcionários da escola envolvidos nos registros a fim de documentar ações e projetos da classe e o desempenho das crianças”. E como ações: formação continuada, reuniões mensais com a equipe de apoio para reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança, organização e ampliação dos registros (PPP/2009).

Para aproximarmos-nos desse processo, inicialmente apresentaremos as observações referentes aos registros produzidos pela escola, as necessidades percebidas pela equipe no ano de 2008 e as propostas para 2009, finalizando com um quadro do contexto estudado.

## **4.2 O trabalho com o registro e a documentação**

### **A. Modalidades de Registro e Documentação Produzidas**

O Projeto Pedagógico do ano de 2008 previa o “registro sistemático” como instrumento essencial à construção do currículo, entendido como “conjunto de relações que se estabelece na escola” (cf. PP/2008). Essa concepção traz consigo algumas implicações pedagógicas, também expressas no documento: olhar e escutar a criança, ampliar as formas de registro (plano, diário, avaliação), e tomar decisões coletivamente quanto à organização de tempos e espaços. Relaciona-se ainda à meta prevista para o ano: “aprimorar a organização dos tempos e espaços na escola, ensejando aos alunos experiências de aprendizagem nos diferentes ambientes educativos”, meta que, por sua vez, traduziu-se no Projeto Especial de Ação para 2008: “Tempos e Espaços na Educação Infantil”. O registro percebido como elemento constituinte ao próprio trabalho pedagógico e do currículo, que implica uma postura de escuta da criança, escuta do que diz verbalmente, escuta do que diz em seu brincar, em suas representações gráficas, no modo como se relaciona com os pares e as situações.

De acordo com a diretora, o registro faz parte do trabalho pedagógico da escola há algum tempo; em um pequeno “arquivo” localizado na secretaria, é possível identificar registros produzidos por educadoras nos anos oitenta e noventa, registros que têm como foco não o planejamento, mas o trabalho pedagógico em si, assumindo a forma de narrativa das atividades desenvolvidas junto às crianças. Interessantes, pois revelam práticas pedagógicas e concepções situadas em um determinado contexto histórico, e são indicadores de uma

percepção, por parte da equipe, da documentação como algo inerente à profissionalidade docente e ao processo de construção da própria identidade da escola.

Há produções mais recentes, dentre as quais destacamos registros de projetos e espécies de “diários” construídos em colaboração com as famílias, nos quais são relatadas as experiências vivenciadas no ambiente doméstico nas ocasiões em que as crianças levam para casa a galinha, a codorna ou a boneca “mascote” da turma. Nesses cadernos há relatos escritos pelas crianças ou por seus familiares, desenhos, fotografias, além de narrativas sobre acontecimentos como o batizado da boneca ou a morte da galinha e a tristeza das crianças diante do acontecimento.

A título exemplificativo, apresentamos algumas dessas produções.

1. Encadernações com relatos de projetos e produções das crianças. Material encadernado, contendo breves relatos produzidos pelas professoras seguidos de amostras de atividades das crianças. Trata-se de material produzidos pelos educadores com a intenção de organizar as experiências realizadas na escola em determinado período e produzir memória sobre o trabalho pedagógico realizado. Cabe destacar o trabalho coletivo subjacente à produção, ainda que da compilação façam parte relatos individualmente organizados por cada uma das professoras. Abaixo, reproduzimos dois trechos e algumas imagens encontradas em uma encadernação datada de 1991:

**Relatório do trabalho realizado com as crianças do 3º estágio A – Professora Ester**

Este trabalho surgiu de uma conversa informal com a classe sobre o cachorro.

Como através da sondagem observei que de 35 alunos, 21 eram Pré-Silábicos e que a mesma não atendia às minhas expectativas quanto à participação, que não emanava do grupo: eu propus que fizéssemos uma pesquisa sobre o cão.

Mande um bilhete para as mães que colaborassem com os filhos enviando-nos recortes, pesquisas escritas, estórias etc.

O entusiasmo não foi só por parte das crianças, mas das mães e da professora.

O nosso trabalho foi crescendo e se enriquecendo e a cada dia novas atividades foram sendo propostas.

As crianças trouxeram os cachorros para a escola, e foi uma alegria e até fotos tiramos da classe com os cachorrinhos,

Atividades Realizadas: Pesquisa; Levantar os nomes dos cachorros das crianças; Desenhar; Visita do cachorro na escola; Dobradura do cão; Argila (modelagem); Pintura (da modelagem); Corporal: andar como cachorro; Estudos Sociais (mamífero, doméstico, quadrúpede, vertebrado); Músicas; Rimas; Diminutivo e aumentativo; Masculino e feminino; Recorte (palavras e figuras); Associação: coisas que o cão come, como ele é?; Livros de estórias; Jogos com letras móveis; Quebra cabeça com a frase: O CÃO É AMIGO DO HOMEM.

### Animais da Escola

Pesquisa realizada [nos meses de] agosto/ setembro pelos alunos do 3º estágio B.

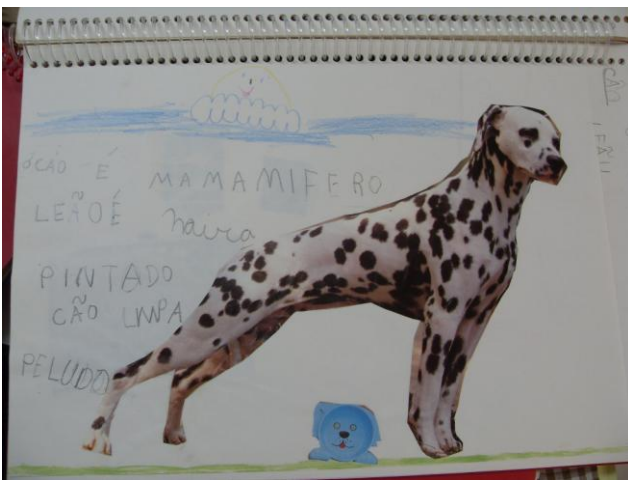
Partiu do interesse da classe nos animais da escola, então decidimos observá-los, analisando-os em relação a características físicas, necessidades, utilidades, quantidades, habitat etc.

Após a fase inicial de observação, passamos às discussões em sala de aula, retomando os aspectos mais importantes. Então passamos para a divisão da classe em grupos [de] 7 e cada grupo ficou responsável pela pesquisa, em casa, do seu animal. Marcamos um dia [no qual] os grupos organizaram a colagem e a arrumação das folhas. Passamos e tão para a fase de escrita, onde diante das explanações sobre os animais pesquisados, foram feitos os relatos pelas crianças.

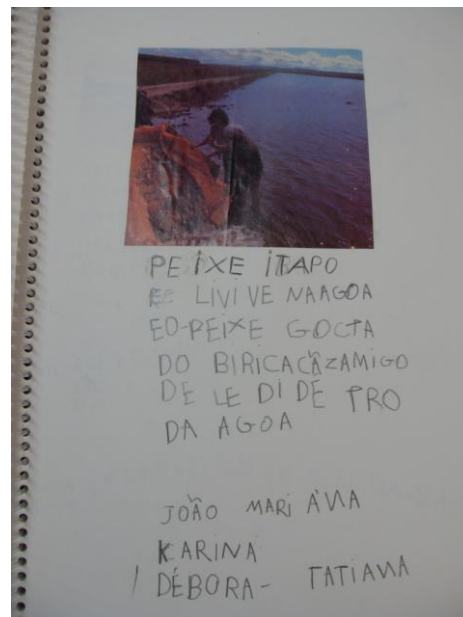
No caderno de pesquisa, individual, também foram feitas colagens e depois textos, frases, palavras sobre o animal.

Concluímos que foi muito proveitoso principalmente em relação ao carinho e cuidados necessários aos animais. Houve um crescimento geral de toda a classe em relação à escrita e à leitura.

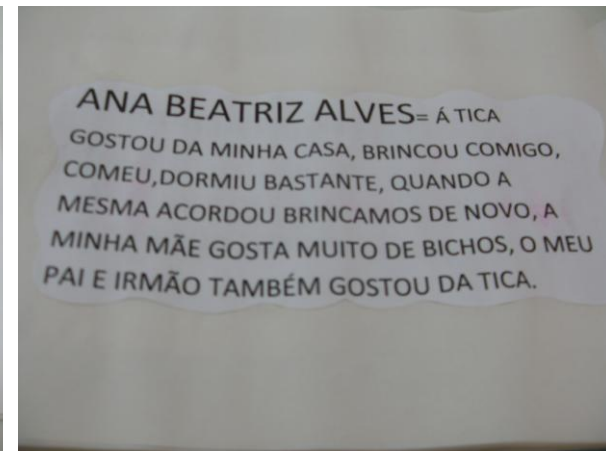
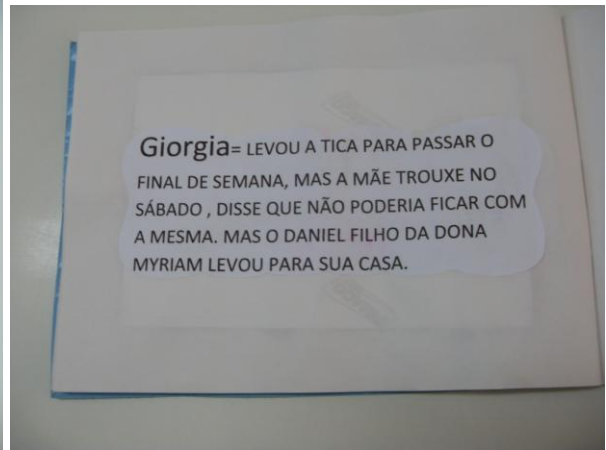
Profª Dina, set./ 91



Produções referentes aos estudos sobre o cachorro (à esquerda) e sobre os animais da escola (à direita).



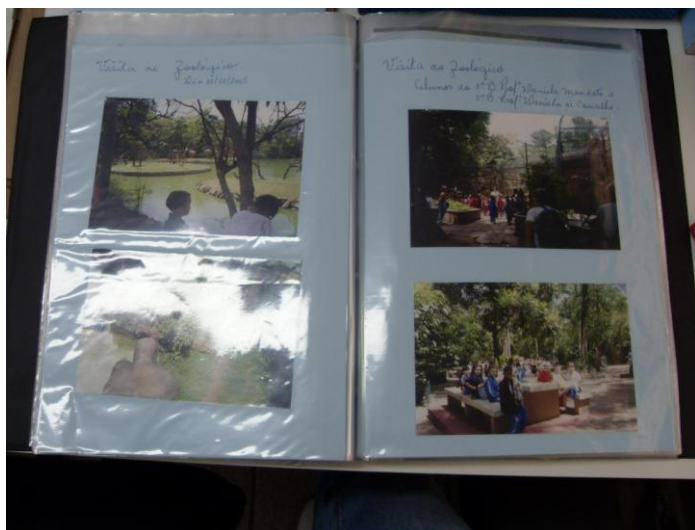
2. Diários produzidos por professoras em parceria com as crianças referentes à experiência de levar para casa o “mascote” da turma (mascote este escolhido de acordo com o projeto da sala). Nesses materiais há relatos das crianças escritos por elas mesmas, pelos pais ou pela professora.



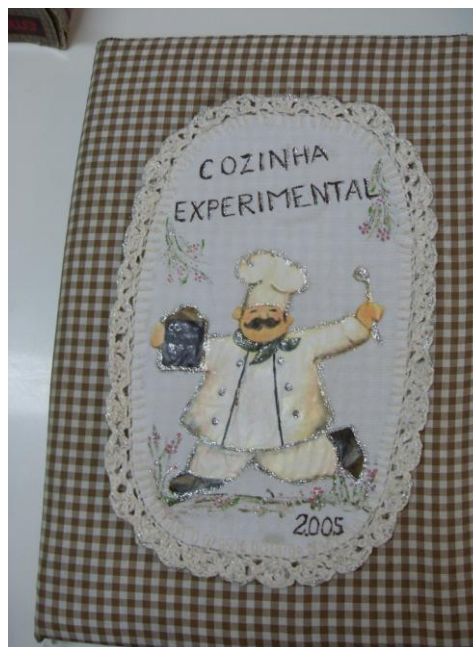
3. No arquivo podem ser encontradas outras espécies de registros como pastas com fotografias das crianças em atividades (especialmente passeios e eventos na escola), como forma de sistematização das propostas realizadas no ano. A título exemplificativo, uma pasta/ portfólio de 2005 contendo fotografias com pequenas legendas descritivas como registro de atividades como ida ao cinema, reunião de pais, brincadeira na casinha, preparo de alimentos pelas crianças na cozinha, oficinas com mães, crianças fantasiadas de príncipe e princesa (referente ao Projeto Contos de Fadas), visita à Cidade do Livro, passeio no zoológico e no Museu Paulista, degustação de caldo de cana, almoço com avós, *pic-nic*, construção de castelo pelas crianças, visita ao Museu do Imigrante, ao correio, a uma fábrica de brinquedos, à Estação Ciência, festa da primavera.
4. Podemos citar também o livro de registro de receitas realizadas mensalmente na Cozinha Experimental da escola e que inclui, em alguns casos, fotografias e desenhos das crianças. O livro apresenta, em seu início, o histórico da cozinha, com fotografias de sua construção, dos preparativos finais e da festa de inauguração, e pequenos



relatos: “Para a inauguração foi pedido pão amanhecido aos pais para serem feitas torradas; os 1ºs estágios preparam os patês, e a escola forneceu o suco”.



O portfólio de 2005 e a capa do livro da Cozinha Experimental.



5. No refeitório encontramos uma mesa na qual estão dispostos álbuns com fotografias de anos anteriores, além de murais com fotos do ano corrente. Trata-se de um registro visual, acessível a crianças e famílias, e que retrata situações consideradas significativas como festas e experiências como andar de *buggy*, brincar na areia, fazer um bolo.
6. A escola organiza também um Jornal entregue às famílias com agenda de atividades, dicas culturais, novidades, receitas produzidas pelas crianças, relatos de experiências, informações sobre saúde e notícias sobre projetos. Uma forma de comunicação com as famílias e de estímulo à leitura e à participação na vida escolar. Além disso, possibilidade de maior divulgação de experiências e relatos produzidos pelas professoras, contribuindo para a socialização do projeto pedagógico da escola de maneira mais acessível às famílias, porque em formato jornalístico. Abaixo, exemplos de relatos contidos no jornal:

### 3º D – Profª Kátia

Para trabalhar matemática, trouxe para a classe a brincadeira do bingo (globo/ cartelas). Foi muito interessante, pois quando eram sorteadas as unidades eles mostraram-se seguros; a partir das dezenas eles perderam um pouco; por exemplo, ao sortear 71 eles perguntaram:



\_\_ Prô, pode ser também 17?

Eles não perceberam que mudando a ordem mudava o número; com o jogo eles começaram a entender o significado das dezenas. Trabalhamos a importância da sequência dos números e a partir daí o jogo ficou muito mais dinâmico e significativo.

### **3º estágio C – Profª Marli – Projeto Identidade**

Neste 1º semestre de 2005, com o desenvolvimento do Projeto “Identidade” no 3º estágio C, nos deparamos com a mudança dos pais do Paulo K. para o Japão e da aluna Tainá com seus pais para Londres.

Com esses acontecimentos começamos a comparar as diferenças entre Brasil/ Japão/ Inglaterra e as crianças mostraram-se muito curiosas com os assuntos abordados como alimentação, vestuário, costumes, cultura, hábitos e diferenças da escrita e da fala.

Analisamos os jornais dos três países e eles acharam muito engraçada a escrita japonesa e acharam que a fala inglesa é mais fácil para pronunciar.

A inspetora de alunos Célia é uma excelente professora de inglês e está nos ajudando ensinando as crianças a falar algumas palavras em inglês. A nossa coordenadora Kishiko está nos ajudando com a escrita e a fala em japonês. A diretora Heidi está nos ajudando a transmitir muitos valores japoneses que ela tem conhecimento, como: a importância da ikebana, que ele fez junto com os alunos para nossa sala de aula e também a lenda do Isuru (pássaro da paz) com a confecção de origamis com as crianças.

O envolvimento das crianças tem sido muito grande e para o mês de novembro iremos visitar o Memorial do Imigrante e o Instituto de Artes de Tomie Ohtake em Pinheiros, complementando nossos estudos e acrescentando conhecimento.

Será fascinante termos um profundo conhecimento sobre o Japão e a Inglaterra.

Agradecemos desde já a todos que estão colaborando conosco para que este projeto seja um sucesso.

Arigatô!!!  
Thank you!!!  
Obrigado!!!

Jornal do Quintino – out./ 2005

7. Há ainda vídeos produzidos pela escola, alguns deles editados e entregues às famílias no final do ano letivo.
8. Cabe citar também o caderno de registros de cada professora, material requisitado por coordenação e direção como forma de apoio ao trabalho pedagógico e à reflexão sobre a prática. A intenção é a de que o caderno seja um instrumento de auxílio ao professor em seu trabalho através da escrita do plano e do registro de observações e encaminhamentos. Trata-se também de uma modalidade de comunicação com a coordenadora pedagógica, que semanalmente realiza a leitura dos cadernos entregues.

Importante destacar que essa produção é percebida/ vivenciada de maneira distinta pelas diferentes professoras: enquanto algumas demonstram gostar de escrever, encontrando no caderno a possibilidade de desabafo e reelaboração da experiência, outras apontavam a dificuldade em relação ao tempo para a escrita, geralmente exíguo frente às inúmeras demandas do cotidiano – ainda que contem com tempo de estudo remunerado na escola. No

horário coletivo de 05/05/09, após a leitura de um texto de Zabalza<sup>149</sup>, uma professora avaliou seu diário como terapêutico, reflexivo e avaliativo, afirmando que a escrita sempre fez parte de sua vida. Outra professora, contrariamente, afirmou não gostar de escrever o registro diário devido à exposição que isso provoca, atribuindo esse sentimento à questão cultural, fruto de uma educação por ela denominada “fechada”. A última professora, por sua vez, ponderou a falta de tempo para a escrita do registro, o que pode torná-lo mero cumprimento a uma determinação; “não necessariamente o registro está ajudando a refletir”, afirma. Para a coordenadora:

(...) tem o caderno de registro de cada professor, que acaba se tornando um registro mais pessoal, então alguns professores que acabam usando de uma forma terapêutica, desabafa alguma coisa ali, uns acabam colocando algum encaminhamento de aluno, uns contextualizam mais, outros menos, uns começaram pondo com itens, depois viram que isso não precisa, eu conto o que eu trabalhei (coordenadora pedagógica, entrevista, falando sobre as modalidades de documentação produzidas na escola).

As dificuldades são apontadas pela diretora:

(...) é muito difícil o professor fazer um relato, é difícil mesmo; ele faz um dia, ele falha quatro, ele não vê conexão de um dia para o outro, ele ainda não descobriu o que é importante relatar. Às vezes, por exemplo, ele me entrega um registro, e eu leio, eu gosto de ler muitos registros, e estou conversando e ele conta uma coisa, e eu digo ‘mas eu não vi isso no seu registro’, ‘ah, eu não achei isso era legal’, ‘poxa, mas é tão legal, como você não achou? Isso vai te dar link para aquilo, pra aquilo...’. Ele não tem essa visão à distância; alguns têm, mas outros não; eles se perdem no fazer.

A coordenadora pedagógica também produzia seu caderno de registro como forma de vivenciar com as professoras a experiência, percebendo as angústias e as dificuldades. No debate anteriormente exposto, destaca o distanciamento possibilitado pela escrita, que permite retomar as lembranças e apropriar o pensamento, como afirma Madalena Freire<sup>150</sup> no texto lido no mesmo encontro.

Contata-se que a escola produz muitos registros, sejam eles individuais (como os cadernos de registro das professoras, ou os diários produzidos em conjunto com crianças e famílias), sejam coletivos (como a coletânea de fotografias e de relatos de projetos). Entretanto, simplesmente produzir registros não basta; cabe interrogar o que fazer com a imensa quantidade de imagens, relatos e documentos, buscar sistematizá-los e torná-los, de

<sup>149</sup> ZABALZA, M. A. Os diários de aula: aspectos gerais. In: \_\_\_\_\_. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

<sup>150</sup> FREIRE, M. O registro e a reflexão do educador. In: \_\_\_\_\_. (coord). *Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

fato, instrumentos de reflexão sobre o trabalho pedagógico, além de produzi-los de maneira mais intencional, considerando que quantidade não expressa necessariamente qualidade. Podemos dizer que a escola conta com uma multiplicidade de registros, e procura caminhar para a produção de verdadeira *documentação*, entendida como sistematização/ organização de registros tendo em vista um propósito, comunicativo e/ou formativo. Além deste, outro desafio é o de aprimorar as formas de registro produzidas.

## **B. O PEA/ 2009: a documentação pedagógica como meta**

A fala da coordenadora pedagógica esclarece o percurso construído na delimitação das necessidades formativas da equipe em relação ao registro, recuperando o processo:

A gente sempre monta o projeto avaliando o ano anterior. Quando entrei em 2008, como fazer um projeto avaliando 2007 se eu não estava aqui? A escola tinha passado por duas coordenadoras, e o corpo docente tinha mudado, então a gente optou por trabalhar tempos e espaços na Educação Infantil porque isso poderia abarcar uma retomada geral da escola para quem era novo e para quem era antigo na unidade, e é sempre bom estar reformulando essa linha de tempo, o que trabalhar nesses diversos ambientes, tinha uma sala que estava meio emperrada, ninguém usava, ou usava de maneira inadequada, quase ninguém vai à sala de artes, então vamos pegar por aí. No que estávamos fazendo isso em 2008, estudando, **a escola faz muitos registros então começou a preocupação como é que a gente pode melhorar esses registros da escola frente a tudo que a gente trabalha**: cada classe desenvolve um projeto específico, tira fotos, faz um passeio relacionado a esse projeto tirado das crianças, com envolvimento das famílias; existem projetos amplos da escola vinculados até a uma data comemorativa, como uma festa caipira, que envolve desde ver uma fogueira, mas não a fogueira pela fogueira, a lenha que vira carvão, que faz o churrasco, que tem a ver com a festa caipira, a cinza, o carvão eu posso desenhar com aquilo, uma parte de transformação da natureza; esse ano, por exemplo, com cores, trabalhar com cores espalhadas; de cor foi virando vento, porque o vento empurrava as fitas, o vento balança os tules, o gel das bolinhas coloridas, o prazer de colocar a mão naquele gel gelado, o quente, então a coisa foi. **São tantos caminhos que a gente percorre e a gente registra de tantas formas, como melhorar esse registro de tal forma que ele possa não só garantir um bom registro do que aconteceu, uma boa memória, mas que ele possa também se transformar num instrumento de aperfeiçoamento, num instrumento que possa estar indicando caminhos, que possa estar instrumentalizando o docente para outras vias, também para não acomodar o projeto, como ampliar o leque, já que o currículo prevê que a gente trabalhe ‘campos de experiências’ (...).**

O relato do PEA/ 2008 aponta elementos indicativos dos desafios a serem enfrentados pela equipe em relação ao registro: 1. A dificuldade de registrar o que foi observado, indo além do registro das atividades, superando a insegurança e o medo de escrever (relato de abril); 2. A análise dos registros diários produzidos e a percepção da necessidade de

caminhar-se da descrição à reflexão (maio); 3. A retomada das observações tecidas pela supervisora em ocasião de visita à escola, e a constatação da qualidade do trabalho pedagógico e da necessidade de ampliar os registros de modo que se tornem mais significativos (agosto); 4. O questionamento em relação à avaliação das crianças, relacionando-a à necessidade de documentação (agosto); 5. A participação de três professoras da equipe, da coordenadora e da diretora em uma palestra sobre documentação ministrada pelo professor Alfredo Hoyuelos, e a socialização de impressões com o coletivo da escola; 6. A avaliação final do ano, apontando como meta para 2009 discutir e aprimorar o registro e a documentação.

Para 2009, a meta prevista no PPP foi a ampliação e o refinamento da documentação pedagógica da escola. Nesse contexto, no ano de 2009 o tema do PEA (Projeto Especial de Ação) foi aquele, pautado na constatação de que “muitos registros são feitos mas falta uma melhor forma de organizá-los e aprofundá-los, interligando-os e utilizando-os de maneira eficiente para melhorar a prática” (cf. PEA/2009). Sob o título “Formação Continuada Docente pautada na Documentação Pedagógica”, teve por objetivos “documentar de forma eficiente e interligada o processo pedagógico da escola, ensejando qualificar as experiências de aprendizagem dos alunos, nos diferentes ambientes educativos”, e melhorar o registro dos projetos para qualificar o trabalho pedagógico. Como resultado esperado, “ampliar a quantidade e melhorar a qualidade dos registros pedagógicos através de: registro no diário de classe, registro diagnóstico de alunos, registro em cadernos, registro fotográfico, filmagens, avaliação” (id).

Como procedimentos metodológicos, o PEA/ 2009 previa “buscar na teoria uma fundamentação; trazer relatos para o grupo; observar e registrar os resultados; levantar problemas; voltar ao estudo e refletir; voltar à prática e avaliar o resultado”, além de “estudar sobre a documentação pedagógica, realizar registros variados analisando-os de maneira reflexiva, ampliar o olhar no que será registrado buscando o aprimoramento nas práticas propostas” (id).

Nesse sentido, foram realizadas, nos horários coletivos, leituras de textos teóricos e de relatos de práticas, além de discussões acerca de formas de organização/ sistematização dos registros. Além do caderno de registro – elaborado individualmente pelas professoras enquanto documento pessoal –, optou-se por produzir uma espécie de portfólio da turma com

a participação das crianças, o “Caderno de Memória”. Escolheu-se como suporte folhas coloridas em espiral, formando um caderno, entregue como um “presente” a cada uma das turmas como forma de estimular o interesse e o envolvimento das crianças. A intenção era a de, ao longo do ano letivo, registrar os acontecimentos significativos com as crianças, seja sob forma de texto/ narrativa, seja sob forma visual (desenhos e fotografias). A proposta foi inspirada na experiência da Escola da Ponte<sup>151</sup> (coordenadora pedagógica, conversa informal), e na ideia de a criança apropriar-se de sua vivência na escola e ser capaz de narrá-la a outrem tendo como suporte aquela documentação.

E aí surgiu a ideia da memória da classe, que é aquele livro colorido que cada classe tem, e também está em andamento, é para o ano todo, com a participação da professora e das crianças (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Discutiu-se no coletivo a melhor forma de iniciar o trabalho, bem como o significado do “montar junto” com as crianças, considerando as especificidades da faixa etária e a novidade do material; fazer junto não significa que cabe exclusivamente à criança organizar a coletânea, mas torná-la partícipe da produção.

A professora Ângela utilizou o caderno de desenho (material que fazia parte do *kit* distribuído pela SME a cada criança,) como uma espécie de diário para registro de atividades e eventos mais significativos vivenciados pelo grupo. O caderno se torna um livro de memória, e as crianças têm percepção disso, como expressam em suas falas, nas entrevistas. A narrativa inicia-se com o dia das mães, passando pelo passeio ao circo, pela festa junina, entre outros. Há textos coletivos relatando acontecimentos (como o espetáculo circense ou a festa), e desenhos das crianças. Sobre a experiência, pondera:

Eles [as crianças] já perceberam que **tudo que a gente faz a gente registra**, e ontem eles foram ao balé, assistir a um balé clássico, até por conta de a bailarina ser um personagem do circo, e eles entenderem que o balé clássico não é só para mulheres, e o balé do circo é diferente, então a gente foi pra conversar um pouco e ter uma aula de balé clássico e contemporâneo. Lá foi bacana, eles gostaram, porque eles também participaram da aula. Hoje quando a gente foi registrar eles falaram pouco, mas objetivo: “Fomos visitar a escola de balé e dançamos muito. Lá também aprendemos com as bailarinas”. Então eles já perceberam que tudo é registrado, e eu conversei com eles: já pensou daqui a um tempo, quando vocês forem olhar, vocês não vão lembrar, e tudo que você registra você não esquece. Então tudo é registrado. (...) **E assim conta a história deles e a própria história minha.** (Professora Ângela, entrevista).

---

<sup>151</sup> Escola portuguesa, reconhecida por seu projeto pedagógico no qual a pesquisa, a autonomia e a participação dos alunos apresentam-se como elementos centrais.

Outra modalidade de documentação organizada em 2009 foi o *vídeo* de cada turma a partir de fotografias e filmagens produzidas ao longo do ano. Para tanto, uma professora – que estava sem sala naquele ano – ficou especialmente encarregada de centralizar as imagens recebidas e produzir os filmes, um trabalho que exige certo tempo.

(...) a gente está também construindo esse ano fotos e filmagens de cada sala, porque antes a gente filmava tudo e mandava fora editar, e ficava aquela coisa meio recortada e sem um olhar pedagógico, porque quem está editando não é professor, não é pedagogo, não participou do processo. Então o que a gente pensou: tem uma professora que gosta de fazer isso então a cada etapa do processo ela já está baixando, editando, organizando pra criar uma cara numa documentação de filmagem com a cara da classe, por turma. Tem coisas que são gerais então vai ficar uma geral, e uma por turma. A ideia é **depois disponibilizar isso pra família, para família ao juntar tudo aquilo, ter a ideia do processo, e para nós ficar uma documentação em processo, e não uma documentação pedagógica para que outros possam analisar aquilo ou estar utilizando como uma forma de estudo, como uma referência, mas que a gente possa estar analisando em processo, durante o processo, e fazendo tudo ao mesmo tempo.** (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Essa produção foi acompanhada pela discussão e pelo estudo da imagem como forma de registro, considerando a importância de refletir acerca da finalidade e do destinatário do material produzido. Concluiu-se pela necessidade de um *roteiro* que direcione o olhar daquele que registra (de modo a escapar do que a coordenadora denominou “filmar por filmar”), com o objetivo de captar a expressão e o envolvimento da criança nas situações de modo a possibilitar à equipe não apenas a construção de memória sobre o trabalho, mas também a reflexão sobre a prática. A diretora, que participava desse encontro, sugeriu à professora responsável pela organização das imagens a escolha de uma fotografia por ela considerada muito expressiva, e de outra que pouco comunica, para serem utilizadas na discussão coletiva a fim de refinar o olhar e dar continuidade ao estudo.

Pudemos perceber a atuação da coordenadora e da diretora no sentido de sensibilizar e incentivar a produção de registros de forma intencional; por exemplo, sugeriu-se escutar as crianças em relação às intervenções no parque relacionadas ao “Projeto Cores”, observando reações e registrando falas. Esse material seria elaborado também para o jornal da escola, mostrando às famílias a intencionalidade do trabalho realizado.

Outra intervenção verificada diz respeito aos textos trazidos para leitura e discussão da prática<sup>152</sup>; não se tratava apenas de ler o que dizem pesquisadores e autores sobre os temas, mas de refletir sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola coletivamente, no qual todos os envolvidos – incluindo direção e coordenação – buscavam refinar conceitos ainda não muito claros, e construir formas de aprimorar a prática da documentação. O que registrar? Qual o foco do registro? Qual a diferença entre registro e documentação? Toda produção da criança é documentação? Ou é um registro?

Também foram disponibilizados registros e documentações produzidas em anos anteriores pela equipe da escola para observação/ manipulação por parte dos educadores. Sobre a mesa da sala dos professores, certo dia, estavam dispostos os seguintes materiais, entre outros: 1. Uma espécie de portfólio com fotografias e legendas referentes a atividades de 2005; 2. Um caderno em espiral contendo figuras, textos e produções das crianças sobre o tema ‘abelha’, material datado de 1994; 3. Uma espécie de coletânea de pesquisas realizadas com o auxílio das famílias sobre os temas ‘pato’, ‘pombo’ e ‘pulga’; 4. Atividades de escrita sobre o tema ‘onça pintada’ encadernadas, sem data e outras referências; 5. Sob o título “Relatório do trabalho realizado com as crianças do 3º estágio A – Profª Ester”, uma coletânea de atividades produzidas pelas crianças incluindo dobradura, quebra-cabeça de frase, caça-palavras, cruzadinha, completar palavras, circular palavras, texto coletivo, montagem de palavras com letras recortadas, textos escritos pelas crianças com figuras de cães recortadas de revistas, datadas de 1991.

Além dos registros reflexivos (os diários docentes) e dos materiais relacionados à produção de memória sobre o trabalho e à comunicação a crianças e famílias (considerando o Caderno de Memória e os vídeos com as imagens do ano), outra forma de documentação que estava sendo construída pelo coletivo diz respeito ao registro da *avaliação* das crianças. Tanto nesta escola quanto em outra na qual realizamos a pesquisa o tema ‘avaliação na Educação Infantil’ mostrava-se problemático – no sentido exposto por Zabalza (1994) em seu conceito de dilema, entendido como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua actividade profissional” (ZABALZA, 1994: 61). De que maneira compatibilizar uma modalidade de registro de avaliação com aquilo que se

---

<sup>152</sup> Além dos já citados, foram lidos também os textos: AUGUSTO, S. Zoom e clic! – O uso da imagem para analisar, refletir e observar o trabalho pedagógico. In: *Revista Avisá Lá*, nº 37, fev./ 2009; TONELLO, D. Portfólios bem aproveitados. In: *Revista Avisá Lá*, nº 39, ago./ 2009; ANDRADE, L. Escrita profissional. In: *Revista Nova Escola*, nº 219, jan./2009, entre outros.

acredita em termos de função social da Educação Infantil e de concepção de criança e infância? Como escapar ao reducionismo das fichas de avaliação que enquadram a ação em esquemas pré-definidos e reduzem a experiência da criança na escola à aquisição de habilidades linguísticas, matemáticas e comportamentais? De que forma construir um registro de avaliação capaz de dar conta da narração do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança tendo como referencial ela mesma em seu percurso e nas múltiplas experiências construídas/ vivenciadas na pré-escola? E como tornar esse material acessível às famílias e às crianças, possibilitando aos pais conhecer e valorizar o trabalho desenvolvido na Educação Infantil?

Começamos a mudar a avaliação este ano, já começou agora para o 1º semestre. Até então era uma parte [na qual a professora marcava] ‘sim’, ‘não’, ‘às vezes’ – ‘a criança consegue comunicar-se com clareza?’ - sim, não, às vezes’ – e depois uma parte que a professora escrevia. Aí a gente viu que isso estava muito ‘boboca’, na falta de uma palavra, porque **isso não dizia nada perto da riqueza do que é trabalhado no cotidiano; nisso não aparecia o projeto, não aparecia a fala da criança, a cara da criança, não aparecia nada da criança**, e ‘sim, não, às vezes’ estava praticamente extraterrestre, e o que é ‘sim, não, às vezes’ para um professor e para o outro? O que é ‘às vezes’ para o professor? Dão dá para mensurar. E tinha itens ali que não tinham nada a ver com a criança: vem uniformizada? - isso não é a criança, é a mãe; é assídua – é a mãe que não traz à escola. “Consegue resolver as questões de conflito?” – ‘sim, não, às vezes’. Ela resolve, dá um soco no amigo, e resolveu. O ‘sim, não, às vezes’ não respondeu. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Nesse sentido, buscou-se construir uma modalidade de registro avaliativo mais coerente com a proposta pedagógica da escola, experimentando a elaboração de uma ficha do tipo relato descritivo incluindo uma fotografia da criança com o mascote da turma, uma breve narrativa acerca do projeto desenvolvido, o relato da adaptação da criança à escola e de suas conquistas no semestre em relação aos diversos campos de experiência e ao seu percurso frente ao projeto da turma:

Então a gente está mudando a avaliação, está sendo um ensaio de mudança pra ver se a gente começa até na avaliação a articular essa mudança. Então começa com uma foto da criança com o mascote; geralmente a classe tem um mascote: estou trabalhando mel, a classe tem um mascote, uma abelha – neste caso é um ursinho -; estou trabalhando peixe e meu mascote é um peixinho; estou trabalhando animais e o mascote é um macaquinho. Geralmente tem um mascote. Ou não tem o mascote mas tem a caixa de histórias que vai para casa etc. Então começa com a foto da criança com o que está simbolizando o projeto que está trabalhando na classe, depois uma parte contando como foi a adaptação da criança ao grupo, se ela é nova na escola a adaptação à escola, como que é o relacionamento dele com os colegas; depois explica como começou o projeto na classe, como está se desenvolvendo, e aí há umas linhas para colocar a criança frente ao projeto, o que ela já colaborou com esse projeto, como ela se põe frente a esse



projeto, ou frases; depois o caminho cotidiano da escola, campos de experiência, como estou trabalhando na sala, em uma linguagem em que o pai entenda, que qualquer um entenda, e possa ver a cara da classe, ver o que está sendo trabalhado na classe, e aí frente a isso dizer: ‘observei que a criança tem facilidade.../ tem dificuldade...’ Aí no que ela explicou que está trabalhando com história, ela tem facilidade em recontar história, teatro, na sala de artes mexe nos materiais com destreza, ela tem dificuldade em se expor diante do grupo, demonstrando certa timidez oral, mas na hora em que ela desenha, e aí vai. E aí **dá para fazer a comparação da criança com ela mesma, que é o nosso objetivo, e não com o padrão ‘xis’, mas o processo da criança.** E até colocamos uma parte da família na avaliação, como é importante a parceria da família desde ler um bilhete em casa com o filho, vir participar de uma reunião e, se não puder, justificar, dar ideias para a escola, mandar sugestões. É ousada a coisa. Porque tendo isso em mãos, quando a mãe, pai ou responsável for ler ele vai saber: ‘ele entrou chorando, com os colegas ele se comporta assim, o projeto, ah, por isso que ele fala tanto em tal coisa em casa. Eu posso ajudar com isso; tenho um amigo que trabalha na fábrica de mel, aprendi a fazer aquela abelhinha de sucata’, sei lá. Ao ver os campos de experiência, os objetivos, qual a importância do simples fato de lavar a mão, de esperar sua vez para falar, se servir no almoço, tudo isso é educação, **é a intencionalidade do trabalho, é a contextualização do trabalho para o responsável por escrito para que seja também uma forma de documentação pedagógica e para estar avaliando a criança.** (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Tratamos de conquista e desafios atualmente enfrentados pela equipe, mas não podemos deixar de mencionar o significado do registro de práticas na história do projeto pedagógico da escola. A documentação pedagógica na EMEI Quintino Bocaiúva emergiu na trajetória de construção do projeto pedagógico enquanto *necessidade*, vinculada à concepção de *educação* subjacente às práticas. A diretora, elemento central de articulação do coletivo, expressa em sua fala a trajetória de construção da identidade e da cultura da escola enquanto processo dinâmico pautado em observação, experimentação e intervenção a partir das necessidades constatadas, o que deu origem aos espaços atuais como o jardim, a cozinha experimental, a sala de artes, entre outros, além da opção pelo trabalho com projetos:

Aqui a gente já trabalhava com projetos, mas não sabia o que era (...). Era centro de interesse porque há muito tempo atrás eu trabalhei com a vaca, que a gente ia à Vigor, e ver o leite; não transitava como eu transito hoje, mas eu já fazia há muito tempo, há muito tempo. Aquela flor que tem na entrada, aquilo foi um projeto que a professora fez sobre plantas, ela fez uma coleção de folhas secas, ela construiu isso com as crianças, até culminar em plantar uma primavera que está até hoje, ela deu início com aquela florzinha lá que está até hoje, foi 1991. Porque surgiu. Isso era ou não era um projeto? Era, só não era tratado como a gente trata hoje, a importância do crescer, do portfólio dessa classe, mas tinha. Então desde o início se fez isso aqui, só não era esse nome que é hoje (Diretora, entrevista).

Então eu tenho uma fita de 1990, acho que é isso, a professora fazendo um churrasco de sardinha com dois tijolos. E aí quando eu digo que essa foi

a origem da minha cozinha experimental, então ela não nasceu porque é moda, ela nasceu porque surgiu a necessidade dessa professora, depois de uma outra, e de uma outra e a gente foi vendo como é legal, a criança se envolve, olha que bacana, e se a gente tivesse um lugar, então foi nascendo. Então isso que é legal, então por isso que aqui a coisa é sólida porque nasceu com intencionalidade, os espaços nasceram com intencionalidade, os registros, bons ou não (Diretora, entrevista).

A documentação pedagógica tem também uma história na escola; não se trata de algo externo ao processo, mas de uma construção concomitante à construção do projeto pedagógico institucional. Ainda que de maneira menos intencional e até mesmo intuitiva, há muito tempo a equipe produz registros como forma de construir memória sobre as experiências – conservando, portanto, a riqueza do trabalho pedagógico –, de refletir sobre as práticas, e de compartilhar fragmentos da vivência da criança com as famílias, construindo canais de diálogo e participação.

Eu sempre gostei de tirar fotos, sempre acreditei nessa função ‘bucólica’ do registro, vamos falar assim, eu sempre quis ter isso para que a gente visse, fizesse. Hoje em dia eu sei que é ‘análise de práticas’, esse nome bonito, mas há muito tempo atrás eu discutia com elas, e nada mais era que análise de práticas. Então a gente discutia: olha o que você fez, cuidado com o que está falando, quer dizer, a gente já fazia isso. Então eu acho que a preocupação que eu sempre tive foi com mesmo o registro bucólico, o início é esse, ter para a gente ter, nós temos que guardar, **porque eu sempre achei que era diferente o que a gente fazia aqui, até para registrar o diferente, acho que foi por isso. Então vamos registrar porque é muito bonito o que a gente faz aqui.** (...)

Então, de uma forma ou de outra, eu estava mudando a cabeça dessa minha clientela também, porque ela ia vendo o que acontecia aqui, coisa que a família não vê, ela vê fragmentos, e na fita a gente se expõe. A gente nunca fez uma leitura crítica do tipo ‘isso não pode aparecer’, não, porque era nossa realidade. Então os pais começavam a ver, que trabalho que dá lá, que trabalho, então será que não foi a partir daí que tem todo esse apoio da comunidade, a comunidade sabendo o que é feito aqui. Então é cíclico, você vê que a coisa vai, vai, vai, e a gente fecha tudo. Foi num crescer assim. (Diretora, entrevista).

(...) a preocupação de registrar, quando hoje se fala em registrar quando a gente tem as máquinas digitais, eu registro essa escola há vinte anos, eu tenho fitas de vídeo. Era um registro equivocado? Era, **talvez eu não tivesse a intencionalidade que eu tenho hoje com o registro, mas era um registro.** Então a gente vê as fitas bem antigas. Agora, qual não é a nossa surpresa quando a gente pega uma fita de 1990, 1989 e vê que ela é muito avançada perto de coisas que acontecem por aí, as posturas já eram avançadas. (...)Então estamos querendo *melhorar* os registros, fazer dele um real instrumento para a evolução do nosso trabalho. (Diretora, entrevista).

Também o registro diário tem uma história, e foi sofrendo modificações ao longo do tempo:

Isso sempre foi, desde a Vera Helena, minha primeira CP aqui, a gente sempre investiu no registro. Era o semanário antigo, com aquele feitiço mais de objetivos, e depois foi mudando, para um relato (...) (Diretora, entrevista).

Registro e documentação aparecem, portanto, como elementos de um projeto político-pedagógico específico, alimentando-o e sendo por ele alimentado.

### C. O desafio de registrar a própria prática

Os temas registro e documentação já foram discutidos em outras situações pela equipe da escola, mas são ainda um desafio devido à sua complexidade. Particularmente no ano de 2009, as mudanças na equipe docente – considerando a equiparação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1º ciclo na Rede Municipal, e o ingresso, na escola, de professoras com larga experiência naquele nível de ensino – trouxeram demandas outras além daquelas referentes à documentação, implicando uma reflexão acerca da própria função social da Educação Infantil em sua especificidade, o que inclui, sobretudo no caso desses novos docentes, a reconstrução de uma profissionalidade:

Várias vezes o PEA teve esse tema, aprimorar o registro, não é a primeira vez, não. A gente se dedica ao registro. Mas o grupo mudou muito esse ano; **esse ano não foi só aprimorar o registro, esse ano foi convencê-los do registro, ensiná-los a fazer registro**, porque eles vêm de EMEF<sup>153</sup>, com outra cabeça (...). (Diretora, entrevista).

Agora eu acho que nós ainda estamos falhos no registro, porque o registro eu dependo do profissional para fazer isso, e **eu não sei se esse profissional não acredita ou se não tem essa prática, mas ele não conta com o registro como instrumento elucidativo para ele, ele não viu o registro ainda como instrumento de trabalho dele**, ele vê o registro porque o CP quer e o diretor quer. E é por isso que a gente está investindo esse ano no PEA, que é registro (Diretora, entrevista).

Dentre as dificuldades, uma delas talvez seja a de sensibilizar o grupo para a importância do registro de modo que ele se torne, de fato, um instrumento de reflexão e aprimoramento da prática pedagógica:

(...) **o registro deve ter a função de ir refletindo em cima dele**. E aí que a gente está nesse impasse, agora nosso projeto esse ano é isso. (Diretora, entrevista).

---

<sup>153</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Também na fala das professoras entrevistadas é elucidada a necessidade de que o registro possibilite a auto-avaliação do trabalho e o acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança; não basta, portanto, documentar por documentar:

Acho que é uma forma para o professor se auto-avaliar através de fotos, registros, produções da criança. **Mas também o que adianta ter ótimos registros, ótimas ideias, se não avaliou? É só para mostrar para os outros?** Qual é o objetivo de se registrar uma criança contando uma história? Aquele registro pode trazer outras coisas: avaliar se você contou a história de uma maneira que a criança pode absorver e reproduzir aquela história; você pode avaliar aquela criança na fala (...). (Professora Renata, entrevista).

A diretora apresenta outro questionamento:

Porque elas alegam que não têm tempo, mas como não têm tempo, se elas têm o período de formação? (Diretora, entrevista).

A falta de tempo pode ser um sintoma da não percepção da importância da prática do registro reflexivo; frente às inúmeras demandas que se apresentam no cotidiano de trabalho, a produção do relato avaliativo acaba se tornando secundária, não sendo priorizada. Se o registro não é ainda considerado elemento da profissionalidade docente, faz-se necessário construir uma cultura pedagógica na qual ele se faça presente, em um processo de formação contínua em serviço, como a escola tem procurado fazer. Além disso, escrever sobre a prática é uma tarefa que implica certa disponibilidade, pois não é fácil narrar e avaliar o próprio trabalho. As características pessoais – incluindo as experiências anteriores, pessoais e profissionais – trazem implicações à prática do registro, o que demanda a atenção aos ritmos e processos individuais, como aponta a coordenadora pedagógica em sua fala:

Não tem nada fixo. (...) Muitas professoras escrevem todos os dias mesmo, e colocam frases das crianças, mas **cada professora tem um estilo próprio de colocar**. (...) Um lado meu diz que eu deveria ser um pouco mais exigente; outro lado meu diz: ‘por quê?’. Tem gente que gosta de ser cobrado, tem gente que não gosta; tem gente que está crescendo muito, tem gente que não está inspirado para fazer um relatório, e **cada um tem seu tempo**. Veja, a turma está com esse movimento da festa caipira, estão ensaiando, estão tendo um trabalho muito bom, porque não está virando a festa pela festa, as crianças foram fazer churrasco, temperaram a carne, puseram no palito, fizeram a grelha; vão debulhar o milho, colocar canela na canjica, eles estão trabalhando isso, junto com os enfeites que eles estão fazendo, fora os projetos da sala. Nesse meio tempo estão indo aos passeios, porque agora que define melhor os projetos, e também não vai esperar agosto para ir aos passeios, então tudo isso junto, não registrar, particularmente não acho que seja um pecado capital não ter registrado; depois senta e faz. **Pra fazer por obrigação, não faz, eu não acredito nisso**.

A fala da professora Rita é bastante esclarecedora nesse sentido. Sobre a frequência com que produz o caderno de registro diário, pondera:

Estou mais focada quando surge alguma coisa mais diferenciada, no que me chamou a atenção. Aqui a gente entrega toda quinta-feira, mas tem semana que eu não registrei nada, tem semana que você registra mais. Então **depende muito do andamento da sala**, do que eles falam. E **existem outras formas de registro**, como a foto, e eu acabo utilizando muito isso. (...) De alguma forma acabo registrando. (Professora Rita, entrevista).

A liberdade para construir formas particulares de documentação é apontada pela professora Ângela, que produz o registro da sala – semelhante ao Caderno de Memória desenvolvido em 2009 – e propõe às crianças a elaboração de seus próprios registros no caderno de desenho, entendidos como instrumentos de produção de memória e de construção da identidade. O registro, enquanto documento pessoal, identifica-se com o grupo – professora e crianças –, assumindo características e estilos diversos a cada ano, o que é reconhecido por Ângela:

Eles fazem o registro deles e eu faço o registro da sala. Eu compartilho com os pais no final do ano todo o registro que eu fiz e eles levam o registro deles para casa.

(...)

Comecei faz muito tempo, mas as formas de registro são diferenciadas; **cada turma tem um tipo de registro, não tem um registro único**. Esse ano é a ‘família da macacada’, eles não param, então o registro vai ser um pouco esse estilo (...). É um barato! (Professora Ângela, entrevista).

A situação evidencia um dilema pois, ao mesmo tempo em que é preciso respeitar os tempos individuais, faz-se necessário sustentar o projeto pedagógico da escola, o que também demanda cobranças, como em relação ao Livro de Memória:

Tem gente que está, por exemplo, fazendo o Caderno de Memória porque eu mandei, não porque acredita; não custa nada fazer, eu faço. Eu até estou deixando, porque é o primeiro passo; não dá pra obrigar a pessoa a gostar, a acreditar, mas também não posso dizer ‘faça quem quer’, porque aí eu estrago o projeto que é coletivo, do grupo. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Quanto às dificuldades, a professora Rita aponta o elevado número de crianças por sala como prejudicial ao acompanhamento individual do processo de aprendizagem e desenvolvimento – e, em especial, o desafio de analisar a própria prática, passando da narrativa à reflexão:

[*Quais as dificuldades em relação ao registro?*] **Analisar mesmo**. Não sobre o que você registrou, mas quando você compara. Por exemplo, a criança apresentava um comportamento que foi trabalhado ao longo do ano, mas na última avaliação que eu fiz ela continuava com o mesmo

comportamento, mas lá não fala que intervenção tinha feito, então faltava essa parte, ficou uma coisa solta. Essa é a grande dificuldade, **tentar ver o que está por trás do comportamento**. Qual foi a dificuldade daquele aluno naquela atividade? **Precisa investigar o que acontece para poder avançar com aquele aluno. Por mais dificuldade que você tenha, em relação ao número de alunos, você procura alternativas**. (Professora Rita, entrevista).

Uma das alternativas apontadas pela professora Renata é a utilização de outras formas de registro, como a fotografia e a filmagem, que permitem observar a criança em sua relação com as experiências de aprendizagem propostas:

Por você ter um número muito grande de crianças, escapa muita coisa. É uma dificuldade. Por isso que eu acho que o filmar e o tirar foto é muito importante. (...). Você está lá fazendo a receita, você não consegue observar tudo; a partir do momento em que você filma, aquele registro pode ser usado para fazer a avaliação daquela determinada criança, naquela atividade. (Professora Renata, entrevista).

A construção de um registro reflexivo e elucidativo à prática docente demanda intervenção por parte do leitor – coordenadora e diretora – de modo a torná-lo instrumento formativo. Esse retorno pode se dar individualmente – nos cadernos das professoras – ou no coletivo, nos momentos de formação:

**Existe um feed-back por escrito nos registros** de alguns pontos que às vezes não ficou claro, ou um elogio, ‘olha, estava fazendo assim, agora está assim, como cresceu sua forma de registrar’, **e existe o feed-back na hora do projeto, do coletivo**. Por exemplo, essa semana propus como atividade: ‘escreva como nasceu o projeto na sua classe e desenvolva’. Faça uma redação. Aí uma leu para a outra, e foi ‘recheando’ isso com o grupo. No Projeto Cores teve uma tarefa: registre uma atividade que você deu. Aí fomos ler os registros e ver como poderia ampliar, e quando a professora vai lendo ela vai contando outras coisas. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

(...) outro dia até que eu fiquei com a coordenadora pedagógica no horário coletivo; nosso lema era usar aquele tempo da discussão para fazer registro, e está sendo bem legal. Outro dia cada uma fez um registro sobre alguma coisa, cada uma leu o seu registro, e cada uma apontou onde ela deveria ter escrito, foi muito bom (Diretora, entrevista).

A desconfiança, apresentada por alguns professores, em relação ao debate e à construção coletiva é apontada pela coordenadora como um desafio, o que demanda não apenas o estabelecimento de uma relação de parceria e confiança na equipe, mas também a desconstrução de concepções fortemente arraigadas ao modo de ser e estar na profissão por parte desses profissionais – fruto de seus percursos profissionais – e a construção de novas posturas, em um processo de formação contínua:

Mas existem professores resistentes a isso; registram muito bem, mas são resistentes a sugestões. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Então o professor está vindo com esse ranço, com este estereótipo, e aí chega a uma escola onde o estereótipo não existe, se perde, se perde<sup>154</sup>. Agora eu já desequilibrei, e agora estou tentando ver se toma um rumo, instrumentalizando esse professor para dizer ‘você é legal, deixa fluir’; **é que eles estão tão podados que já sumiu a essência desse professor, ele já está ‘quadrado’, então é nesse momento que eu resgato a discussão do começo do ano:** olha a concepção de criança que a gente optou, olha o homem que eu quero formar, eu quero um homem crítico, participativo, será que [propondo essa atividade] eu estou conseguindo isso com essa criança? Então vamos ter coerência, porque não é só escrever no começo do ano. (Diretora, entrevista).

Interessantes as considerações acerca da produção do registro em sua relação com a postura pessoal do professor; nenhuma das três professoras entrevistadas fez referência à formação acadêmica (em cursos de formação de professores) como espaço de aprendizagem ou sensibilização para a prática da documentação. A fala da professora Rita aponta para as características pessoais – o gosto pela escrita – e as necessidades emanadas no trabalho como professora como elementos mobilizadores da produção do registro. Destaca a falta de incentivo e apoio ao registro no espaço da escola a que faz referência em sua narrativa, o que tornava a produção uma iniciativa individual. Esse contexto impede a construção do que estamos chamando de *cultura do registro*, e explica, em parte, as dificuldades enfrentadas na incorporação da documentação à profissionalidade docente apontadas pela diretora.

[*Sobre a produção do registro diário*] Eu já tinha a prática porque sou meio autodidata; sempre li muito e escrevi muito, escrevia o diário. O pessoal vinha me visitar em casa e me pegava sempre lendo, **é algo que eu gosto, e por conta disso você vai desenvolvendo essas habilidades**. Em um ano em que lecionei, tinha uma aluna especial que não falava, não andava, com uma série de dificuldades, e a mãe queria que a menina fosse alfabetizada, então era uma coisa impossível de acontecer. Eu pensei: **como vou conseguir mostrar meu trabalho com essa menina com essa mãe dizendo que ela tinha que ser alfabetizada? Vou fazer um diário da menina**. Então eu levava esse caderno todo dia para casa e registrava todo dia. Esse diário surpreendeu todo mundo. (...) Eu tinha essa documentação, que era o diário que eu fiz, **porque eu também queria ver como ia refletir a vivência da menina na escola, e qual o espaço que eu tinha para trabalhar com ela, como seria a minha comunicação com ela, o momento que ela não queria ninguém por perto, então esse registro deu conta disso, para eu me basear para o meu trabalho**. (...) Era uma proposta minha, eu levava para fazer em casa, porque na hora da JEI a gente lia muitos textos, não tinha tempo de registrar na escola, então a saída era chegar em casa e escrever para não perder a memória do que tinha acontecido. Se eu tivesse tido a oportunidade de uma máquina teria sido muito legal, para pegar as impressões dela, porque no final do ano ela já

<sup>154</sup> Referência a professores com muitos anos de experiência no Ensino Fundamental da Rede Municipal, mas recém integrantes da equipe da escola.

conseguia olhar para a torneira e emitia o som do ‘A’, querendo dizer ‘água’. Lógico que muitas vezes eu me questionava sobre o que estava fazendo, mas acho que valeu a pena todo esforço desse registro. (Professora Rita, entrevista).

Sendo a escola um espaço formativo, identificamos a cultura organizacional como elemento constitutivo da profissionalidade docente. Os percursos de formação, ainda que individuais, desenrolam-se no coletivo institucional, cuja cultura pedagógica vai sendo incorporada e transformada pelo profissional a partir de suas próprias experiências e concepções. Se o registro e a documentação não se fazem presentes nesses espaços enquanto projetos assumidos pelo coletivo, deparamo-nos com, ao menos, duas possibilidades: ou o professor produz individualmente, enfrentando o desafio em função de uma convicção pessoal, ou não produz, pois não conhece ou não vê importância.

A fala da professora Renata, ao contrário, atribui sua formação à experiência, como professora, em uma escola particular no início de sua carreira; o trabalho com o registro já se fazia presente nesse contexto:

Nessa escola eu trabalhei quatro anos, e amei. Tinha uma coordenadora que ‘sugava a alma’, tinha que fazer semanário, um semanário bem descritivo, era tudo envolvido com histórias, era tema gerador. (...) **Lá eu aprendi muito, mas muito mesmo.** (...) Trabalhei quatro anos nessa escola, aprendi muito, muito texto para ler, e **hoje eu vejo que minha formação foi de lá.** (Professora Renata, entrevista).

Sendo a escola espaço de formação também do professor, e sendo esta necessária à continuidade do projeto – em um movimento contínuo de construção –, cabe destacar o papel da direção da escola, em parceria com a coordenação, nesse processo.

#### **D. O apoio da direção**

A postura atuante da diretora da EMEI Quintino Bocaiúva é expressa nas palavras daquela, em entrevista, ao considerar seu papel na articulação do coletivo e no apoio constante ao professor, problematizando suas posturas, dando sugestões, fornecendo os recursos necessários, acompanhando o processo de cada turma:

Eu digo sempre nas reuniões de formação, quando a gente encontra vários diretores, e eu digo sempre a eles que é muito fácil, porque a fala é a mesma: ‘esses professores não querem nada’. Eu falo assim: eles não querem ou vocês não querem? **O que vocês fazem para estimular esse professor?** (...) A função do gestor é ‘cutucar’ dia e noite: gente, aquele material, gente, aquilo lá, porque aí ele ‘pega no tranco’ e vai embora, ele só não faz por puro comodismo mesmo, mas todos nós caímos no comodismo, é ou não é? É a pura verdade. **O professor não tem má vontade, ele tem**



**que ter apoio, tem que entender que uma educação de qualidade tem que ter apoio da gestão, se não tem apoio da gestão você não faz educação de qualidade.**

(...)

Eu acho que **o diretor é o articulador mesmo**; eu digo diretor considerando o coordenador pedagógico junto, porque eu não acredito nas coisas desvinculadas; existe uma parceria, e uma parceria verdadeira, ela tem que existir, esse coordenador tem que estar amparado pelo diretor a todo instante, dividindo os espaços de discussão, dividindo mesmo, sabe, não é só formulando, **é ‘estar junto com’, é estar junto com o professor**, estar junto com o coordenador, estar junto com o funcionário, porque é assim que você consegue que as coisas caminhem, porque senão as coisas param no primeiro impasse, na primeira dificuldade. (...) Às vezes o professor não enxerga porque ele não tem o distanciamento da coisa; se você está junto, você automaticamente está distante, porque você não está no processo, aí você fala ‘professora, vou te dar uma dica, faz assim e assim’, e aí ele deslancha, apenas com uma coisinha. Mas por quê? Porque você viu (Diretora, entrevista).

Essa postura é reconhecida e valorizada pelas professoras, que se sentem acolhidas e apoiadas em seu trabalho, gerando um sentimento de satisfação por vivenciarem e sentirem-se partícipes do processo de construção de uma educação de boa qualidade, o que faz com que aquelas profissionais não lotadas na escola sempre procurem retornar. A visão pedagógica do diretor, articulada ao coordenador pedagógico, e o envolvimento com o projeto da escola tendo em vista sua sustentação e evolução tornam-se, portanto, grandes diferenciais:

A coordenação ajuda a gente no projeto; a diretora às vezes está fora, liga pra gente, a escola inteira está envolvida, é um trabalho coletivo, e que envolve o aluno. (Professora Rita, entrevista).

Por outro lado, a equipe gestora aponta a falta de apoio externo (por parte da supervisão escolar, em especial), o que evidencia a escola como *locus* de construção de seu projeto pedagógico de maneira solitária, buscando seus próprios caminhos:

Eu, **em 22 anos de escola aqui, eu tive bons supervisores, e só tive uma que foi parceira**, parceira assim, parceira mesmo, questão de vir em um domingo, ela veio, então veja só como foi: fizemos um fórum de pais; para começar, de domingo, que era proibido, tinha que ser de sábado, e ela enfrentou comigo, ‘vamos fazer domingo’. E além de tudo ela veio, porque ela acreditou no que estava sendo feito. Era um evento ‘bárbaro’, eu trouxe os pais para dentro da escola, cada sala uma palestra, tinha um advogado, um médico, uma ginecologista, um dentista, tinha oficinas de artesanato, eu ofereci almoço para essas mães, foi uma coisa muito legal, então isso eu não me esqueço: **essa supervisora estava junto comigo, porque ela acreditava na ação**. As demais, foram boas, mas não se destacaram. (Diretora, entrevista).

Identificam o incremento da postura burocrática do supervisor, especialmente no ano de 2009, e a exígua contribuição ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. A diretora pondera sobre a dificuldade da função, considerando as condições de trabalho do supervisor enquanto grande empecilho ao efetivo acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas e assessoria à equipe gestora:

**(...) ele não é um supervisor atuante, ele não pode, pela dimensão do que ele tem que supervisionar, ele não pode se inserir, ele não pode. Então do jeito que ele existe hoje ele é fiscalizador mesmo, ele é cumpridor das tarefas,** ele vem e te passa aquilo lá, mas pode-se fazer uma supervisão diferente, um pouquinho diferente. Eu tive supervisores que entravam no horário coletivo, nas discussões (...). Eu não acredito na ação supervisora deste jeito que ela acontece aqui atualmente. Ela só seria bacana se cada supervisora tivesse, por exemplo, sete escolas, oito, aí sim daria para ela ficar aqui dias inteiros comigo, junto mesmo, para fazer crescer, para trazer instrumentos. (Diretora, entrevista).

Quanto ao papel de outras instâncias da Rede Municipal, como Coordenadoria de Educação e DOT (Divisão de Orientação Técnica) – em suma, das políticas públicas –, destacam a pouca contribuição ao projeto da escola e ao trabalho com a documentação. Em especial, a diretora aponta a insatisfação com o atual modelo de formação, pautado em cursos formatados que em pouco dialogam com as reais necessidades enfrentadas no cotidiano da escola, considerando as especificidades de cada unidade escolar:

*[O que eu vejo é que são as escolas buscando os caminhos...]* Só as escolas buscando. Aí obrigam a gente se inscrever nesse ‘Rede em Rede’, eu me inscrevi, mas não fui a nenhum, e agora quer que justifique. Eu vou ter que ser tão sincera e dizer que eu não me interesso em frequentar essas reuniões porque elas não acrescentam nada em meu fazer pedagógico. (Diretora, entrevista).

Sobre o ‘modelo’ ideal de formação, apontam a necessidade de aproximação aos contextos particulares das escolas em seus projetos com base na análise de práticas, problematização e articulação teoria-prática:

Só uma vez na vida eu vi formação resolver, quando a formação vinha aqui, acho que foi na época da gestão do PT. A formação vinha até você. (...) **Eu acho que análise de prática é o que funciona. Se análise de prática é o que funciona, eu, equipe de gestão, de formação, vou à escola, e vou fazer uma análise,** fazer o reverso: vem, analisa, na segunda vez vamos discutir aquela tua ação lá, com base em tais e tais textos, eu trago a teoria para elucidar a tua ação equivocada. É muito melhor, é o que funciona. **Não adiante ficar com aquele monte de textos, lê texto, lê texto, desvinculado da prática, que não vai levar a nada.** (Diretora, entrevista).

### **E. A percepção das crianças sobre a documentação**

Ainda que se trate de processo em construção – diferentemente da escola Don Milani, cujas modalidades de documentação estavam bem delimitadas e claras tanto para educadoras quanto para crianças – consideramos conveniente conversar com as crianças a fim de identificar algumas de suas percepções. O fato de existirem inúmeras formas e instrumentos de documentação, alguns deles em construção ou experimentação (como o Livro da Memória) dificultou acessar nas falas das crianças informações a esse respeito, e demandou a elaboração de perguntas mais pontuais acerca dos registros presentes no cotidiano como murais nas salas (onde são expostas informações sobre projetos e atividades da turma) e painéis de fotografias presentes nas áreas comuns (no refeitório, por exemplo). São modalidades de documentação importantes, especialmente para crianças e famílias, que são cuidadosamente preparadas pela equipe da escola e representam formas privilegiadas de comunicação do trabalho. Sobre elas, as crianças demonstram ter conhecimento de sua função comunicativa, e gostar de se ver e ver os colegas em atividade nas fotografias:

*Entrevistadora: Eu vi lá onde vocês almoçam um painel com um monte de fotografias. O que é aquilo?*

*Crianças: Fotos.*

*De quem?*

*Da gente.*

*Quem pôs aquilo lá?*

*As 'tias'.*

*Não é, não foi, foi a diretora.*

*(...)*

*E por que ela colocou lá?*

*Prá gente ver.*

*E vocês gostam?*

*É legal.*

*É muito divertido porque a gente vê as coisas.*

*As mães veem?*

*Todo mundo pode ver.*

*(Grupo 1, crianças de 5-6 anos)*

A gente vai ter que pintar, e depois que a gente pintar vê o desenho pra ver se está bonito. Ela coloca na nossa pasta de colocar lição, e depois que a gente terminar todas, a gente leva pra casa. A nossa mãe vai falar: 'nossa, que bonito que seu filho fez!'. (Grupo 4, crianças de 5-6 anos, sobre as atividades diárias).

Quanto ao Livro da Memória, ainda que em processo inicial de construção, as crianças também apontam características e finalidade, o que indica o trabalho da professora no sentido de envolvê-los na produção:

*Vocês ganharam um caderno colorido?*

Sim. É para colar as fotos e os desenhos. Para as mães verem.

É arte que a gente fez pra gente mostrar.

Pode mostrar pra mãe, pro pai, pra tia, pro tio, prá vó...

(Grupo 2 – crianças de 5-6 anos)

*Vocês ganharam algum livro com folhas coloridas?*

Eu sei qual é. É para quando a gente tirar as fotos elas colocam lá. Pra elas lembrarem da gente quando a gente não estudar mais aqui.

(Grupo 3 – crianças de 5-6 anos)

Identificam o papel do registro na manutenção da memória, inclusive em relação a fatos do cotidiano:

Para quando a gente esquecer daquelas fotos a gente ver lá pra gente lembrar. [sobre o painel de fotografias do refeitório]

Eu tenho uma coisa pra te falar: eles colocam essa placa de aniversário pra gente lembrar o aniversário do amigo que vai fazer aniversário. Depois do aniversário da Bárbara vai ser o meu.

Outra turma de crianças entrevistadas, também do 3º estágio, explica a utilização do caderno de desenho na produção dos registros, identificando seu papel na construção de memória sobre as experiências na escola, e sua função comunicativa em relação às famílias (mostrar aos pais e irmãos os acontecimentos vivenciados na escola, e lembrar-se deles quando crescer).

Importante salientar o empenho da escola em seu projeto de 2009 em envolver a criança no processo de documentação, tornando-a partícipe e consciente sobre o processo de produção de memória das experiências. Isso demanda a intervenção do professor no sentido de favorecer a participação de maneira intencional, o que parece estar ocorrendo. É preciso considerar que as conversas foram realizadas no meio do ano letivo, e certamente se fossem propostas ao final daquele, após a finalização do material, outros dados poderiam aparecer de maneira mais substancial.

#### **F. A articulação entre projeto pedagógico e documentação**

A clareza e a consistência do projeto pedagógico da escola, expresso na fala das entrevistadas e na coerência entre discurso e práticas observadas no cotidiano, implica uma atitude constante de reflexão *na* e *sobre a* ação, em um processo de formação contínua que possibilita a constante reconstrução do trabalho pedagógico:

Na realidade, a linha mestra de trabalho aqui acho que a gente tem, e muito solidificada. Entra equipe e sai equipe, isso a gente não perde. É a forma que a escola já tomou, então não adianta vir um professor, como a gente viu esse ano, muitos professores do nível I, ‘formatados’ daquele jeito, ele demorou um pouco, mas ele foi vindo que é viável fazer, que dá para fazer, **é a linha mestra da escola, é o caminho que a escola tem, esta cara da escola não muda tão fácil**, esse quesito do projeto eu acredito nisso. (Diretora, entrevista).

Nesse contexto, o registro das práticas faz-se presente, acompanhando a identidade da escola em um processo de construção contínua. Uma identidade estruturada com a colaboração das diferentes identidades que passaram/ passam pela escola, cada qual trazendo contribuições particulares ao projeto em um movimento contínuo de observação, reflexão e ação. Nesse percurso, constrói-se a história da escola e dos diferentes espaços nela presentes – casinha, cozinha experimental, sala de leitura – como reflexo de concepções de educação, de criança e de professor que se fazem presentes nos diferentes momentos, e que fazem do projeto um movimento contínuo de construção.

A documentação também tem uma história que caminha do registrar pelo registrar – para manter memória do trabalho – ao registrar para analisar a prática e aperfeiçoá-la. Mesmo esse registro ‘bucólico’, como denominado pela diretora, expressa valorização da prática docente – digna de ser imortalizada via imagem ou relato escrito –, e a necessidade de socialização e aproximação às famílias – entendendo o diálogo e a parceria como elementos essenciais ao processo educativo. O caráter pedagógico e intencional também do registro foi sendo construído pela equipe ao longo do tempo, culminando com a produção de diferentes modalidades de documentação. Parar para pensar sobre essa prática, de modo a refiná-la, é o desafio enfrentado pela equipe.

Em uma concepção de educação pautada na construção contínua do currículo junto às crianças, onde não há passos ou trajetos pré-determinados, em que o professor – e o coordenador e diretor – são também pesquisadores, o registro mostra-se instrumento essencial à sistematização de observações e à elaboração de encaminhamentos. Portanto, o registro auxilia o processo de planejamento e avaliação cotidiana – via caderno de registros –, mas também é instrumento de produção de memória sobre o trabalho realizado e comunicação com crianças e famílias. Portanto, o registro faz-se presente antes, durante e após o trabalho, permeando todos os momentos da prática pedagógica.

Isso não significa registrar tudo; é preciso, portanto, selecionar o *foco* do registro, e as *modalidades* de documentação, que guardam relação direta com *objetivos* e *interlocutores*. Nesse sentido, tem-se o *vídeo* como sistematização das atividades realizadas pelas crianças ao longo do ano, registradas via fotografia e filmagem, em linguagem acessível a crianças e famílias; há também o *Livro de Memória* da turma, produzido em parceria com as crianças, feito por elas e para elas como forma de apropriação de sua história, da história da turma; tem-se, ainda, o *caderno de registro* contendo planos e relatos produzidos pelas professoras como forma de análise de suas práticas, que traz consigo os desafios de escrever sobre si e de se auto-avaliar; os *murais* com fotos e produções da criança, que retratam momentos significativos vivenciados; por último, o *registro de avaliação*, e o desafio de construir formas de documentação e comunicação coerentes com a concepção e o trabalho da escola.

Apropriar-se do conceito e do significado da documentação pedagógica, bem como das possibilidades que se apresentam, tem auxiliado a equipe a refinar as formas de registro e a conferir maior intencionalidade a essa prática:

**Saiu daí a necessidade de estudar a documentação pedagógica pra entender o que é documentação pedagógica;** não é só porque estou documentando algo que ocorre na escola que isso seja documentação pedagógica, isso por uma linha; por outra linha posso dizer que sim, então existe mais de uma linha sobre documentação pedagógica. Diante dessas linhas, o que nós vamos fazer? Acreditamos que quanto mais documentar, melhor. Ok, mas **como vamos fazer o entrelaçamento, como vamos construir essa rede de documentação de uma forma que não fique estanque** do tipo tenho essas fotos que estão guardadas naquele armário, tenho o projeto do ano passado que está naquele armário, tenho os diários que foram para o arquivo morto, e tenho os cadernos que ficaram com cada professor. **Então como eu posso articular tudo isso?** (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Estudar a documentação implica estudar a própria prática pedagógica, em um movimento no qual uma alimenta a outra; ao analisar coletivamente os relatos, as fotografias, os instrumentos de avaliação da criança, retoma-se o trabalho cotidiano, e a formação contínua se dá pela via da documentação, produzida de maneira mais intencional.

## **5. O estudo de um caso: a EMEI João Mendonça Falcão – o portfólio e a avaliação**

### **5.1 A Escola e o seu Projeto**

A escola, inaugurada em 1997, localiza-se em uma área bastante comercial, próxima ao centro da cidade, vizinha a uma estação de metrô. De acordo com o Projeto Pedagógico de 2008, muitas crianças são filhos de migrantes das regiões Norte e Nordeste do país, com níveis de escolaridade que dificilmente ultrapassam o Ensino Fundamental. O trabalho em confecções existentes na região e a informalidade aparecem como principais ocupações às quais as famílias se dedicam como forma de sustento, muitas vezes garantido por mães e avós. A região apresenta significativo déficit de moradia, levando as famílias a alugarem quartos em pensões do bairro, vivendo sob condições precárias. Também é significativo o número de crianças que vivem em ‘ocupações’ de prédios abandonados no centro da cidade.

No ano de 2007 presenciou-se o crescimento da demanda em decorrência da construção de um conjunto habitacional vizinho à escola, destinado a funcionários públicos do Estado de São Paulo. Se no ano anterior foi possível ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, em 2007 foi preciso restabelecer os três turnos de quatro horas como forma de atendimento à demanda.

Trata-se de uma escola bastante ampla, contando com uma área externa de 3000 m<sup>2</sup> ocupada por tanque de areia, quadra coberta, minicampo de futebol, área gramada com escorregador, balança, gira-gira, gangorra, casinha de brinquedos e “brinquibus” (um ônibus transformado em brinquedoteca). O prédio principal da escola é estruturado em dois andares; no andar térreo encontramos secretaria, diretoria, sala dos professores, sala de vídeo, pátio interno, almoxarifados, refeitório, cozinha, banheiros. No pavimento superior estão seis salas de aula, banheiros e bebedouros. As salas contam com bancada, pia, três computadores, rádio, expositor de livros, armários, lousa, lousa magnética, mesas e cadeiras, brinquedos e materiais para pintura e desenho organizados em recipientes dispostos à altura das crianças.



Detalhes do campo.



A quadra coberta da escola e, no detalhe, o *brinquebus*.



O tanque de areia e, ao fundo, a casinha.



O prédio da escola visto do campo.





Na entrada do edifício, a biblioteca para a comunidade e a escada de acesso ao segundo piso.



Uma sala e, no detalhe, a bancada com pia e materiais acessíveis às crianças.

O espaço da escola é apontado por uma das professoras entrevistadas como elemento essencial à proposta pedagógica da Educação Infantil:

O que eu acho que é importante neste espaço que a gente tem aqui é esse espaço externo; nenhuma escola particular tem esse espaço externo, então eu acho que a criança de educação infantil precisa disso daí. Acho que ela precisa correr, se socializar. (Professora Ana, entrevistada).

E na fala das crianças:

*Eu queria que vocês me contassem do que vocês gostam nesta escola, o que é mais legal?*

Brincar.

*Onde?*

No parque.

*Por quê?*

Porque tem um monte de brinquedo.

*O que mais é legal?*

A casinha.

A gente varre, e tem uma vassoura de brinquedo, tem mesa, tem fogão.

E também pia.  
E cadeira.  
E tem cama.  
E tem um relógio.  
*Do que mais vocês gostam nesta escola?*  
Eu gosto mais daquele balanço.  
(Crianças de 4 anos)

A escola funciona em três turnos de quatro horas (das 7:00h às 11:00h, das 11:00h às 15:00h, e das 15:00h às 19:00h), recebendo o total de 544 crianças de 3 a 5 anos (cf. Projeto Pedagógico/ 2009). São seis turmas – duas de cada estágio – por período, em um total de oito professores por turno, e dezoito salas ao todo. As turmas são compostas de 30 a 35 crianças de idades homogêneas, e uma professora.

Fazem parte da equipe um diretor, um assistente de direção, um coordenador pedagógico, dois inspetores, um secretário, oito agentes escolares (que se dedicam ao preparo das refeições e ao apoio à atividade pedagógica), dois vigias, além de um professor e um secretário readaptados (id).

A pesquisa foi realizada entre os meses de maio e agosto de 2009. Além da leitura de documentos como Projeto Político Pedagógico e portfólios, realizamos observação participante em turmas de 2º e 3º estágios dos períodos da manhã e intermediário, além de entrevistas com coordenadora pedagógica, diretora<sup>155</sup>, três professores e crianças das respectivas turmas. Pudemos participar também de reunião pedagógica da equipe e momentos de horário coletivo. As observações e entrevistas foram complementadas por conversas informais com direção, coordenação, professores, funcionários e crianças, o que favoreceu a integração da pesquisadora no ambiente e a melhor apropriação daquele contexto.

A diretora está há onze anos na escola, desde 1998, quando acessou o cargo. Pedagoga, ingressou na Rede Municipal em 1984 como professora de Educação Infantil, e atuou no Departamento de Orientação Técnica (DOT) de Educação Infantil de 1994 a 1998, trabalhando com formação de professores. Em entrevista, expressa um pouco de seus anseios e desafios enfrentados como diretora, evidenciando a crescente burocratização da função e a dificuldade em atuar mais diretamente junto aos docentes na construção do PPP:

Quando acessei para diretor acreditava ser possível uma gestão inteiramente voltada para as questões pedagógicas, estas essenciais para a

---

<sup>155</sup> A diretora preferiu responder por escrito às perguntas.

formação de alunos capazes de superar os inúmeros desafios que lhes são impostos. **Infelizmente a função do diretor de escola, assoberbado por tarefas diferentes daquelas que lhe são devidas, acabou se transformando num profissional extremamente conveniente para a administração, desempenhando funções financeiras-administrativas e obrigado**, por conta de prazos e datas, a dar conta de pelo menos três fontes diferentes de verba pública. Por demandar um tempo enorme, **essas tarefas acabam por usurpar o precioso tempo que o diretor teria com sua equipe docente, com os pais, com a própria comunidade**. Tudo isso me deixa muito infeliz e por mais que me esforce acredito que deixo para trás questões que devem ser melhor trabalhadas aqui na escola. (Diretora, entrevista, grifos dela).

Gostaria de poder apoiá-los de uma maneira mais sistemática, porém devido ao acúmulo de atividades administrativas/ financeiras a minha atuação é pequena. (id).

Apesar da frustração por não conseguir concretizar um outro modelo de gestão, tendo consciência dessas limitações, esforça-se no sentido de acompanhar e apoiar a prática pedagógica desenvolvida pela equipe, mostrando-se atuante nesse sentido:

Por outro lado, **há momentos onde consigo perceber o quanto o meu trabalho pode colaborar para uma educação de qualidade para os nossos pequeninos**: encaminhar com rapidez um aluno para atendimento especializado, mobilizar a equipe docente para a execução de um determinado projeto, orientar pais na condução de novas posturas em relação a seus filhos, promover diferentes atividades na escola e todas as outras tarefas que tenham como objetivo a promoção do desenvolvimento integral das crianças em seus diferentes aspectos (Diretora, entrevista).

A percepção da função *pedagógica* do diretor transparece em sua fala, e constitui, a nosso ver, elemento imprescindível à construção do projeto político-pedagógico em ação da escola, ainda que uma atuação mais efetiva seja impossibilitada pelas condições de trabalho impostas. Importante destacar sua participação no grupo “Contextos”, da FE-USP, e o papel desse espaço de formação contínua na elucidação de teorias e propostas que são trazidas para discussão no espaço da escola, como parece ter ocorrido em relação ao portfólio de avaliação.

A coordenadora pedagógica tem formação no Magistério e em Pedagogia, e ingressou na Rede em 1980 como professora do Ensino Fundamental. Em 1984 começou a atuar na Educação Infantil, como professora, mas logo assumiu a função de Orientadora Educacional na escola por ser a única docente com formação em Pedagogia. Com a criação do cargo de Coordenador Pedagógico, ingressou no primeiro concurso, começando atuar na função. A retomada dessa trajetória aponta aspectos importantes acerca de sua postura como coordenadora pedagógica:

Então, na verdade, eu tenho três escolas pelas quais eu passei como coordenadora, (...), eu aprendi bastante, **eu aprendi a fazer o grupo, e é isso que eu valorizo muito**, isso eu sempre falo para os professores, porque **eu sempre estou aprendendo com os professores**, porque na verdade minha experiência na docência é mínima em EMEI, e uma bagagem de EMEF que também não é muito grande. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Chegou à EMEI João Mendonça em 1998, logo após sua inauguração. O desafio de construir o projeto da escola – da elaboração do Regimento à organização de espaços e materiais – é explicitado em sua fala:

Aqui não tinha nada, não tinha brinquedo, nem armário; na verdade a gente não tinha nem diretor, era eu e o assistente. **Tudo foi uma conquista**; o pessoal que chegou aqui junto foi uma conquista. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

O professor Maurício tem formação em Magistério e curso superior em Estudos Sociais. Atua como docente há vinte anos, tendo trabalhado apenas um ano com adolescentes e os demais com Educação Infantil e Ensino Fundamental até 2008, quando optou apenas pela Educação Infantil. Está na escola há cinco anos.

A professora Márcia tem formação em Magistério e Pedagogia, e sempre trabalhou na Educação Infantil. Ingressou na Rede Municipal em 1987, e trabalhou por doze anos na rede particular de ensino, concomitantemente à prefeitura. Em 1995 passou a atuar na Secretaria Municipal de Educação, onde permaneceu por cinco anos, retornando à sala de aula no ano 2000. Está há onze anos na EMEI João Mendonça.

A professora Ana, por sua vez, ingressou na Rede Municipal em 1990, logo após o término do curso de Magistério. Tem também formação em Educação Artística – o que, segundo ela, favorece o trabalho com a documentação –, e está na escola desde 2000, após passar por diversas unidades educacionais.

Na fala de todos os professores entrevistados<sup>156</sup> fica nítida a satisfação com a profissão, ainda que apontem os desafios enfrentados cotidianamente, em especial aqueles relacionados à participação das famílias, do qual trataremos mais a diante:

Gosto muito de ser professor, especialmente pelo trabalho com a criança, acho que é o prazer de estar com eles, com esta faixa etária que ainda me

---

<sup>156</sup> Utilizamos o gênero masculino por fazerem parte da equipe docente dois professores.

traz mais alegria, mais estímulo para trabalhar, e ver que, de uma maneira ou de outra, **eu posso colaborar com eles, contribuir com algo, isso me traz satisfação.** (Professor Maurício, entrevista).

Eu gosto muito do retorno, da fala, do progresso, e é isso que me apaixona na Educação Infantil, ver o progresso instantâneo: subir uma escada, descer uma escada, pegar uma tesoura, um lápis, aprender a escrever o nome, acho que isso é **a paixão absoluta do professor de educação infantil, é ver esse desenvolvimento na criança.** (Professora Márcia, entrevista).

Cabe ressaltar o acolhimento e a disponibilidade da equipe em receber a pesquisadora, e generosidade em compartilhar conquistas e também desafios que se apresentam no cotidiano. Destaque para o clima organizacional presente na instituição, marcado pelo respeito às características individuais e pela integração entre os profissionais, elementos imprescindíveis à construção coletiva de um projeto pedagógico. Esse contexto é valorizado nas falas dos entrevistados:

(...) é um grupo muito bom, eu gosto muito de trabalhar nesta escola, eu acho que a gente abraça a causa e **é um grupo muito unido, e acho que é isso que fortalece o nosso trabalho,** que não é fácil. (...)

(...) A união do corpo docente, acho que é fundamental. E a parceria com os agentes escolares também. É claro que conflitos acontecem, como em todos os lugares, mas a gente consegue manter o equilíbrio. (Professora Márcia, entrevista).

(...) é uma escola com um ambiente super agradável; apesar de ter os conflitos que todo ambiente de trabalho tem, eu acho que **é uma escola em que os professores acolhem bem quem chega.** (...) Geralmente quem vem pra cá acaba ficando, a não ser que tenha que escolher em outro lugar, seja uma coisa obrigatória, mas geralmente quem passa por aqui fica e quem vai tem vontade de voltar, é essa a visão que eu tenho. (Professora Ana, entrevista).

O envolvimento do coletivo no processo de construção do projeto e da identidade da escola, desde o início da história da instituição, como apontado na fala da coordenadora, certamente se reflete hoje no clima relacional apontado pelos professores, e no sentimento de unidade e pertencimento ao grupo. Além disso, a postura da coordenadora pedagógica possibilita a construção de um ambiente favorável à construção do grupo e à existência do trabalho cooperativo; em sua fala, explicita o respeito e o diálogo como elementos essenciais, pautados na valorização de cada indivíduo em suas especificidades:

(...) **é pensar no problema de cada um, cada um tem uma forma de pensar, aproveitar o que cada um fala;** é como o aluno, às vezes o aluno está ali, quietinho, e você tem que trazer a crítica. Eu nunca me esqueço de uma vez quando eu cheguei à primeira reunião pedagógica como coordenadora, e o pessoal concordava com tudo que eu falava, e eu dizia:

‘gente, não é assim, vocês têm que falar, eu estou chegando agora, vocês têm que falar como é o trabalho de vocês’. É o que eu sempre falo: o grupo tem uma força, eu, como coordenadora, não tenho a força que o grupo tem; **tem que ter essa identidade, mesmo nas diferenças individuais, não sou eu quem vai dar, mas é o grupo que dá essa identidade coletiva. Por isso eu acho que as coisas funcionam aqui. Vocês não têm que concordar, não pode aceitar, tem que discordar. Existe essa troca**, porque eu respeito, mas também coisas que o grupo vai contra, mas de repente eu acredito, então isso é legal, existe esse confronto, mas é um confronto sadio. Isso eu acho legal, esse respeito. É importante deixar a pessoa à vontade, e respeitar, faz parte, até porque somos humanas, **e é necessário o elogio, a pessoa se sente valorizada, que faz parte.** (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

A rotina escolar tem início com a chegada das crianças à escola e sua recepção, pelas professoras, nas salas. As crianças são trazidas pelos pais, parentes, vizinhos ou transporte escolar até o portão de entrada, dirigindo-se com autonomia às suas respectivas salas de referência. Na saída, procede-se de maneira diversa: os responsáveis dirigem-se às salas para encontrar as crianças, podendo também conversar com os professores. Devido ao encadeamento dos horários das turmas – que gera a necessidade de liberação do espaço antes da chegada da turma seguinte – o início do procedimento de saída é antecipado em quinze minutos em relação ao horário de finalização do turno, estendendo-se até o horário de ingresso da turma seguinte, o que possibilita um mínimo de flexibilidade às famílias e de organização por parte dos profissionais.

Em linhas gerais, compõem a rotina diária atividades de higiene, almoço ou lanche (a depender do turno), brincadeiras na área externa (livres ou dirigidas, nos diferentes espaços), atividades em sala como contagem do número de crianças, marcação do dia no calendário, trabalho com os nomes para verificação de presenças e ausências, leitura de histórias, produção de desenhos, pinturas, colagens, brincadeiras com os materiais disponíveis (jogos de montar, panelinhas, massinha etc.). As crianças são organizadas em mesinhas coletivas que comportam, em média, seis pessoas, favorecendo a interação entre os pares.

Lembramos que a mesma sala é ocupada por três turmas diferentes, o que certamente restringe a autonomia do professor no sentido de alterar a configuração do espaço, exigindo o trabalho cooperativo entre os diferentes profissionais na manutenção do espaço. Trata-se de condicionantes capazes de conferir especificidades ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola pública paulistana, diferentemente da realidade bolonhesa.

O Projeto-Político Pedagógico de 2009 apresenta como objetivos da escola:

“Que toda criança

- Vivencie experiências de aprendizagem promotoras de seu desenvolvimento em situações e ambientes agradáveis, organizados pela instituição, nos quais o cuidar e o educar sejam aspectos indissociáveis.
- Tenha acesso aos materiais necessários às suas experiências de exploração do mundo, da comunicação, da expressividade e do conhecimento de si.
- Tenha oportunidade de interagir com diferentes parceiros em situações diversificadas.
- Vivencie situações significativas e variadas, próximas das práticas sociais e culturais nos diferentes campos de experiência apresentados nas Orientações Curriculares da Educação Infantil”.

Além do Projeto Pedagógico anual elaborado pela equipe, as professoras, por estágio, organizam os planos de trabalho bimestrais. Esses documentos são elaborados com base no documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, já referido previamente.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o trabalho pedagógico organiza-se em campos de experiência, distribuído em *atividades permanentes* (como brincadeira, alimentação, calendário, leitura de histórias etc.), *atividades sequenciadas* (desenvolvidas pelos professores individualmente ou com seus pares) e *projetos* (realizados por alguns professores ou grupos de professores). O trabalho com projetos não é exigência da escola, mas facultado aos professores, e verifica-se, na prática, a predominância das sequências didáticas como modalidade organizativa.

Dentre as atividades permanentes desenvolvidas por toda a equipe destacamos o empréstimo semanal de livros. Na verdade, trata-se do projeto coletivo intitulado “Ler e imaginar é só começar”, que tem por objetivo incentivar a leitura também por parte da família, envolvendo-a no trabalho pedagógico da escola. Cada sala possui uma biblioteca circulante e, semanalmente, as crianças retiram um livro para ler em casa. Completa o projeto a biblioteca organizada no andar térreo do prédio escolar, com acesso e empréstimo facultados à comunidade.

Professores e gestores avaliam o projeto pedagógico da escola como processo de construção contínua:

[*Considerando o tempo em que você está aqui nesta escola, você percebeu mudanças?*] Muitas, muitas. Mesmo a união das pessoas para a execução do projeto. Todas eram meio isoladas, acho que o caminhar ao longo desses anos faz com que a gente, acho que a gente conseguiu evoluir

muito. Quando a gente parou para pensar até na questão do portfólio, acho que foi um avanço. (Professora Márcia, entrevista)

Acho que estamos em plena conquista. A gente lida com vidas humanas, a gente lida com criança, cada criança tem suas especificidades, é única, então estamos tendo vários tipos de experiência, como agora com crianças bolivianas, temos que ter um respeito muito grande porque existe um medo, eles estão em outro país, então **a cada ano é um constante aperfeiçoamento, formação, tudo é constante**. Por isso fico nessa busca, tudo é uma conquista; EMEI não é papel, EMEI é vida, é constância, cada dia é um dia. O portfólio também é uma evolução, e tudo o que vejo de novo estou buscando, não termina. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

A abertura da escola ao entorno concretiza-se na utilização do espaço escolar pelo grupo “Amigos da Praça” que, semanalmente, realiza aulas de *Tai Chi Chuan* na quadra, pela manhã. As crianças de algumas turmas também participam, favorecendo a integração. Mas a efetiva participação das famílias na escola é ainda um desafio, apontado por professores e gestores; ainda que sejam realizados eventos para a comunidade, reuniões de pais, festas aos finais de semana, o envolvimento ainda é reduzido:

Dentro desse trabalho, o que me desagrada atualmente é **a pouca importância que os pais dão a este período, não nos verem como professores, ou achar que o trabalho não tem importância**, ou que é menos importante que o [ensino] fundamental, ou mesmo aqueles que têm a visão equivocada de que temos que trabalhar conteúdos do ensino fundamental com a pré-escola, então são essas visões, ou a falta de participação deles em reuniões, ou no dia-a-dia, é que me traz insatisfação. (Professor Maurício, entrevista).

E junto, é fazer o trabalho com os pais, porque a escola sozinha não anda, precisa dessa parceria, e fazer com que os pais entendam desse comprometimento que precisa ter, que é uma grande dificuldade você ter a mesma fala, (...), **acho que a maior dificuldade é trazer esses pais para dentro da escola, colaborando com o trabalho**. Acho que isso é o que mais me chateia, o mais difícil do trabalho como professor (...). (Professora Márcia, entrevista).

São também realizados, semestralmente, passeios culturais com as crianças, como a ida ao teatro ou a visita a uma exposição. Essas atividades envolvem todas as turmas, e demandam mobilização por parte da equipe como um todo.

Ao lado de propostas que se aproximam à linha sócio-construtivista, possibilitando a exploração e a investigação por parte da criança, encontramos também atividades mais formatadas, por vezes realizadas pela mesma professora, o que pode indicar o processo de construção de concepções e de novas práticas, como apontam as falas dos entrevistados. Ao



lado da manutenção de antigas crenças, concretizadas em atividades estereotipadas (como, por exemplo, completar e pintar um desenho pronto), há a reformulação de práticas, expressas em propostas mais desafiadoras e interessantes como brincar na quadra de desenhar o contorno do corpo do colega, ou plantar na horta e acompanhar o processo de germinação das sementes.

Da mesma forma, convivem no espaço escolar concepções de pré-escola como preparação para o Ensino Fundamental (concretizada em atividades mais dirigidas, voltadas, por exemplo, ao trabalho com as letras do alfabeto) e como espaço de vivência da infância (expresso em momentos de brincadeira na casinha ou no tanque de areia, ou na realização de pintura com tinta na área externa, leitura de histórias e produção livre de textos pelas crianças). Trata-se de situação dilemática que expressa a ideia de currículo como campo de tensão e de conflito; qual é o papel da Educação Infantil? De que maneira concretizar os objetivos expressos no PPP da escola? De que modo conciliar antigas crenças com novas demandas, e com uma concepção de criança como ser autônomo, curioso, portador de múltiplas linguagens? E como vencer o medo de abandonar convicções e arriscar-se por um caminho diverso, garantindo à criança situações de aprendizagem e desenvolvimento no espaço da escola?

A diretora aponta, em sua entrevista, a “necessidade de maior aprofundamento nas questões didáticas” via formação contínua no espaço da escola, o que indica a percepção das contradições acima apontadas.

Há a necessidade de aprofundamento em diversas questões que estão subjacentes ao processo de avaliação tais como: metodologias de ensino, concepção pedagógica do processo ensino-aprendizagem... (Diretora, entrevista).

Também um dos professores entrevistados faz referência à necessidade de constante reflexão sobre o trabalho:

[*O que você acha que poderia melhorar no trabalho da escola, que precisaria ser revisto?*] Acho que nossa prática mesmo precisa ser revista o tempo todo, para melhorar sempre a gente tem que parar e repensar. (...) **estamos sempre repensando no espaço de sala de aula, de como as coisas poderiam estar mais acessíveis à criança**, o que falta, o que não falta, e dentro das possibilidades, estar sempre executando (Professora Márcia, entrevista).

A descrição da escola de Educação Infantil de seus sonhos, pela diretora, é elucidativa do projeto pedagógico que se quer alcançar, indicando aspectos que demandam ações que, por vezes, extrapolam seu campo de atuação por dizerem respeito às políticas públicas:

A Educação Infantil dos meus sonhos: prédios planejados com a colaboração de educadores, salas amplas, multifuncionais, claras, parques arborizados, espaços planejados para brincadeira com água, areia, materiais diversos. Permanência ampliada (6 a 8 horas) para os alunos, corpo docente estável, escola não vinculada a nenhum programa social (distribuição de leite, uniforme, transporte escolar...), diretor focado exclusivamente nas questões pedagógicas (Diretora, entrevista, grifos dela).

A autonomia conferida ao corpo docente, e o respeito a suas concepções, são apontados nas falas dos entrevistados:

[*Se você tivesse que contar a um professor novo como é o trabalho nesta escola, o que diria a ele?*] Eu colocaria que a situação dele **ficar à vontade para trabalhar de acordo com o que ele acredita**, com os conceitos que ele tem, com as teorias que ele tem, ou que ele estudou, que isso seria possibilitado aqui, que **não teria uma frente só, uma diretriz ou algo que limitaria o trabalho, que ele ficaria à vontade**, e que contaria com uma comunidade boa, com crianças ativas, com uma equipe técnica que, de certa forma, está ali para ajudar. (Professor Maurício, entrevista).

A existência de um grau de autonomia não significa a configuração de um mosaico disforme, um amontoado de propostas sem sentido ou interligação; conforme apontam as falas dos entrevistados e as observações realizadas, ainda que cada professor tenha liberdade para escolher sua forma de trabalho, a coordenação pedagógica procura articular o coletivo no sentido de promover a integração na construção do currículo:

**A gente tem procurado manter uma parceria mais efetiva em relação aos estágios**; então um professor não trabalha sozinho; a gente discute, a gente pensa, repensa, então ele não vai caminha sozinho, ele vai ser acolhido, a gente vai tentar dividir as práticas. Temos esse momento de horário coletivo justamente para isso; não só para uma leitura, mas para uma discussão, pra poder até ajudar o colega que está precisando, então ele não vai caminhar sozinho, estamos sempre discutindo e traçando qual é o perfil da escola no ano, porque a cada ano temos mudanças. (Professora Márcia, entrevista).

Minha proposta da reunião é pensar o 3º bimestre; então dentro do conhecimento, dentro do brincar e imaginar, quais são as expectativas de cada estágio. **Eles levantaram os conteúdos, mas têm essa liberdade de trabalhar da sua forma, e o interessante é que eles trocam, acabam chegando a uma fala que é mais ou menos comum nesse sentido**. Isso eu acho legal, a possibilidade de ter subsídios, pesquisar e compartilhar (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

[*Você acha que existe uma proposta de trabalho da escola, ou cada professor acaba seguindo sua linha de trabalho?*] Não, **existem coisas em**

**comum e existe a liberdade;** cada grupo tem mais amadurecimento, menos amadurecimento, mais dificuldade, menos dificuldade, então existe liberdade. (Professora Márcia, entrevista).

Tratando-se de processo em construção, como expresso pelos entrevistados, que se modifica a cada ano, percebemos a consciência, por parte dos gestores, dos desafios a serem enfrentados. Talvez a escolha do tema ‘avaliação’ como foco de mudança reflita uma intencionalidade que vai além do registro em si, posto que pensar a avaliação na Educação Infantil implica refletir sobre concepções de criança, de infância e de educação, e sobre o projeto pedagógico da escola. Modificar a forma de avaliar demanda alterar o olhar a partir do qual o adulto enxerga a criança, rompendo com padrões comportamentais pré-estabelecidos e passando a observá-la em seu processo, considerando a diversidade de experiências de aprendizagem e interação oportunizadas no ambiente escolar. Implica, também, a construção de novas formas de registro que incluem a fotografia, o vídeo, a coleta de produções da criança e que incidem sobre os diversos momentos da rotina, ampliando, portanto, os focos de observação. Pensar a avaliação não deixa de ser uma forma privilegiada de refletir sobre a prática docente em sentido amplo, e sobre concepções de criança, de ensino, de aprendizagem, de educação.

As prioridades apontadas para o ano de 2009 expressam um pouco das metas e objetivos assumidos pelo coletivo: trabalho com a reciclagem e o programa de combate ao desperdício, realização de atividades de formação com as famílias, ampliação dos canais de comunicação entre os colegiados (Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola), *utilização do portfólio como norteador da ação pedagógica, consolidando formas de avaliação do desenvolvimento infantil*, projeto “Ler, imaginar, é só começar”, trabalho com o tema ‘alimentação saudável’, projeto Educação para o Trânsito. Evidencia-se a mobilização do coletivo para a consecução de projetos comuns, incluindo a aproximação às famílias. Em destaque, o trabalho com o portfólio como prioridade assumida pela escola em seu Projeto Político-Pedagógico.

O Projeto Especial de Ação (PEA) 2009, sob o título “Investigando a Linguagem Verbal”, teve por objetivos 1. Compreender as funções da linguagem verbal; 2. Buscar dados na prática docente diária que ajudem o professor a interpretar as produções infantis; 3. *Utilizar o portfólio como instrumento de informação a respeito do desenvolvimento global e individual da classe*; 4. Saber ler os dados em termos de indicadores que permitam entender

como pensam as crianças; 5. Avaliar os avanços das crianças em função de suas atividades (cf. PEA/2009). Mais uma vez há referência ao portfólio, o que indica a incorporação desse instrumento à prática cotidiana e ao projeto da escola, e o processo contínuo de reflexão sobre ele.

Interessante constatar a produção de uma documentação coletiva da escola, além dos portfólios de cada turma; ao final do PPP/2009, a sistematização de eventos e atividades que vinham sendo desenvolvidas pela escola naquele ano, como fotografias da Festa do Dia do Circo e do Dia da Família na Escola. Ainda no PPP, o plano de trabalho do Coordenador Pedagógico para 2009 é “garantir os registros de todo processo pedagógico por meio de avaliações, relatórios, fotos e documentos impressos”, e o do diretor, “articular a construção de uma proposta coletiva de trabalho, ter como objetivo prioritário a educação de educadores, criando na escola um ambiente propício a reflexão e mudanças coletivas”.

Apresentamos, a seguir, considerações acerca do portfólio produzido pelos professores.

## **5.2 O Trabalho com a Documentação – os Portfólios**

### **A. Em busca de uma nova forma de avaliar**

O portfólio começou a ser produzido pelas professoras no ano de 2007 como resposta à necessidade de reconstrução do documento de avaliação das crianças que até então vinha sendo utilizado; tratava-se, de acordo com a diretora, de um relatório muito formal, organizado em categorias padronizadas a partir das quais se avaliava a criança. O instrumento mostrava-se inadequado a um projeto pedagógico que concebe a escola de Educação Infantil como local de múltiplas experiências de aprendizagens, um espaço de vida para crianças, educadoras e famílias. A construção do portfólio permitiu reconstruir uma concepção de avaliação de forma a contemplar a diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços e tempos que compõem a rotina escolar, as múltiplas possibilidades de aprendizagem e interação oferecidas pela escola, a riqueza encerrada no cotidiano construído por educadores e crianças enquanto partícipes de um grupo que tece diariamente sua história.

As questões subjacentes à reflexão sobre os instrumentos avaliativos são sintetizadas pela diretora, em artigo publicado<sup>157</sup>:

Como o trabalho da criança poderia mostrar seu desenvolvimento de uma maneira diferente da ficha de avaliação utilizada na escola há vários anos?

Como abarcar todas as áreas de conhecimento?

Como selecionar as informações relevantes, os progressos e mudanças ocorridas ao longo do tempo na vida da criança? (CRICELLI, 2008: 53-4).

No mesmo artigo, explica o início do trabalho com os portfólios, e da experiência propulsora: na primeira reunião pedagógica de 2007, os professores receberam uma caixinha com um pequeno bloco de notas para que produzissem suas memórias de infância, utilizando escrita e outros recursos como fotos, bilhetes e objetos. “Toda a equipe se envolveu muito na tarefa, que resultou em relatos maravilhosos e comoventes”, relata (id: 54). A partir da vivência, iniciou-se a produção dos portfólios de avaliação:

Munidos de um grande álbum, medindo 46cm x 32cm, os professores passaram a planejar de uma forma mais adequada o processo de ensino/aprendizagem, por meio de amostras de trabalhos, incluindo diversos registros escritos, o modo como as crianças escrevem seu nome ou qualquer outra palavra, os sinais e símbolos que elas criam, lista de livros lidos, pinturas, desenhos, colagens, trabalhos realizados com tesoura, o modo como as crianças usam os números e as fotografias (id).

O portfólio representou a construção de um instrumento de registro e acompanhamento da avaliação alternativo àquele que vinha sendo utilizado na escola; além de restringir a experiência da criança a um padrão pré-determinado, outro grande problema dizia respeito à linguagem empregada, excessivamente técnica e pouco expressiva. Tais fatores dificultavam a comunicação da avaliação às famílias, distanciando-as ainda mais do processo pedagógico. Se o registro de avaliação tem como uma de suas funções principais a comunicação, e tem como interlocutores privilegiados as famílias, fazia-se necessário construir modalidades de documentação mais adequadas a esse propósito.

Antigamente a gente tinha aquela avaliação de 3, 4 páginas que a gente comentava em reunião e que não surtia muito efeito, porque você sabe da evolução de cada criança, e a mãe precisa saber, **só que aquele tipo de avaliação a mãe não tinha paciência de ler, ou não entendia o que estava escrito ali**, ou também não queria entender, existem todos os casos. Então eu acho que foi uma evolução chegarmos ao portfólio. (Professora Ana, entrevista).

O que acontecia anteriormente: você faz um registro e não tem nada por trás te sustentando, e **havia essa rotulação do aluno**. Acontecia a produção

---

<sup>157</sup> CRICELLI, M. C. P. Portfólios de avaliação. In: *Práticas e teorias na educação infantil*. São Paulo: SINPEEM (Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal – SP), nov./ 2008.

daquelas fichas que não levavam a nada; nem a família entendia aquilo, e ficava uma coisa incompleta, o professor fazia porque era obrigado, havia uma cobrança por trás, uma legalidade nesse sentido que fazia com que o professor tivesse que fazer, não que fosse punido, mas estaria fora do contexto. (...) **A ideia é contribuir para a evolução da criança, e não rotular, então o portfólio para mim é uma conquista.** (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Em entrevista, a diretora aponta o referencial teórico subjacente a essa prática, citando o conceito de portfólio extraído de um texto de Maria Cristina Parente<sup>158</sup>:

Portfólio de avaliação é uma coleção de trabalhos que demonstra os esforços, progressos e realizações da criança ao longo do tempo. A acumulação no portfólio envolve a criança e o professor a compilar os materiais, a discuti-los e a tomar decisões educacionais. É um meio de avaliação que providencia uma visão complexa e compreensiva da realização do aluno em contexto.

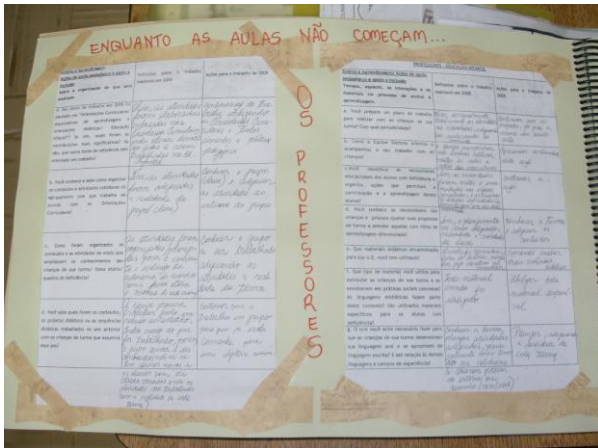
Cada professor produz, juntamente com as crianças, um portfólio contendo uma espécie de síntese do bimestre: no suporte, comum a todas as turmas (uma espécie de caderno de grandes dimensões em material resistente), cada educador apresenta fotografias, produções das crianças, falas, atividades realizadas pela turma. Trata-se de uma *seleção* de atividades e situações vivenciadas pelo grupo, registradas ao longo do bimestre de forma visual, gráfica ou escrita, e organizadas sequencialmente (em geral, em ordem cronológica), como uma narrativa do percurso construído pelo grupo.

A seguir, apresentamos exemplos de excertos extraídos de portfólios:

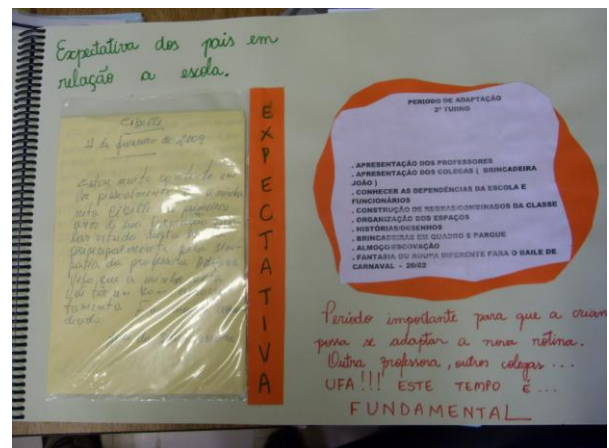
---

<sup>158</sup> PARENTE, M. C. C. *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância – sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

Portfólio Professora Ana, segundo estágio.



Plano de ensino elaborado pelo coletivo.



Expectativa dos pais em relação à escola e plano do período de adaptação.



Rotina diária da turma.



O brincar na escola.



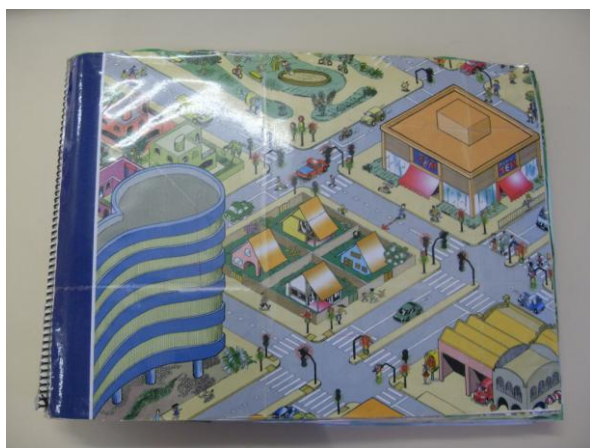
Produções das crianças: desenho e escrita.



Portfólios da professora Sônia, terceiro estágio.



Projeto trânsito: fotografias e produções das crianças.



Capas de dois portfólios

A linguagem utilizada no portfólio – predominantemente visual, com textos curtos e sintéticos – favorece a comunicação com as famílias e com as próprias crianças, o que permite a aproximação dos pais à intencionalidade pedagógica que caracteriza o trabalho cotidiano. O portfólio é essencialmente uma forma de *comunicação*, tendo como interlocutores privilegiados as famílias:

**(...) eu procuro colocar o que seja significativo para o pai ver, para ele avaliar, algo de concreto**, e procuro escrever em cada atividade alguma observação a respeito da atividade, se está na garatuja, se faz forma humana nos desenhos, se já escreve o nome sem auxílio de cópia, enfim, algo simples, **em uma linguagem mais próxima da deles**, de cada criança, em cada atividade. (Professor Maurício, entrevista).

(...) não queria mais fazer avaliação porque também não atingia nossos pais, (...) então não adiantava ficar falando uma linguagem que não era a deles, e começou por aí o nosso processo; (...) então achávamos que **tinha que ter alguma coisa mais visual, uma linguagem mais próxima**, então esse foi o princípio de tudo, era excluir aquela avaliação que não estava



dando em nada. Esse foi o ponto de partida para pensarmos em fazer outra coisa; daí que veio a ideia. (Professora Márcia, entrevista).

As crianças participam da elaboração, mas de maneira menos intensa, pois o portfólio é visto essencialmente como um instrumento de apoio ao trabalho docente – o que não impede que, enquanto comunicação, seja também compartilhado com as crianças:

As crianças em relação ao portfólio, eu acho que é mais ‘meu’ do que das crianças; **eles já viram, eu mostro pra eles, mas eu acho que é mais um instrumento meu.** Eles gostam de se ver em fotos, **mas eu acho que é mais um caminho para o professor, a função dele é essa, te ajudar em uma avaliação.** (Professora Ana, entrevista).

O fato de se tratar de algo novo para a equipe implicou a apropriação de concepções e formas de produção, o que dificulta, em um primeiro momento, a participação mais direta das crianças:

Em princípio, eu particularmente **não sabia nem como iria começar, achava que era importante a parceria junto com as crianças, mas foi impossível, impraticável, principalmente no primeiro** porque não tinha como, não sabia de que forma iria enveredar, e partir, enfim. E aí começa a busca. Mas a gente percebe assim: foi muito bom, eu particularmente precisei fazer em casa, e depois, em seguida, com ele começado, comecei a fazer junto com as crianças, e daí eles selecionavam as atividades, ‘olha, prô, acho que essa é importante estar registrando e estar colocando no portfólio’, eram crianças terceiro estágio. (Professora Márcia, entrevista).

## **B. A autoria do professor na elaboração de seu portfólio: a diversidade na unidade**

A produção dos portfólios de avaliação pauta-se no respeito à diversidade de formas de sistematização das experiências por parte de cada docente, conforme expressa a diretora:

A elaboração dos nossos portfólios não obedeceu a um padrão previamente determinado. Cada professor pode estabelecer o formato mais adequado de organização dos dados, uma vez que este instrumento o ajudará a avaliar o currículo e a introduzir modificações, quando necessário. (CRICELLI, 2008: 54)

A estabilidade do corpo docente é apontada pela diretora como um aspecto favorável ao desenvolvimento do trabalho com os portfólios enquanto elemento do projeto pedagógico. Faz referência à produção como *processo* que vem sendo construído ano a ano, à medida que a equipe se apropria do sentido, da função e do significado do instrumento, o que traz reflexos nos *produtos* construídos: na linguagem, na forma de organização e no conteúdo apresentado. Ressalta o percurso pessoal de cada professor, e a maneira como as características individuais fazem-se presentes nos portfólios, tornando-os documentos únicos porque expressão também

da pessoa do professor: nesse ponto reside a riqueza do instrumento, espaço de expressão e criação.

Além do álbum em papel, uma das professoras entrevistadas elabora também uma espécie de portfólio virtual com fotografias produzidas ao longo do semestre, o que indica a diversidade apontada. O material é apresentado às crianças e também às famílias nas reuniões de pais, assim como o portfólio em papel:

Então eu mostro que tem atividade deles, então eles gostam de ver, de vez em quando eu passo pra eles, até porque não dá pra fazer o portfólio em sala de aula (...). Mas eles gostam também; o vídeo, eles adoram assistir, a gente filma, vamos fazer uma brincadeira, a gente grava a brincadeira e eles dão risada do que eles estão vendo na cena, então **acho importante fazer esse também registro virtual** (Professora Ana, entrevista).

Em que pese a existência de tempo institucionalmente destinado a planejamento, preparo de atividades, registro e avaliação, parte do portfólio acaba sendo construído pelos educadores fora desse horário, em suas residências. Quanto ao fato, podemos identificar algumas causas geradoras: a densidade do trabalho envolvido com a produção, que requer significativa quantidade de horas dedicada; a grande quantidade de demandas relativas ao trabalho pedagógico e educativo da escola (dentre as quais podemos citar planejamento, produção de atividades, organização de materiais, formação contínua etc.). O tempo de trabalho disponibilizado na escola, portanto, acaba se tornando insuficiente frente às múltiplas demandas, fazendo com que os educadores dediquem-se à produção dos portfólios também em outros espaços. Some-se a isso mais um fator, este de ordem subjetiva, relacionado à necessidade de “estar só” na vivência do movimento reflexivo e introspectivo exigido à sistematização da documentação, como aponta a professora Márcia, em conversa informal. A precariedade do espaço da sala dos professores – pequena e pouco arejada – também dificulta a manutenção de um espaço de estudo e concentração necessário à produção:

Olha, eu faço um pouco em casa porque eu acho que, a gente que tem o horário coletivo depois da saída das crianças, você desce um pouco cansada, então não é todo dia que você consegue, então às vezes eu levo para minha casa, acho que divide um pouco. Ontem eu descii com algumas coisas, então já vou por, porque senão você vai esquecendo de colocar, então você tem que ir registrando. Mas às vezes eu levo para casa, sim, para fazer. (...) Sala de professor, a gente não tem uma sala, a gente tem um corredor que tem espaço para uma mesa, mas não tem uma sala que você fecha a porta e é um canto de estudos (Professora Ana, entrevista).

A elaboração do portfólio requer ao menos dois momentos: 1. Um inicial, durante o trabalho pedagógico cotidiano, de produção de registros (fotografias, anotação de falas, coleta de produções das crianças etc.), ancorado no planejamento; 2. Um posterior, a etapa de produção *stricto sensu*, na qual o professor elabora um roteiro, escolhe o foco a partir do qual procederá à seleção, organização e sistematização de materiais, o que implica a preocupação não apenas com o conteúdo, mas também com a forma de apresentação – a linguagem e a estética.

[*E como você faz o portfólio: ao longo ou ao final?*] As duas coisas. **Já vou fazendo desde o começo**; mais ou menos eu **tenho um roteiro do que eu quero avaliar no portfólio**. (Professora Ana, entrevista).

Eu **vou anotando no meu caderninho de bordo**, eu vou anotando aquilo que eu acho importante durante o dia, a evolução de uma criança. Isso para mim, não é uma exigência, mas faço para mim, para estar pontuando a evolução da criança, eu vou fazendo o meu registro ali, coisas básicas. (Professora Márcia, entrevista).

A necessidade de *foco* para a documentação é apontada pela professora Márcia, em entrevista:

[*Sobre as dificuldades na elaboração do portfólio*] (...) acho que **a gente tem que ter uma meta, um ponto de partida** para poder deslanchar. Não vejo dificuldade, que seja difícil; acho que a gente tem que ter um ponto de partida dentro dos seus objetivos, senão você não consegue nem começar a pensar. (Professora Márcia, entrevista).

O portfólio parece contribuir para a construção de um *habitus* de registro, de uma postura observativa por parte do educador, porque requer a produção de registros em processo, sob risco de chegar-se ao final do bimestre sem materiais a partir dos quais elaborar a documentação. Dessa forma, o compromisso assumido pela equipe – pelas educadoras que o produzem, e pela direção/ coordenação que estimula, valoriza e apoia a concretização do projeto – mobiliza o grupo no sentido de observar e escutar as crianças, e observar as próprias práticas pedagógicas no processo de seleção das experiências mais significativas que irão integrar a narrativa apresentada no portfólio.

[*Você acha que a introdução do portfólio trouxe alguma mudança em seu trabalho como professor?*] Ele traz modificação porque **ele vai de fato fazer com que eu, de forma sistemática, veja a evolução e pense em formas de como ajudar este ou aquele aluno, quais são as dificuldades**, então se a gente não tem isso na Educação Infantil, e muitas vezes, eu pessoalmente não tive, durante muitos anos, a gente sabe qual a criança que precisa. **No dia-a-dia você acompanha, mas não fica documentado**, a cada bimestre a gente entrega as atividades para o pai e pronto. E acho que isso pode ser uma maneira de controlar melhor, o conceito inicial de avaliar e perceber qual é o

seu caminho, o que você tem que fazer para atingir, possibilitar. (Professor Maurício, entrevista).

É importante considerar as experiências prévias dos professores em relação ao portfólio; apenas o professor Maurício relata já ter produzido essa espécie de documentação antes de chegar à escola, como professor de Ensino Fundamental.

[*Onde você aprendeu a documentar?*] Logo no primeiro ano de trabalho, eu ingressei na Rede estadual, com o chamado ciclo básico, (...) havia fichas, as fichas de registros de vários aspectos da criança, e isso foi durante toda a minha vida. Na Rede Municipal de Santo André também havia fichas, (...) mas elas são muito descritivas, e isso acaba cansando. Era padronizada da Rede, são relatórios, e junto com as fichas tem esse portfólio também, que são as atividades anexadas aí. (...) E depois, na Educação de Jovens e Adultos, que eu também estive vários anos, era um relatório de cada aluno bimestral. **Quando ingressei na Rede de São Paulo não havia nada, comecei a documentar com fichas e com portfólio em 2005, quando ingressei aqui na escola**, até então não havia. (Professor Maurício, entrevista).

[*Onde você aprendeu a fazer a documentação? Já tinha ouvido falar em outros lugares, no curso de Pedagogia?*] Não, não. **Já tinha lido alguns textos, mas foi na prática mesmo. Foi quando a gente começou a estudar um pouquinho mais sobre registro que a gente foi amadurecendo a ideia de registrar.** (Professora Márcia, entrevista).

A professora Ana afirma não gostar de registrar, mas sua ação revela o empenho e o envolvimento com a produção do portfólio e do vídeo da turma; certamente encontrou, nesses materiais, formas de registro mais significativas, capazes de promover essa mobilização:

Olha, eu não gosto muito de registrar, sei que é importante, então agora venho fazendo. Eu sou muito mais na prática.

(...)

Eu venho gostando, **venho aprendendo a gostar**, da cobrança, de uma certa forma, que **a gente tem para fazer até para nós mesmas, como desenvolvimento profissional** de cada um. Mas tem colegas aqui que registram muito melhor, eu acho, na escrita mesmo. (Professora Ana, entrevista).

Registrar, portanto, é também um aprendizado profissional, impulsionado pelas necessidades que se fazem presentes no exercício da docência:

O professor conhece o grupo que ele tem, mas às vezes com trinta, você lembra que tal criança come pouco, que o outro é mais danado, que o outro sabe fazer seu nome, que o outro não sabe nem achar seu nome, mas na hora de você registrar, se isso não está de uma forma organizada, você não consegue, você não lembra, você se perde, então aí **eu acho realmente a necessidade de você fazer esse registro**; no geral você sabe dizer de todos, você conhece a sua classe, mas na hora de você organizar mesmo, se você não tiver isso ali na sua mão você se perde, acaba se perdendo, **o que não é registrado acaba se perdendo mesmo.** (Professora Ana, entrevista).

### C. A visão das crianças

Os professores apontam, nas entrevistas, o interesse das crianças pelos portfólios, em especial pela possibilidade de se verem retratados nos diferentes espaços e atividades da rotina escolar, e poder recordar momentos significativos do grupo como uma festa, uma brincadeira, um jogo.

Nas entrevistas realizadas com as crianças utilizamos o apoio do portfólio da turma como forma de mobilização da conversa. A possibilidade de manusear esses materiais, cuidadosamente elaborados pelos professores, contribuiu para acessar informações interessantes nas falas das crianças que nos permitem uma aproximação à maneira como percebem essa documentação, já incorporada ao projeto pedagógico da escola e ao trabalho cotidiano da equipe.

*Quem fez este 'livro' aqui?*

O professor.

*O que ele colocou aqui dentro?*

Os nossos desenhos.

*E por quê?*

Porque ele gostou.

Para as mães verem.

É para ver os desenhos, se está mais bonito ou feio. Porque se fica rabiscando a mãe vai achar feio.

*De quem é esse 'livro'?*

É do professor.

*Mas não fica na casa dele, fica na escola...*

Porque é da escola.

*E pra que serve, pra mostrar para a mãe e o que mais?*

Para mostrar para você.

Para mostrar para os tios e as avós.

*E o que mais tem dentro?*

As fotos. Olha a Camila! Olha você, Marcelo!

*É legal ver as fotos?*

É. Pra gente lembrar.

A gente lembra das outras coisas que a gente fez na escola.

(Crianças de 5 anos)

A autoria sobre o material é atribuída ao professor, identificado como o maior responsável pela produção. Reconhecem a importância do portfólio na construção de memória – “para a gente lembrar” – e de socialização das experiências escolares às famílias nas reuniões de pais – “pra mostrar para as nossas mães”, “por causa de reunião”. Também identificam a produção do portfólio como processo – “Nós fazemos lição e a ‘prô’ vai colocando; ela põe a lição e as fotos”.

*Este livro aqui, de quem é?*  
Da prô.  
*E o que ela colocou aqui dentro?*  
Fotos e desenhos.  
*E pra quê?*  
Pra mostrar pra todo mundo.  
(Crianças de 4 anos)

*E este livro, de quem é?*  
Da professora.  
*E o que ela colou aqui?*  
Nossos ‘negócios’, que a gente brinca na escola.  
E as nossas atividades.  
*E por que será que ela colocou aqui?*  
Pra mostrar pra nossa mãe.  
(...)  
*E o que as mães podem ver aqui?*  
Tem as fotos.  
Tem tudo.  
Tem aquela lousa assim.  
Tem os nomes.  
(Crianças de 4 anos)

Algumas crianças sabiam, inclusive, o nome do material, e muitas delas afirmaram já terem visto o portfólio, mostrado pela professora – “A gente já viu”.

*E este livro aqui, o que é?*  
Portfólio.  
*Como chama?*  
Portfólio.  
A prô colou atividades.  
*E pra que ela colou?*  
Pra ver.  
*Pra quem ver?*  
Pra mãe.  
*O que tem aqui?*  
A foto de nós brincando... Olha!  
O ônibus, o cineminha...  
(Crianças de 4 anos)

A reação das crianças era sempre de euforia diante do portfólio; procuravam os amigos nas fotos, reconheciam suas produções, e explicavam cada uma das atividades registradas, relembrando os momentos vividos na escola:

*Comentários vendo o portfólio:*  
Aqui é jogando bola.  
Aqui é o balanço e o trepa-trepa.  
Aqui é o nosso desenho.  
Aqui é o tanque de areia.  
Aqui é a quadra.  
Aqui é no cineminha.  
A gente está brincando das cores.

Aqui são as coisas da água.  
A gente brincando no ônibus.  
Ovo de Páscoa, o desenho do coelho.  
Nossos desenhos da família.  
Esse é para saber quantas crianças têm na escola.  
Aqui é para colocar o crachá do nome.  
Esse é das mães.  
(Crianças de 4 anos)

Aqui era o Carnaval.  
E a piscina de bolinhas.  
A história do sol, que brincava com a lua... Abre pra você ver...  
Dia do Circo...  
Aqui a primeira letra do nome meu, da Ane, de todo mundo.  
Do dia do vídeo... Do dia da Páscoa... Dia do coelho... Olha, um monte de ovo que o coelhinho deixou.  
Este aqui é da Rafaela.  
Dia do brinquedo...  
O calendário!  
Aqui é recado dos nossos pais.  
(Crianças de 4 anos)

#### **D. Os desafios**

*Quanto ao portfólio, acho que a gente ainda tem um belo caminho a seguir. Em relação aos registros mesmos, e às famílias, a gente tem conversado bastante sobre isso.*  
Professora Márcia, entrevista.

O excerto acima explicita uma síntese dos desafios enfrentados neste momento do processo pela equipe em relação ao portfólio. Se a elaboração do material é concebida como um grande avanço por gestores e professores, rompendo com um modelo padronizado de avaliação que pouco comunicava às famílias e não servia como instrumento de apoio ao trabalho pedagógico docente, ao longo do percurso outros desafios vêm sendo apontados. À medida que o portfólio foi sendo efetivamente incorporado às práticas docentes, tornando-se elemento do projeto pedagógico e da profissionalidade do educador, o fazer e o pensar sobre essa produção no coletivo foram apontando novas necessidades e aspectos a serem repensados. Um deles diz respeito à participação das famílias que, segundo a equipe, mostra-se ainda bastante tímida e exige ações por parte da escola de modo a alcançar maior aproximação do processo pedagógico. Outra demanda refere-se ao aprimoramento das formas de registro de modo a contemplar, de maneira mais efetiva, o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

## D.1 O envolvimento das famílias

Conforme explicitado no diálogo das crianças, as famílias são incentivadas a deixar um recado para seus filhos no portfólio que lhes é apresentado nas reuniões de pais. Se, em um primeiro momento, essas reuniões tratavam muito mais de questões burocráticas, hoje têm como finalidade a socialização do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola:

**Hoje a gente não dá recados, e fala só do pedagógico** – havia uma época em que a reunião pedagógica era só recado (...). (Professora Márcia, entrevista).

Além de alterar o formato das reuniões, atualmente desenvolvidas a partir do portfólio – que representa a sistematização da proposta pedagógica e das experiências da criança –, a escola procura adaptar os horários às necessidades das famílias, marcando os eventos aos sábados – como a exposição cultural e a festa junina – ou nos horários de entrada e saída das crianças – às 7:00h, por exemplo, para as turmas do período da manhã. Ainda assim, os professores apontam a falta de interesse, mas identificam as dificuldades enfrentadas pelos pais para estar na escola, como a necessidade de trabalhar.

Normalmente minhas reuniões duram por volta de 2 horas e meia; eu nunca consigo terminar antes, mas é um ‘parto’ fazer com que eles fiquem. Eu já pergunto se alguém tem pressa, a que horas precisam ir, se alguém precisa de atestado. **O problema não é a escola fornecer atestado, mas o padrão dele aceitar o atestado; ele tem que ir, ele tem que trabalhar, então há esse desespero** (Professora Márcia, entrevista).

A modificação na forma de registro de avaliação do desenvolvimento da criança representa, sem dúvida, a abertura de um canal de comunicação entre família e escola; de fato, as antigas fichas, elaboradas em linguagem excessivamente técnica, certamente colaboravam para o distanciamento. Ainda que não comunicassem às famílias o processo de desenvolvimento das crianças, passavam uma mensagem implícita: a distância entre os universos culturais de professores e pais, de escola e comunidade. A construção de uma linguagem mais adequada aos interlocutores via portfólio demonstra a disponibilidade da escola em acolher as famílias, compartilhando com elas as experiências das crianças tendo em vista a construção de parcerias:

Antes do portfólio havia as fichas, e essas fichas eram difíceis de serem compreendidas por eles, eram longas, e na reunião eles liam, mas a maioria descartava, um ou outro pai vinha discutir uma dúvida, **era pouca compreensão**. O portfólio chama a atenção pelas fotos que traz, seu filho está ali na foto, e algumas procuram a atividade do seu filho, mas eu acredito que ainda não é da forma como a gente gostaria, delas valorizarem; (...) eu sempre procuro passar para elas que aquilo é importante que elas leiam, que elas percebam que está tendo avanço, ou não, que me ajudem também. Acho



que está no caminho, mas ainda não se tem muita ideia. (Professor Maurício, entrevista).

O mesmo professor, em sua fala, identifica a necessidade de alteração da forma de sistematização das produções das crianças em seu portfólio de modo a facilitar a visualização por parte das famílias e, assim, o acompanhamento do processo de seu filho:

(...) o que elas se interessam é apenas pelas fotos, as atividades, nem sempre, talvez pela forma como esse portfólio é apresentado a elas, a gente coloca as atividades com clipes e é até difícil de manusear e procurar. Se a gente tivesse uma forma de pastinha, ou algo que fosse individual mesmo, isso ficaria do 1º ao 4º bimestre e a mãe poderia ver de forma mais concreta, na minha opinião. (Professor Maurício, entrevista).

Trata-se de trabalho árduo, que implica um processo contínuo e constante de diálogo e socialização do projeto pedagógico da escola:

**É um trabalho de formiguinha;** desde o começo a gente tenta atingir essa comunidade para dentro da escola, que é o que a gente tenta fazer no dia da família, mas a gente percebe uma participação muito pequena deles. Nós já tivemos mostra cultural, sarau, e a participação é de 1%, é muito pouca. Então daí vem o comprometimento mesmo desses pais em relação à escola. Eu vejo que eles pouco se interessam, **mas a gente tem que persistir para tentar trazer mais gente**, para amadurecer. (Professora Márcia, entrevista).

Com base nas falas dos entrevistados, a escola parece ser concebida pelas famílias como um mundo à parte, uma realidade distante. Em que pesem os esforços da equipe nessa aproximação, verificam-se poucos resultados. É importante considerar as características culturais dessas famílias, o que explicaria, ao menos em parte, a situação: a escola não faz parte de suas vidas (muitos dos pais são analfabetos ou têm poucos anos de escolaridade), e acaba não sendo identificada como espaço de produção e socialização da cultura (em especial por tratar-se de Educação Infantil), mas simplesmente como local de guarda da criança e de atendimento a necessidades básicas de sobrevivência como alimentação, transporte e vestuário. Constrói-se, portanto, uma relação com a escola que poderíamos chamar de “utilitária”, e que se manifesta no interesse das famílias pela entrega do leite, do uniforme ou do material escolar pelos programas da Prefeitura de São Paulo. Nesse sentido, verifica-se que o interesse das famílias pela escola é predominantemente voltado a aspectos que não o trabalho pedagógico nela desenvolvido, o que produz frustração nos docentes por não se sentirem valorizados e apoiados, e na diretora em seu clamor pela recuperação do caráter *pedagógico* da EMEI em detrimento do assistencial.

Trata-se, em síntese, de uma construção que demanda um processo constante de formação também das famílias tendo em vista a modificação da imagem de criança e de escola de Educação Infantil, e a elaboração de seu papel de pai e mãe. Se, pelas próprias vivências, construíram uma relação de distanciamento em relação à escola, enxergando-a como local de cuidado, construir novas concepções tendo em vista sua aproximação e colaboração não é tarefa simples, como apontam os entrevistados em suas falas. O processo passa, ainda, pela alteração das condições materiais de sobrevivência, que se apresentam como condicionantes das interações estabelecidas.

Alguns resultados parecem estar sendo alcançados, como narra a professora Ana:

Apesar que eu ainda acho pouco interesse das mães em vir à escola de uma forma geral, mas as que vêm, que são sempre as mesmas, pelo menos na minha classe, **elas demonstram que se interessam, não sei se é a dinâmica que eu uso, porque eu faço minha reunião em cima do meu portfólio**, então eu abro e vou contando ‘aqui nós fizemos tal atividade, eu tive tal intenção aqui’, até porque elas acham que quando você vai ao cineminha é para passar o tempo, então eu falo que (...) tudo aqui tem uma função pedagógica, então **o portfólio eu mostro na minha reunião, é um instrumento da minha reunião (...). Eu achei que fica mais dinâmica para as mães entenderem seu trabalho, e principalmente com o vídeo, elas gostam muito de ver o filho em atividade**; uma coisa é você contar o que elas não estão vendo, e outra é você mostrar ali um pedacinho da rotina, a criança brincando, a criança desenvolvendo, crescendo. Então acho que foi super válido. (Professora Ana, entrevista).

Nesse percurso a escola se torna espaço de socialização e aprendizagem também para as famílias, que encontram a possibilidade de aprender a observar a criança de uma outra maneira, e de conquistar novos níveis de consciência sobre suas próprias intervenções (FORTUNATI, 2009).

## **D.2 O acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança**

Sendo o portfólio “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (SHORES e GRACE, 2001: 43, In PARENTE, 2004: 57), um dos principais desafios apontados pela diretora para a concretização da proposta diz respeito à apropriação do sentido dessa documentação, de sua função e intencionalidade, passando da coleta de registros à efetiva avaliação do percurso de cada criança:

Dificuldades: conscientizar a equipe de que o portfólio NÃO É uma coletânea de atividades da turma, nem tampouco um álbum de fotos. Trata-se de um instrumento de avaliação. (Diretora, entrevista).

O trabalho demanda, portanto, um processo de formação contínua que possibilite a apropriação de conceitos e o refinamento do olhar de modo a tornar o portfólio instrumento de avaliação da própria prática e de acompanhamento da criança.

As falas dos professores entrevistados são bastante elucidativas a esse respeito, indicando a apropriação dessa concepção e do desafio de acompanhar o percurso de cada criança; a maneira como tem sido produzida a documentação começa a ser questionada, o que implica a busca de novas alternativas:

(...) acho que se tivesse um roteiro básico para cada estágio para que a gente fizesse no primeiro bimestre, no segundo, terceiro, quarto, a evolução da escrita do nome, ou a evolução do desenho, ou uma atividade de matemática, ou com cores, enfim, isso não existe, então cada professor fica livre para colocar ali o que quiser. Então no final do ano acho que, é claro, está ali registrado o trabalho, mas se a gente for ver enquanto instrumento de avaliação sistemática, nem sempre contempla. (Professor Maurício, entrevista).

Acho que a gente está tentando partir para um caminho de avaliação diferente agora; a gente está pensando em fazer uma tabulação de dados, das crianças individualmente e estar registrando no portfólio até para ver como a coisa vai funcionar em um 'gráfico', digamos assim, ao final do ano, considerando os objetivos daquele projeto, daquela atividade. Porque nosso PEA, nossa meta é a linguagem verbal, então a gente vai fazer esse trabalho em cima da linguagem verbal, que é a meta da escola, mas a gente não pode esquecer também das outras áreas. (Professora Márcia, entrevista).

A professora Ana, ao narrar as mudanças em sua forma de produzir o portfólio, indica o processo de apropriação das finalidades do material, de compreensão de seus propósitos em sua articulação com o trabalho cotidiano; se, inicialmente, tratava-se de uma coletânea de atividades sem um foco específico, agora a elaboração do portfólio passa pela seleção de elementos a partir de seu plano de trabalho – objetivos, eixos e atividades – e pelo acompanhamento de cada criança individualmente.

No começo era mais um rol de atividades, pelo menos no meu caso, colocava as atividades que trabalhava, não colocava nem de todos os alunos. Agora estou trabalhando assim, **eu pego atividades que eu acho que são significativas, que estão no meu eixo de trabalho**, onde quero chegar, meu objetivo, e eu pego de todas as crianças, num determinado dia eu faço aquela atividade e ela é uma avaliação de portfólio. Eu acho que tem pouco registro no sentido escrito mesmo, mas a gente está indo para esse caminho agora, de a gente tabular, se a criança está alcançando, onde você pretende chegar com tal atividade. (Professora Ana, entrevista).

À medida que produzem e refletem sobre o portfólio, este vai se constituindo como instrumento de avaliação e acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, o que demanda a construção de novas formas de registro (como, no caso, as tabulações). A elaboração do portfólio como instrumento de avaliação implica, portanto, a construção de uma postura investigativa durante todo o trabalho pedagógico, e não apenas ao final dele, quando da organização do material. A produção de registros se dá ao longo do processo, e o portfólio constitui a documentação – entendida como seleção e organização de dados com base em objetivos e interlocutores, tendo em vista sua comunicação – da avaliação que se faz de maneira contínua.

Registrar, anotar, documentar, todas essas ações direta ou indiretamente se articulam com a prática pedagógica. Em todas as atividades desenvolvidas pela escola há algo a ser observado e comparado. De posse de uma série de dados colhidos ao longo dos dias, **o professor fará a devida interpretação sob dada perspectiva pedagógica e estabelecerá os procedimentos de ensino que melhor se adaptem às necessidades e características de seus alunos.** (Diretora, entrevista)

Essa modalidade de documentação, como apontado na fala da diretora, implica não apenas a *constatação* de uma realidade, mas também a *reformulação* de ações e estratégias, alimentando o planejamento.

Sendo um instrumento de documentação dos processos formativos (BENZONI, 2009), o portfólio é sempre “uma forma de representação parcial e seletiva da realidade” (BENZONI, 2009: 1), uma seleção de materiais considerados representativos da história da criança a partir de determinado enfoque pedagógico. O portfólio constitui importante ocasião formativa tanto para aquele que elabora – em nosso caso, o professor –, quanto para os destinatários – famílias, crianças e equipe (id).

As condições de trabalho (grande número de crianças por sala, presença de apenas um professor por turma, tempo de permanência da criança na escola bastante reduzido, forma de organização dos espaços e rotinas - demandando a atuação direta do professor junto às crianças durante grande parte da jornada), dificultam o acompanhamento mais personalizado:

O mais difícil é o número de crianças que você tem em sala. Às vezes você tem a necessidade de fazer um registro pessoal da criança, e você não tem tempo para fazer. (...). Então acho que a maior dificuldade que a gente tem é trabalhar sozinho em sala de aula com 30, 32, 35. (Professora Ana, entrevista).

Apesar dos desafios enfrentados, e talvez também por isso, os portfólios são motivo de satisfação e orgulho por parte de professoras, coordenadora pedagógica e direção. Refletindo sobre o fato, podemos delinear algumas hipóteses: 1. A percepção de, por meio da documentação, estar-se construindo memória e história do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, conferindo-lhe visibilidade em um cenário de desvalorização social do professor e da própria educação escolar; 2. A sensação de ter-se avançado no sentido da construção de um projeto pedagógico que ser quer de boa qualidade em um contexto marcado por dificuldades e contradições; 3. O envolvimento do coletivo da escola – e não apenas de professores isolados – em um projeto comum, o que nem sempre é simples de ser conseguido. Nota-se o valor afetivo presente nesse modo de documentar (BENZONI, 2009), e a contribuição da mensagem emanada pelo portfólio no reforço da auto-estima de educadores e crianças.

Considerando-se as condições de trabalho em suas possibilidades – a existência, por exemplo, de horário de trabalho coletivo; a relativa autonomia da escola na elaboração de seu projeto político-pedagógico – e limitações – dentre as quais, do ponto de vista organizacional, o trabalho predominante solitário do professor quando em sala de aula, impedindo-o de dedicar-se exclusivamente às atividades de observação e registro durante a ação, devendo estas serem realizadas de maneira concomitante à atuação junto ao grupo –, a elaboração dos portfólios representa a construção de um caminho na esfera do possível para aquele grupo. Uma fala da coordenadora pedagógica sintetiza esse pensamento:

E o que eu acho legal é essa descoberta de cada escola, essa autonomia, porque de repente o portfólio para nós está dando certo, mas se você vai a outra escola... **Então acho que cada unidade deve se articular para ver o que é melhor, o que realmente é verdadeiro.** (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Na fala da coordenadora fica claro tratar-se de um projeto da própria equipe, no âmbito da autonomia conferida à escola. O supervisor de ensino conhece e valoriza o trabalho, mas sua atuação é bastante limitada: “Ela está interada, mas ela vem mais para verificar a parte legal, e do pedagógico ela participa, mas mais como ouvinte e observadora (...)” (Coordenadora Pedagógica, entrevista). O sentimento de isolamento e solidão do trabalho do coordenador – caracterizado pela existência de poucos canais de socialização e troca com outras escolas –, vinculado à sua posição no sistema – situando-se entre o grupo de professores (e o projeto da escola) e as demandas da administração – configuram um cenário complexo com o qual é preciso aprender a lidar.

Eu sinto um isolamento. Tenho contato com algumas coordenadoras, mas é mais por e-mail, mas existe essa troca. A gente acaba procurando quem está no mesmo caminho. (...). Quando eu vim para cá essa foi uma dificuldade minha. Eu vim de um contexto onde as pessoas tinham contato, a gente se fala, marcava encontro até de sábado; de repente eu vim para cá. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

A autonomia conferida às escolas na elaboração de seu projeto pedagógico não pode significar, em nosso entender, isolamento. Faz-se necessário ampliar os espaços de troca entre as unidades tendo em vista não apenas a socialização das experiências, mas também a construção de parcerias e formas de apoio mútuo via reflexão sobre a prática e aprendizagem coletiva. Isso se aplica em especial ao coordenador pedagógico e ao diretor escolar, aqueles que mais percebem o isolamento e têm como missão promover o processo de construção do coletivo, do projeto da escola, e da formação contínua dos profissionais.

A necessidade apontada pelas gestoras das escolas pesquisadas vai além da oferta de cursos de formação pré-concebidos, que por vezes pouco dialogam com as práticas e os desafios enfrentados no cotidiano. Busca-se um espaço de formação pautado na problematização do real, na troca e na construção coletiva de um conhecimento que se mostre vinculado aos contextos reais de vida, às escolas e a seus projetos.

A produção do portfólio, para tornar-se projeto coletivo, demandou um trabalho inicial de sensibilização da equipe por parte de direção e coordenação, e requer a manutenção de espaços de discussão e aperfeiçoamento contínuos que possibilitem o desvelamento de desafios e de possibilidades de superação, em um movimento contínuo de reflexão e reconstrução daquela prática. Os suportes material e afetivo por parte da gestão são também imprescindíveis à concretização do projeto:

A diretora também apoia bastante, a gente revela fotos e não tem problema, por isso que eu falei que tem que estar tudo isso ligado, senão não vai. Não adianta falar ‘tem que ter foto’ e a escola não colaborar, então acho que temos esse apoio, eu não vejo resistência nenhuma por parte da direção, da coordenadora, **acho que elas estão sempre apoiando a gente**, elas chegam para ver o portfólio que você está fazendo, sempre te elogiando, acho que isso é importante. (Professora Ana, entrevista).

O portfólio representa a *sistematização do trabalho pedagógico e do percurso de um grupo*, professores e alunos, em suas múltiplas experiências e vivências no espaço da escola, o que possibilita a construção de *memória* e de *identidade* do projeto pedagógico coletivo, além da reflexão, pelo professor, acerca de sua prática e do desenvolvimento do grupo. O foco,

então, é mais o *trabalho pedagógico* e o *grupo* que a criança individualmente considerada, o que vem sendo buscado pela equipe.

O professor Maurício sugere a utilização de pastas individuais como suporte à sistematização, o que favoreceria o acompanhamento e a melhor comunicação do processo de cada criança às famílias. Além disso, propõe a elaboração de uma espécie de roteiro indicativo dos aspectos a serem incluídos no portfólio, bem como a utilização do material de maneira mais sistemática como ponto de partida para o planejamento:

Minha sugestão é que se faça um roteiro do que é importante em cada um dos estágios, e a partir disso se coloque como uma “sugestão” (entre aspas), uma linha sobre quais são as atividades que deveriam constar nesse portfólio, e que a gente tivesse isso a cada bimestre, e serviria até para o ano seguinte, quando a gente assumisse a criança, saber exatamente como ela está pegando esse portfólio do colega do ano passado, partir daquele trabalho do que a criança já teve, já aprendeu, até para não se tornar repetitivo (...), e a gente recorreria a ele para ver o que foi feito, documentado pela professora do ano anterior, e aí sim planejar a partir disso. (Professor Maurício, entrevista).

Não podemos desconsiderar que a forma como é atualmente produzido o portfólio motiva a equipe da escola, explicitado no empenho de professores e gestores em sua elaboração, e na riqueza do material. Os professores percebem o valor do trabalho desenvolvido, sentindo-se *autores*. Autoria concretizada naquele produto final que é socializado a crianças, famílias e colegas, e que permanece no tempo.

A documentação produzida via portfólio possibilita a conservação de produtos e processos vivenciados por crianças e educadoras, e representa a construção de memória para crianças e famílias, e um instrumento de apropriação da prática pelos professores. De acordo com JANSA (2006), a documentação – ou, como ele prefere, o *acompanhamento* dos processos de aprendizagem – pode ser analisada em seus diferentes graus, quais sejam: 1. Documentação como conservação não sistemática dos produtos da atividade da criança (com base em critérios pouco claros para os educadores); 2. Passagem da conservação à coleta sistemática das produções em pastas individuais apropriadas (e entregues à criança quando esta deixa a escola); 3. Da documentação dos produtos à documentação dos processos, da simples coleta à verdadeira elaboração dos dados (quando se constrói de fato o portfólio da criança, entendido como procedimento diagnóstico e forma de comunicação com a família e a comunidade educativa mais ampla); 4. Documentação se torna um procedimento de

acompanhamento dos processos de formação (quando as próprias crianças, com o apoio do portfólio, têm a possibilidade de confrontar-se com seu percurso de aprendizagem, via metacognição).

O portfólio deriva de outros âmbitos profissionais – arquitetura, fotografia, entre outros – e foi introduzido como instrumento de avaliação no interior de um movimento que nasce nos Estados Unidos como reação às modalidades de avaliação baseadas no uso de testes padronizados (LA VALUTAZIONE, 2004). É elaborado a partir de uma seleção das produções da criança de acordo com critérios de escolha e interpretação.

A documentação não consiste em uma simples coleta de documentos agrupados mais ou menos casualmente; ao contrário, requer daquele que documenta, de um lado, explicitar os aspectos a serem evidenciados em relação aos objetivos, de outro, definir critérios para coletar os aspectos considerados significativos. Implica, portanto, uma escolha sobre o que “fazer dizer” as fontes disponíveis, à luz do desenho projetual (escopo) subjacente, que orientará também a escolha dos critérios relativos à seleção dos dados (BENZONI, 2009: 2-3).

Jansa (2006) apresenta algumas concepções do que denomina “método” do portfólio, considerando as experiências desenvolvidas em cinco contextos diferenciados<sup>159</sup>. A análise aponta que todas as abordagens têm em comum uma perspectiva centrada na criança. Destaca as especificidades de cada contexto, o que impede a transferência direta de uma realidade a outra sem a necessária adaptação.

Nesse sentido, não há – nem pode haver – um modelo oficial e *standard* de portfólio; enquanto expressão de uma reflexão profissional realizada no interior de uma escola, é resultado de um projeto discutido e compartilhado pelo coletivo, de acordo com concepções, necessidades e possibilidades específicas daquele contexto. Para a EMEI João Mendonça Falcão, o portfólio tem se apresentado como caminho possível.

---

<sup>159</sup> Reggio Emilia, Suécia, “Pen Green Centre for Under Fives and their Families” (Inglaterra), instituto “Infans” (Alemanha) e “Deutsches Jugendinstitut” (Instituto alemão para a juventude).



## **6. O estudo de um caso: a EMEI Dom José Gaspar – o registro reflexivo e a documentação como comunicação**

### **6.1 A Escola e o seu Projeto**

A escola localiza-se em um CEU – Centro de Educação Unificado – na zona leste de São Paulo, em uma região de recente urbanização e expansão. Sua inauguração é anterior à do CEU, sendo para ele transferida quando da construção daquele, no ano de 2003.

O complexo do CEU é formado por dois prédios principais, além de uma construção menor em formato arredondado (onde ficam algumas turmas de crianças do CEI – Centro de Educação Infantil). Ao redor, piscinas, quadra, parques infantis e jardins. O prédio principal é composto por dois andares; no térreo, salas do CEI, Centro de Informática, biblioteca; no primeiro andar, secretaria, sala da direção/ coordenação, sala de professores, refeitório, área livre para brincadeiras; no segundo andar, dez salas de EMEI e banheiro infantil, além de amplo espaço livre aberto com pneus, cordas, parede de azulejo. Nessa área, assim como naquela existente no andar inferior, são desenvolvidas diversas atividades com as crianças como brincadeiras, ensaios e comemorações. Vale lembrar que primeiro e segundo andares são compartilhados por EMEI e EMEF, que ocupam, cada um deles, um dos lados do edifício.

No segundo prédio do complexo encontramos ateliês, salão multiuso, teatro, sala de ginástica, sala de música, ginásio poliesportivo, espaço para exposições, além da administração do CEU. São oferecidas diversas atividades para a comunidade como cursos de informática, aulas de natação, aulas de música, ginástica etc.

Ainda que encontremos no mesmo espaço CEI, EMEI (duas<sup>160</sup>) e EMEF, a integração entre os grupos ainda é pequena. Cada escola conta com uma equipe de direção, coordenação pedagógica, professores e pessoal de apoio, e os momentos de maior relacionamento ocorrem em festas e eventos organizados no CEU, ou durante momentos de brincadeira na área externa, por exemplo, quando crianças de diferentes EMEIs, do CEI ou, eventualmente, da EMEF encontram-se no mesmo espaço.

---

<sup>160</sup> Pois o prédio da EMEI Dom José, agora locada no edifício do CEU, foi mantido e passou a abrigar a EMEI do CEU.

O CEU oferece inúmeras oportunidades de vivências diversificadas para as crianças, ainda que a utilização dos espaços não seja tão frequente, em função do grande número de alunos e da utilização do complexo também pela comunidade:

Embora a gente esteja no CEU, a gente não consegue usar o teatro, não consegue usar a sala de espelhos com a frequência que gostaríamos; eles não foram feitos para as crianças do CEU, eles foram feitos para o atendimento ao público, não para nós. A criança vai uma vez a cada 45 dias em um espaço diferente, se a gente for pensar na sala de espelhos, por exemplo. Isso pra mim foi uma ilusão, porque antes de vir para o CEU eu também achava que as crianças faziam tudo e, não, essas crianças não fazem tudo, elas veem tudo, mas fazem muito pouco. (Diretora, entrevista)

Ainda assim, na época de verão e primavera, todas as crianças da EMEI vão à piscina semanalmente, acompanhadas pela professora da turma e pelo coordenador de projetos que atua no CEU (não há professor especialista disponível para essa atividade). Quinzenalmente, é possível utilizar a denominada “sala de espelhos” mediante rodízio entre as salas da EMEI. O teatro também pode ser utilizado pelas crianças para assistir a peças ou exposições de filmes, bem como para a realização de eventos com as famílias – como ocorreu em maio, no “Dia da Família”. Frequentam também a biblioteca, retirando livros para levar para casa.

Nesse sentido, ainda que possamos considerar restrita a utilização, pelas crianças da EMEI, dos espaços e das oportunidades oferecidas, não podemos minimizar a importância de um local como o do CEU para aquela comunidade, inicialmente desprovida do acesso a alguns bens culturais como informática, biblioteca, cinema, teatro, piscina, aulas de música e ginástica etc. Trata-se, portanto, de um projeto interessante no sentido de democratização não apenas da educação escolar formal, mas também de outras formas de vivência cultural e inserção na comunidade.

Originalmente, quando da finalização do edifício, o espaço da EMEI foi organizado em salas-ambientes; era este o projeto pedagógico do CEU para a Educação Infantil. Os grupos de crianças, juntamente com seus professores, realizava rodízio diário entre as salas, de modo a percorrer todas elas ao longo da semana. Com a experimentação dessa forma de organização, e a reflexão acerca de tempos e espaços na Educação Infantil – tema do PEA de 2005 –, surgem questionamentos, e desafios a serem superados. A questão central discutida pelo grupo de professores era: como as crianças podem construir sua identidade – e deixar suas marcas no espaço em forma de documentação –, e o grupo tecer sua história, se não há um local de referência para cada uma das turmas, um local no qual possam deixar materiais

particulares, cartazes de projetos, atividades, fotografias, em suma, aquilo que constroem ao longo de sua trajetória na EMEI? Como conciliar a necessidade de vivência de múltiplas experiências de aprendizagem, múltiplas linguagens, com a existência de um espaço de identificação do grupo?

Nesse contexto, chega-se à formulação da proposta de *salas de convivência*, ao lado das *salas-ambientes*; das dez salas existentes, cinco delas foram reconfiguradas de modo a abrigar quatro turmas cada (duas do período da manhã, e duas do período da tarde), e as outras cinco foram mantidas como ambientes, ainda que remanejadas. Ao lado da mudança no espaço há também a reestruturação dos tempos, com a alteração da rotina: ao invés de permanecerem quarenta minutos em cada sala – o que não garantia o tempo necessário à realização de experiências significativas em cada ambiente –, cada turma passou a permanecer metade do período na sala de convivência, e metade em uma das salas-ambientes. Ao longo da semana, portanto, todas as turmas passam por todas as salas-ambientes, e têm garantidos, ainda, espaço e tempo para realização de atividades específicas e projetos particulares em sua sala de referência (estas organizadas por estágio).

São salas organizadas um pouco por linguagens. Agora a gente está reorganizando. Então tem uma sala mais voltada para a brincadeira do faz-de-conta, para poder brincar, criar os personagens; uma sala de leitura que agora a gente quer entrar um pouco com o teatro, o imaginário; uma sala que tem música, que a gente quer chamar de midiática; uma sala que tem mais jogos de mesa; e uma sala de artes. Essas são as cinco ambientes, e as crianças passam por todas as salas, toda semana. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

As salas são amplas e bem arejadas, contando com pia, bancada e materiais específicos de acordo com o espaço. As salas de convivência possuem mesinhas nas quais as crianças se organizam em grupos, além de armários com materiais para uso diário, lousa e painéis. As salas-ambientes são cinco, a saber: Artes, Multimídia, Brinquedoteca, Jogos, Leitura.



Vista externa do prédio que abriga EMEI e EMEF.



Vista do prédio do CEI e de um dos parques.



Vista dos arredores do CEU.



Uma das três piscinas do CEU.

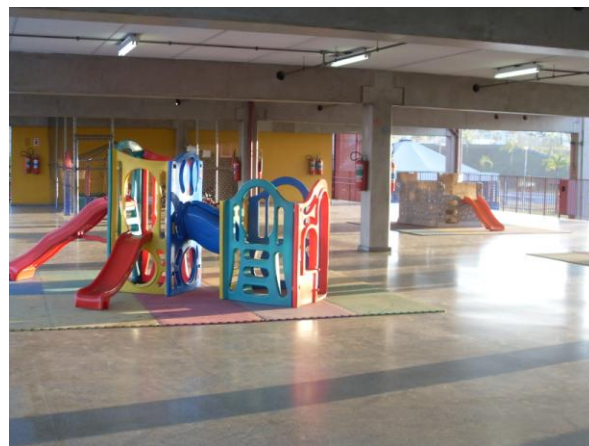


Dois parques do CEU.





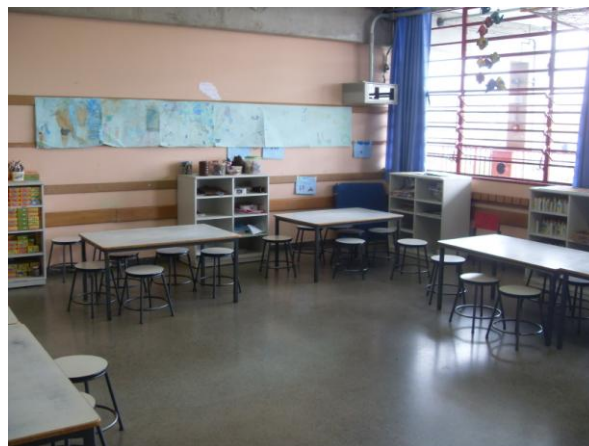
Sala dos professores da EMEI.



Um dos dois pátios da EMEI (1º andar).



Sala de Faz-de-Conta (Brinquedoteca).



Sala de Artes.



Sala de Leitura.



Sala de Referência – 1º estágio.

As professoras entrevistadas afirmam gostar dessa forma de organização de espaços e tempos por possibilitar à criança a vivência de diversas linguagens, e tornar a rotina bastante dinâmica. Apontam também o desafio, para o professor, de aprender a trabalhar nos diferentes

espaços, e com os diversos campos de experiência, o que, por vezes, poderia não ocorrer caso fosse mantida a forma ‘tradicional’ de organização de salas:

Aqui, além da sala-ambiente, que é uma coisa que eu acostumei, para o professor é mais complicado, porque você tem que se preparar para cada sala que você vai, mas para a criança é um ganho muito rico, porque se você vai para a sala de artes você não vai dar escrita, você vai trabalhar artes. Se você vai para a sala de jogos, pode até trabalhar a escrita, mas o registro do jogo, você vai ter que trabalhar jogo. Então eu acho que **faz com que sejam trabalhadas todas as linguagens**, pois a sala te obriga a isso, e permite; o ambiente, o material que tem lá, permite isso. (Professora Joana, entrevista).

Acho que as salas-ambientes **ajudam a não perder o foco de nenhum campo de experiência**, como eu via acontecer em algumas escolas, em que você fica apenas em uma sala e acaba se dedicando apenas a áreas que você tem mais habilidade. Aqui você está no **desafio** o tempo inteiro; não dá pra ficar estagnada, tem que buscar, então é um desafio bom. (Professora Paula, entrevista).

Em entrevista, as crianças, quando solicitadas a dizer do que mais gostam na escola destacam a diversidade de brinquedos e locais para brincar.

Eu acho mais legal também a piscina. Dá vontade de nadar, por isso que eu gosto, a água équentinha... (Criança de 4 anos).

*Do que vocês mais gostam na escola?*

Do parquinho, do que escorrega.

Eu gostei da massinha. (...)

Brincar no balanço.

Eu gosto de desenhar, de fazer desenho bem bonito.

De ir no parquinho da casinha porque eu gosto de ir no escorregador grandão.

Eu gosto de ir no escorregador grandão da casinha. (Criança de 4 anos).

*O que mais é legal na escola?*

Brincar daquele negocinho que você tem que pegar a bola e derrubar.

Ah, o boliche. Então você gosta da sala de jogos.

Eu gosto de brincar lá nos pneus.

Eu gosto de brincar de boliche.

Eu gosto de brincar no parquinho.

*E o que vocês aprenderam na escola? A Sara falou que aprendeu a jogar dominó. E o que mais?*

Brincar de boliche.

Fazer o nome.

A brincar de parquinho.

Brincar lá no parque de cavalo.

Eu também gosto de brincar de cavalinho. (Crianças de 4 anos)

*Vocês gostam desta escola?*

Gosto!

Gosto!

*O que tem de legal?*

Brinquedo, pneu, parque, futebol. (Crianças de 4 anos)

Ao serem interrogadas sobre do que não gostam, poucos grupos conseguiram destacar algo que os desagrade (fazendo referência especialmente às escadas, “porque tem que ficar subindo e descendo, e cansa”); em sua quase totalidade, consideram não haver nada “chato” na escola.

Questionados sobre o porquê de as crianças frequentarem a escola, aparece a concepção socialmente construída de que a instituição escolar é local de estudo e de aprendizagem da leitura e da escrita, o que contrasta com a visão do que deve estar presente em uma boa escola:

*E o que é uma escola muito legal?*

É quando tem brinquedo, tem piscina, corda, giz, lousa pra desenhar.  
(Crianças de 4 anos)

*O que tem em uma escola muito legal?*

Almoçar, comer sobremesa.  
Eu gosto de mexerica só.  
Tem bicicleta, tem parquinho, helicóptero de brinquedo e de verdade.  
Parquinho.  
Criança bem inteligente.  
Tem que ter lanche. (Crianças de 4 anos)

*Por que as crianças vêm à escola?*

Pra estudar.  
Aprender os números e as letras.  
Pra não ficar burro.  
*Então quem não vem pra escola fica burro... Vocês acham isso também?*  
Mas quando eu fico doente eu não venho.  
*É, para sarar. Mas só é para estudar? O que mais se faz na escola?*  
Brinca.  
As lições.  
Nós fizemos isso (mostra a parede). É rachadura.  
Fizemos Arte (referência à atividade, proposta pela professora, de trabalho com as texturas da parede). (Crianças de 4 anos)

*Por que vocês acham que todas as crianças vêm à escola?*

Porque tem que aprender as coisas.  
Porque tem que estudar pra crescer.  
Pra estudar.  
Pra nadar.  
Porque tem que fazer lição. (Crianças de 4 anos)

*Por que será que as crianças vêm à escola?*

Porque é gostoso.  
Porque é legal.  
Pra brincar no parquinho, ir à piscina.  
Pra aprender.  
*O que vocês já aprenderam na escola?*  
Atividades de peixe.  
De polvo, cavalo marinho, peixes.

A última coisa foi a baleia falante igual nós.  
Peixe-palhaço, e a raia.  
A raia-jamanta. (referência ao projeto desenvolvido pela turma sobre os animais do fundo do mar).  
Pra aprender a fazer lição, aprender a escrever, ler.  
Pra ir à piscina.  
A brincar. (Crianças de 4 anos)

A escola funciona em dois turnos de seis horas: o primeiro, das 7:00h às 13:00h, e o segundo, das 13:00h às 19:00h. Algumas crianças permanecem duas horas a mais diariamente com os denominados “oficineiros”, realizando atividades extras no espaço do CEU – em geral, nos ateliês ou na área externa.

A escola recebe um total de, aproximadamente, 700 crianças entre três e cinco anos. Fazem parte da equipe cerca de 30 professoras, e um total de 46 servidores. São vinte turmas de crianças, dez em cada período. Como os professores fazem jornada de 4 horas diárias com as crianças (das 7:00h às 11:00h, das 11:00h às 15:00h, e das 15:00h às 19:00h), cada turma conta com duas professoras, uma que acompanha o grupo por quatro horas, e outra, por duas horas. Cada turma abriga de 30 a 35 crianças.

Fazem parte da rotina diária das crianças, além da passagem pela sala de convivência e por uma das salas-ambientes, momentos de brincadeira na área externa – seja em algum dos parques do térreo, ou na área livre nos andares do edifício –, higiene e alimentação (almoço e lanche).

O estudo foi realizado de março a agosto de 2010, e contou com diversos momentos de participação nos horários coletivos de formação – PEA –, acompanhamento de turmas de crianças e realização de entrevistas com a equipe. Foram entrevistadas diretora, coordenadora pedagógica, professoras (sete) e crianças (três turmas, em um total de 75 crianças).

A diretora chegou à escola no ano de 2009, e acabou permanecendo por um curto período em função do acesso ao cargo de supervisor de ensino. Ainda assim, sua participação na escola foi importante, por ter atuado por quinze anos como coordenadora pedagógica – em especial em EMEIs – e ter uma trajetória de formação contínua em parceria com outras coordenadoras da Rede, das quais a própria coordenadora da escola. Da formação inicial em Geografia – e do trabalho como professora de EMEF – à atuação como coordenadora



pedagógica na Educação Infantil foi um longo e árduo percurso de busca por formação enquanto investimento pessoal:

Aí qual foi minha busca: fui atrás dos Fóruns de Educação – sempre voltados para a Educação Infantil –, a gente foi atrás do Instituto AvisaLá, que na época era Creche Plan (...), foi um grupo de estudos, e com a Virginia Gastaldi passamos de dois a três anos em formação. E lá eu aprendi o que era ser coordenador pedagógico. E por aí foi. **Os dez anos seguintes da minha vida profissional como coordenadora pedagógica foram em função de me aprimorar, de buscar.** Fomos atrás do Espaço Pedagógico, (...), também participando de todos os congressos, COPEDIs<sup>161</sup>, enfim. Acho que o grande salto que eu dei na Educação Infantil foi com a Lenira Haddad quando a gente começou a estudar o High Scope; eu fiz os três módulos completos e mais um módulo só sobre o Wallon. Isso foi me dando força porque para todos esses projetos e estudos eu tinha que ter um projeto de sala de aula junto, então eu precisava ter alguns professores na Unidade que concordassem em ir desenvolvendo aqueles estudos, e qual o resultado disso para a criança, para o professor, então me obrigou a fazer muito registro, me obrigou a ler muito, e estar com as crianças o tempo inteiro, em sala de aula atuando como professor-coordenador ali. (Diretora, entrevista).

Quanto à escola, afirma sua intervenção no sentido de organizar questões administrativas – acumuladas ao longo do tempo em função da ausência prolongada de diretor –, e de colaborar com a construção e o fortalecimento do projeto pedagógico da Unidade. Destaca o papel central da coordenadora pedagógica nesse sentido, valorizando seu trabalho com a formação contínua, e a riqueza das práticas de registro e documentação presentes na escola. Enfatiza dificuldades e frustrações experimentadas no papel de diretora devido ao excesso de trabalho burocrático e administrativo, o que acaba por quase que impossibilitar um acompanhamento mais efetivo do trabalho pedagógico:

Então estar na frente, na liderança, de conseguir efetivar uma proposta pedagógica pra escola é uma coisa de que eu gosto na direção. **Agora, o tanto de atribuições que um diretor tem, que não estão diretamente ligadas ao pedagógico, mas que dependem dele, é a parte de que eu não gosto.** Por exemplo, verba, prestação de contas, atribuição de professor, mexer no sistema ‘Escola On Line’, ter toda papelada e documentação das crianças em ordem, prontuários dos funcionários, vida funcional dos funcionários, pagamento, são coisas que me transtornam, primeiro porque eu não sei muito fazer nada, eu tenho que aprender mexer em cada uma dessas coisas, e depois porque é muito papel. Pra você ter uma ideia toda quinta-feira sai uma circular que tem 5, 6 folhas com um monte de tarefas pra você cumprir; mas na outra semana vai ter uma outra circular, e uma outra, e a gente não consegue dar conta. E aí vem uniforme, vem leite, vêm todos aqueles ‘penduricalhos’ da educação que a gente tem que responder. **Nessa parte eu não me sinto satisfeita enquanto diretora porque eu vejo as pilhas de papéis me incomodam, e eu não consigo dar conta delas.** E se alguém entra aqui, vem ver essa criança, vem ver esse caderno eu vou largar

---

<sup>161</sup> Congresso Paulista de Educação Infantil.

tudo e vou, e aí, pronto, meu tempo já era, meu planejamento já furou... (Diretora, entrevista).

Apesar disso, demonstra não apenas interesse mas, também, participação no processo de formação e de consolidação do PPP da escola, optando por realizar uma gestão mais próxima à comunidade – acompanhando, por exemplo, momentos de entrada e saída das crianças – em contraposição ao que denomina “gestão de gabinete”, destacando a parceria com a coordenadora pedagógica nos momentos de planejamento de pautas de formação e de reflexão sobre os desafios a serem superados – como o processo de reorganização das salas-ambientes:

Isso foi muito bacana, porque a gente vai conseguindo o respeito do grupo por aquilo que a gente se faz de **parceiro** dele, dele perceber que quando a gente faz a crítica não é porque a gente não quer que nada disso aconteça, mas porque a gente quer uma organização em benefício da criança, do espaço, e das condições de trabalho dele também. (Diretora, entrevista).

A coordenadora pedagógica, por sua vez, está há aproximadamente cinco anos na Unidade, e atua há treze no cargo. Trabalha na Rede Municipal há vinte e um anos, tendo iniciado como professora de Ensino Fundamental (primeiro ciclo), acessado o cargo de coordenadora pedagógica em EMEI, e atuado como formadora no âmbito da Rede. Da mesma forma, destaca a busca por formação como investimento pessoal, necessidade do trabalho como coordenadora pedagógica. Aponta seu papel central na promoção de situações de formação contínua em serviço para os professores, tendo em vista a construção de práticas reflexivas e a tessitura de um projeto pedagógico para a infância. Paulo Freire é indicado como importante referencial para seu trabalho, cujos pressupostos são concretizados nos momentos de coletivo, no grupo de formação na escola:

A questão da reflexão crítica, da práxis pedagógica, eram palavras de que eu gostava muito. **Depois eu fui participando, por iniciativa própria, na verdade, porque na Rede não tinha formação**, nós pagávamos um grupo de assessoria que trabalhava muito com a metodologia que a Madalena Freire trabalha, então era um grupo em que alguns coordenadores (...), a gente ia fora do trabalho, às vezes com o consentimento do diretor, que entendia que aquilo fazia parte do trabalho, ou à noite, a gente pagava para aprender um pouco essa formação que trabalhava com síntese, com leitura, com reflexão. Então eu fui me aproximando um pouco das leituras da Madalena Freire. **Muitos cursos, nessa minha trajetória, foram financiados por mim mesma(...)**. Então para eu chegar nesse aspecto **foi um investimento pessoal na minha formação, que é uma coisa em que eu acredito**. Eu fazia curso isolado, fazia cursos, tudo que eu lia sobre um assunto, livros, eu comprava, para me apropriar um pouco disso. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

A coerência entre teoria e prática pode ser vista nos momentos de PEA – o grupo de formação – realizados duas vezes por semana na escola em encontros de professores e coordenadora pedagógica. Certamente a seriedade com que esses encontros são conduzidos, e a postura da coordenadora no sentido de favorecer a construção da autoria sobre a prática pedagógica e a reflexão sobre os desafios apresentados no trabalho cotidiano mostram-se elementos decisivos no que diz respeito à incorporação do registro ao projeto pedagógico da unidade. Trataremos dessa questão no próximo item.

A professora Rebeca está na escola há cinco anos, e há dezessete na Rede Municipal. Tem formação no curso Normal, nível médio, e dois cargos de professora na escola (assumindo, portanto, duas jornadas). Em sua fala, destaca a paixão pela profissão, a riqueza do contato diário com a criança, e a importância da formação em serviço na escola, vista por ela como elemento imprescindível à reconstrução de concepções e práticas. Quanto ao registro, indica o processo de construção pelo qual está passando, destacando a relação daquele com um projeto pedagógico voltado à criança.

A professora Sueli, por sua vez, está há sete anos na Rede Municipal, e atua há vinte como professora. Trabalhou na Rede Estadual, e também como tutora no PEC – Programa de Educação Continuada –, e tem formação em Pedagogia. Atuou, também, como diretora de escola por um ano. Destaca como aspecto de que mais gosta na profissão o contato com a criança, e a possibilidade de acompanhar sua aprendizagem diária. Quanto ao registro, explicita a centralidade da formação contínua e em serviço no processo de construção dessa prática, que se tornou um hábito e um elemento de sua profissionalidade.

A professora Camila está na escola há onze anos, e acompanhou a mudança para o prédio do CEU. Atua como professora há vinte anos, e ingressou na Rede Municipal em 1997. Sua formação é em Curso Normal (nível médio) e Artes Plásticas. Assim como a professora Rebeca, acumula dois cargos na mesma escola. Destaca o prazer de produzir o registro diário das experiências e das aprendizagens das crianças, enfatizando a importância de recursos como fotografia e vídeo nesse processo. Para ela, a documentação é uma verdadeira *história de vida*, além de possibilitar a reflexão e o estudo da prática.

A professora Manuela ingressou na Rede Municipal em 2006, e está há três anos no CEU. Tem formação em Magistério, e cursa Pedagogia. Destaca o papel da formação em

serviço, na escola, em seu processo de aproximação ao registro, de modo a torná-lo um hábito.

A professora Joana ingressou na Rede Municipal no ano de 1983, nas então creches (que pertenciam à Secretaria de Assistência Social). Durante sua trajetória profissional buscou formação, concluindo o Magistério, ingressando como professora – em EMEI e EMEF –, e cursando o Normal Superior oferecido pela Rede no denominado PEC Formação Universitária (Programa de Educação Continuada)<sup>162</sup>. Também destaca a centralidade dos momentos de formação em serviço na escola na construção da profissionalidade docente, o que inclui a prática do registro.

A professora Paula está há treze anos na Rede, tendo passado por mais de dez escolas distintas em função do cargo (na ocasião, de professor adjunto). Está há quase dois anos na escola, e tem formação em Magistério e Pedagogia. Em sua entrevista, destaca o processo de construção de formas de registro e de organização desses dados, e o desafio de tornar sistemática essa prática.

A professora Aline, por sua vez, está na Rede há sete anos, e há seis na escola. Tem formação em Magistério e Pedagogia, e pós-graduação em Gestão Escolar. Aponta como desafio tornar o registro um verdadeiro documento, e perceber seu sentido e sua função no trabalho pedagógico.

As professoras entrevistadas destacam a dinamicidade do trabalho no CEU, que exige bastante flexibilidade por parte do docente no sentido de acomodar, em suas rotinas, atividades inicialmente não previstas, mas disponibilizadas às crianças como teatro, projetos externos (como visita de dentistas e médicos), cinema. Todas ressaltam a centralidade das salas-ambientes na construção de uma proposta pedagógica que atenda às diversas linguagens e focada no oferecimento de múltiplas experiências de aprendizagem às crianças. Trata-se, em síntese, de um trabalho bastante distinto daquele que normalmente ocorre nas escolas da

---

<sup>162</sup> O PEC Município foi realizado mediante convênio com UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), com o apoio da SEESP (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo), em parceria com USP (Universidade de São Paulo) e PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), com o objetivo de oferecer formação, em nível superior, para servidores efetivos que possuíam como única titulação o Magistério ou o Curso Normal em nível médio.

Rede, o que exige a construção de uma nova postura por parte do docente; aqueles que se adaptam a essa forma de trabalho permanecem na escola e dela não querem mais sair:

No início eu não gostava da estrutura aqui do CEU, não conseguia me adaptar ao trabalho, achava muito grande, as crianças vão se perder, mas aos poucos fui me aprimorando, tive o apoio da coordenadora, que me ajudou bastante, e até hoje me ajuda no sentido de abrir meus horizontes, refletir minha prática mesmo, e as meninas, as professoras que estão me ajudando. **Hoje eu não saio daqui por nada, porque a parte do pedagógico eu gosto muito. É uma escola que oferece muitas possibilidades.** (Professora Aline, entrevista).

Quanto ao projeto político-pedagógico da escola, destaque para as salas-ambientes como forma de organização de tempos, espaços e ações, portanto, concretização de uma proposta que busca oferecer à criança diversas oportunidades de aprendizagem e *experiência*<sup>163</sup>: “Esse formato faz com que a criança vivencie de tudo um pouco. Também demanda criatividade do professor, pois a sala o ‘obriga’ a trabalhar com as diversas áreas.” (professora Camila, entrevista). Portanto, esta forma de organização traz algumas demandas ao professor no sentido de proporcionar, de fato, diversificadas experiências de aprendizagem às crianças, sendo também tema de estudo por parte do grupo:

Aqui são salas-ambientes; o professor aqui não tem a sala que ele diz, entre aspas, que ‘é dele’. Tem vários espaços, e ele tem sempre que planejar antes de entrar nos espaços. Se ele entra na sala de artes e só dá pintura por dar pintura aquilo lá não está tendo o que a sala está pedindo. Ele precisa conhecer bem esse espaço, antes de tudo planejar, e também conhecer bem a criança, fazer um diagnóstico, conhecer como ela é, observar o entorno para ele poder ter uma ideia. **Essa escola é diferente de muitas, ela tem muito espaço, muitas opções, muitos instrumentos de trabalho, então ele tem muitas coisas para fazer com a criança.** (Professora Sueli, entrevista).

As professoras entrevistadas afirmam gostar dessa forma de articular o trabalho pedagógico, mas destacam os desafios enfrentados no momento inicial, quando da chegada à escola e da adaptação à proposta. Consideram que o trabalho se torna mais dinâmico, e as crianças mais autônomas e criativas, considerando o espaço da escola e do CEU e a diversificação de possibilidades oferecidas. Destacam, como desafio, a necessidade de maior articulação entre os professores no sentido de fomentar o projeto da escola, o que implica comprometimento e colaboração com a manutenção das salas e seus materiais e, acima de tudo, com as concepções que norteiam o PPP.

---

<sup>163</sup> No sentido elaborado por Larossa (2000), e discutido pela equipe no grupo de formação (JEIF): o vivido que deixa marcas, que tem significado.

De acordo com o documento do PPP/ 2009, os elementos orientadores do trabalho pedagógico, definidos pelo coletivo, são os que seguem:

- Respeito à criança (cabendo ao professor observar, registrar, proporcionar atividades desafiadoras);
- Experiências trazidas pela criança como ponto de partida para o planejamento;
- Favorecer a autonomia;
- Aprender brincando.

O projeto pauta-se, ainda, na seguinte concepção de infância: “sujeito de direitos que se apropria e constrói conhecimentos, transforma a realidade e a compreende nas interações e relações. A criança é capaz, inteligente, curiosa, aprende e se desenvolve. Produz cultura.” (PPP/ 2009).

O documento apresenta orientações didáticas gerais, abaixo destacadas:

- Organizar e realizar de atividades diversas que possibilitem à criança brincar e explorar em parceria com outras crianças.
- Proporcionar de situações significativas de aprendizagem que possibilitem a conversa, a investigação, a curiosidade e a formulação de perguntas.
- Considerar o tempo e a forma como são organizados os conteúdos (levando em conta regularidade, variedade das atividades propostas e a jornada das crianças na escola).
- Incluir crianças com necessidades educacionais especiais. (cf. PPP/ 2009).

As aprendizagens são organizadas em *campos de experiência*, em conformidade com o documento *Orientações Curriculares* da SME/ SP.

Podemos citar a abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil como um dos referenciais teóricos da construção da proposta pedagógica da Unidade. Isso se deve, em parte, ao próprio percurso formativo da coordenadora pedagógica – que faz referência à participação em momentos de formação com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Goulart de Faria, nos quais teve acesso àquela experiência italiana, ao que se seguiu a necessidade de estudo e aprofundamento pessoal. Como destacam coordenadores pedagógicos e educadores daquela

cidade<sup>164</sup>, o modelo pedagógico de Reggio Emilia pauta-se na escolha de uma imagem de *criança competente*, curiosa, atenta, capaz, pensante, que questiona, que inventa, que cria, que descobre o mundo através do corpo e da relação com o outro. Fundamenta-se na ideia de que a *aprendizagem* nasce da *escuta* entre criança e educadora, criança e criança, e na concepção de *educação* como um ato de reciprocidade. Nas palavras de Malaguzzi (1999: 90):

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos.

A teoria das cem linguagens, a pedagogia da escuta, o ambiente como espaço de relações, a importância da documentação podem ser destacados como elementos centrais da abordagem que, de algum modo, procuram ser discutidos e concretizados na escola, considerando as especificidades de cada um dos contextos. Não se trata de transplantar um modo de fazer escola, mas de buscar naquela experiência – em especial, em seus fundamentos e concepção de criança – elementos que possam ser discutidos e apropriados no processo de construção de uma proposta pedagógica singular.

A efetivação do projeto se dá mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática, promovido pelos momentos de formação em serviço na escola e pela análise de desafios tendo em vista a construção de alternativas. Desse modo foram sendo reorganizados os espaços e os tempos, conforme já exposto anteriormente, e incorporado o registro de práticas à cultura da escola.

(...) então a partir daqui **a gente começou a ter a formação mesmo, começou a estudar o que estava precisando mesmo aqui na escola.** Antes do registro nós estudamos sala-ambiente, porque temos aqui, tempos e espaços, a criança que fica muito tempo aqui, como fazer com que esse tempo seja de qualidade. **Então eram coisas que eram para nossa realidade. Então acho que contribuiu muito para nosso trabalho, nossa prática.** (Professora Sueli, entrevista, referindo-se à formação na escola).

A questão da *experiência*, de seu sentido e significado para a criança foi discutida no grupo de formação do ano de 2010, quando a documentação pedagógica enquanto comunicação foi trabalhada como tema do PEA e meta da Unidade. Discutir a documentação, aprimorar as formas de registro e construir espaços para a divulgação às famílias e às próprias

---

<sup>164</sup> “Dialoghi sull’educazione – Giornate di Studio e Scambio”, Reggio Emilia, 27-29 de novembro de 2008.

crianças implica a reflexão sobre concepções de infância, criança, educação infantil e currículo, discussões que permeiam o trabalho de formação levado a cabo pela coordenadora pedagógica, fundamentais à concretização do PPP. Nesse sentido, o objetivo do trabalho pedagógico vai além da “realização de atividades” pela criança; implica, acima de tudo, proporcionar-lhe verdadeiras experiências no sentido explicitado por Larossa (2000), conceito que se contrapõe à ideia de *vivência*: a experiência passa por nós e deixa marcas, produz conhecimento e mudança, tem um sentido e um significado. Até que ponto a atividade proposta configura-se como verdadeira experiência para a criança? O que fica para a criança, considerando que a experiência é individual? – foram algumas questões discutidas no grupo a partir da leitura do texto do Larossa, da socialização de impressões e sentidos captados, e das problematizações propostas.

Uma das questões que fomos tentando construir ao longo do tempo é **o quanto que as linguagens das crianças podem estar presentes no trabalho**, elas podem e devem estar presentes. Pensar que o **espaço** é fundamental, pensar que o **tempo** é importante, que foram questões que a gente foi discutindo também ao longo dos anos, pensar que aquilo que as crianças fazem... (...) Então acho que o projeto tem um pouco esse foco, de **pensar nas linguagens, nas expressividades das crianças** (...). Então temos essa questão das salas, que são organizadas em ambientes, e isso perpassa por vários problemas, por várias formas de organização, porque todo mundo usa, por várias concepções, e o quanto essa sala precisa ser pensada para **propiciar aprendizagens e vivências para as crianças de uma forma diferente**. Acho que o projeto da escola gira um pouco nessa questão das linguagens das crianças, de ampliar as possibilidades de vivências, para superar **um pouco das atividades que só vão sendo feitas e que não tem um envolvimento, um significado para a criança**. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

O desafio, portanto, é o de concretizar, em espaços, tempos e práticas, uma educação que possibilite à criança experiências significativas de aprendizagem, considerando-a como pessoa, ser capaz, com múltiplas linguagens, pesquisadora e criativa, rompendo com atividades mecânicas e desprovidas de significado:

Então para mim **essa escola ideal é escola em que a criança é protagonista, que também participa, compartilha, deixa suas impressões, deixa suas marcas**; ela não só ‘faz coisas’. Acho que a gente vive um ritmo de educação ainda onde é tudo muito robotizado – eu planejo, eu faço – e a gente tem conversado muito sobre isso, o que as crianças estão fazendo, do que elas estão gostando, que marcas estão deixando. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Construir verdadeiras experiências *com* as crianças – e não simplesmente *para* as crianças – implica o movimento de reflexão contínua sobre as práticas que permite ao professor a apropriação de seu fazer, a superação do senso comum e a tomada de consciência



sobre as ações. E é esse o processo fomentado pela coordenadora pedagógica, considerando a reflexão como ação individual que pode ser enriquecida com a mediação de um terceiro (seja um autor, uma leitura, um grupo de interlocutores). Daí a centralidade da *formação em contexto* na construção da *autoria sobre o trabalho pedagógico*. Uma formação que signifique, para professores e coordenadora, verdadeira *experiência* de aprendizagem, de modo a possibilitar os desenvolvimentos profissional, pessoal e organizacional à medida que fomenta percursos individuais que se inserem no projeto político-pedagógico.

Um desafio a ser superado diz respeito à jornada docente, aspecto que impede um número significativo de professores de participar desses momentos de formação<sup>165</sup>. A coordenadora pedagógica procura inteirá-los do que está sendo discutido e construído no grupo – uma vez que o “grupo de formação”, como é por ela denominado, é articulado a partir de um projeto definido no início do ano, o PEA (Projeto Especial de Formação), e orienta-se no sentido de possibilitar formação articulada à ação, à reflexão sobre a prática e à transformação daquela –, mas o tempo disponível com esse grupo de professoras é extremamente escasso. A dificuldade, portanto, passa a ser a de construir um PPP – coletivo, portanto – de modo a articular a totalidade da equipe, incluindo aqueles que não participam do horário coletivo:

**Um desafio é essa jornada. Acho que a gente precisava ter uma escola em que o professor, ele precisava ter um tempo para fazer essa reflexão, para planejar, para organizar.** Também vejo que muitas professoras acabam fazendo isso, mas nem aqui, elas acabam sistematizando. **Acho que isso traria para a escola uma outra qualidade (...).** Então acho que isso seria um eixo condutor para você construir uma escola que precisa respirar criança. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Acho que o trabalho, o projeto, principalmente o PEA, **está envolvido com ele quem faz parte desse horário de estudo**, eu não consigo perceber as colegas que não fazem parte desse estudo envolvidas, não porque elas não querem, mas porque fica difícil mesmo. Há pouco tempo que eu consegui começar a participar desse grupo, e então eu entendi porque parecia para mim que eu estava meio ‘peixe fora d’água’. **Se você não participa da discussão, não se questiona nessas discussões, não consegue fazer parte dela.** (Professora Paula, entrevista).

O acompanhamento de algumas turmas permitiu-nos uma maior aproximação ao projeto pedagógico em ação, e à forma de organização de tempos e espaços. Foi possível identificar que as crianças, de fato, têm oportunidade de brincar, de se expressar, de interagir

---

<sup>165</sup> Muitas professoras acumulam cargo em outra Unidade e não participam da Jornada Especial Integral de Formação.

com seus pares, acompanhadas pela professora; respeita-se seu ritmo, considerando o tempo dedicado a cada proposta; incentiva-se a autonomia, concretizada nos momentos de refeição – quando as crianças escolhem o que comer e servem-se sozinhas –, de brincadeira – mediante escolha de materiais e pares –, de organização de espaços e materiais após a utilização das salas.

## 6.2 A documentação pedagógica – tornando visível a aprendizagem das crianças

### A. A formação em contexto e as sínteses reflexivas

A centralidade da formação em serviço – e em contexto – presente na escola em termos de projeto, de cultura e de ação é destacada pela totalidade das entrevistadas, conforme já sinalizado no item anterior. Essa formação é concretizada especialmente nos momentos de trabalho coletivo no âmbito do PEA, e articulada pela coordenadora pedagógica em dois encontros semanais de uma hora e meia de duração com cada um dos grupos de professores (três, ao todo).

A formação mostra-se essencial ao processo de construção do PPP da Unidade, articulando-se a ele; são as demandas, desafios e necessidades que emergem do trabalho pedagógico que determinam os temas tratados a cada ano, e também as metas a serem alcançadas, em um processo no qual formação caminha ao lado, e concomitante, à ação. Ou seja: a ação refletida, planejada e intencional se traduz em formação, e esta, por sua vez, concretiza-se em ações que vão sendo traçadas pelo grupo e pelos professores individualmente. Isso se torna possível pois a formação é entendida como processo de reflexão sobre a prática, de apropriação da ação, de elaboração da experiência, o que permite superar o senso comum. Essa formação em serviço fomenta o PPP e o trabalho coletivo, uma vez que possibilita a definição de concepções que orientam o trabalho pedagógico e a construção de um projeto comum, conferindo identidade à escola:

**(...) eu gosto muito da formação, e acredito que a formação é uma grande possibilidade de o professor rever sua prática e você conseguir atingir a criança;** quando você tem professores com práticas refletidas você tem pessoas que vão ter outras intervenções, senão você fica naquele movimento que é de ficar resolvendo pequeninas coisas o dia todo e não conseguir mexer nas grandes. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Eu trabalhei em outras escolas, mas nenhum PEA é igual ao daqui. Não sei se é porque a gente combina muito bem com que a coordenadora faz, ela é uma pessoa incansável em procurar coisas boas pra gente, ela traz textos fantásticos. (...) O PEA que ela faz é muito bom. Eu gosto do PEA porque eu

faço essa semana, e semana que vem posso por em prática. Esse negócio de fazer PEA de leitura, de coisa que eu não poder por em prática, não resolve. **Os textos que ela [a coordenadora] traz, os temas que ela conversa com a gente é sempre em cima do que está precisando melhorar.** Então eu gosto; para mim, ficar no PEA é um prazer. O que eu aprendo! Às vezes eu tenho uma coisa que eu não sei como fazer, e ela vem aqui, conversa, dali a meia hora ela vai embora e eu já sei o que vou fazer. (Professora Joana, entrevista).

Os momentos de grupo de formação são cuidadosamente planejados pela coordenadora pedagógica, planejamento esse sistematizado em pautas semanais de discussão. São previstas leituras, questões para discussão, debates, tematização de práticas e “tarefas” a serem desenvolvidas pelas participantes – como, por exemplo, a produção de sínteses, ou a apresentação de um projeto ou uma atividade desenvolvida com seu grupo de crianças. Nesse sentido, as leituras selecionadas visam a colaborar com os temas discutidos, e estes, por sua vez, emergem da prática; é o cotidiano, portanto, o trabalho concreto que guia as pautas, e não o contrário. As leituras e discussões auxiliam no processo de análise e problematização do real, favorecendo a apropriação crítica das práticas, o replanejamento e a construção de ações cada vez mais refletidas e intencionais.

Eu, enquanto coordenadora, participei de uma formação que me ajudava a pensar que eu tenho que registrar, registrar no sentido de ler o que eu faço. Então, quando eu faço o movimento com as formações com as meninas eu tento trazer para elas pensar assim, **que reflexão não é eu ficar falando de alguma coisa que eu não estou vendo, é eu girar em torno de alguma questão que é ali do meu dia-a-dia, e buscar alguém, alguma leitura, algum autor que fundamente isso.** Então às vezes eu trago algumas coisas que eu vejo que acontecem na escola, e isso é reflexão (...). (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

A seriedade com que esses momentos são tratados pela equipe – incluindo gestores, professores e funcionários de forma geral – demonstra o comprometimento da escola com a formação. Trata-se de um espaço construído e conquistado:

(...) **a formação é um espaço conquistado;** a formação eu conquistei no sentido de que a gente não traz outras coisas para fazer. As reuniões pedagógicas também, como espaço de formação... A palavra ‘formação’, ela entrou. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

As professoras também destacam a centralidade desse processo na construção – e reconstrução – de sua profissionalidade, de seu modo de ser e estar na profissão:

Uma coisa de bom é que eu também **mudei meu olhar para a infância, mudei minha concepção de infância totalmente.** Fui de uma época que era tradicional, o aluno era passivo; agora, pelos estudos que a gente fez, pela

observação, modifiquei meu olhar para a criança, modifiquei coisas que eu pensava (...). (Professora Sueli, entrevista).

E depois que eu comecei no grupo de formação, que **eu comecei a entender tudo o que eu fazia mecanicamente, a ver que tem um fundamento** (...); eu fazia muito por instinto, sabia que eu precisava fazer aquilo e que a criança precisa daquilo em determinada fase para se desenvolver. (Professora Rebeca, entrevista).

Podemos afirmar que a proposta de formação desenvolvida na escola, do ponto de vista metodológico, alinha-se ao pensamento de Paulo Freire e de Madalena Freire, pautando-se no processo de ação-reflexão-ação. As demandas que emergem no processo de construção do PPP encontram, no grupo de formação, espaço para debate, reflexão e estudo tendo em vista a produção de mudanças nas práticas.

Eu vi que eu cresci muito na minha vida quando eu comecei a pensar sobre o que eu fazia, problematizar minhas ações, e o professor precisa ser convidado a isso; (...) e eu preciso de um mediador para isso (...). (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Nesse processo de formação e de consolidação de uma proposta pedagógica para a infância, o registro se faz presente como *instrumento metodológico* que favorece a construção de percursos reflexivos. As *sínteses* dos encontros situam-se nesse contexto, e são produzidas pelas professoras em sistema de rodízio: a cada semana uma professora responsabiliza-se por sua produção, e o encontro seguinte é iniciado com a leitura do material. À leitura sucedem-se os comentários dos participantes. Em algumas ocasiões a síntese de um grupo é levada a outro grupo, o que possibilita a troca e o enriquecimento mútuo – afinal, trata-se de um processo coletivo, ainda que desenvolvido em agrupamentos menores. Dessa forma produz-se memória do percurso, o que nos permite uma aproximação às discussões e tematizações desenvolvidas ao longo dos anos. Além disso, a autoria e a reflexão encontram espaço, sendo não apenas incentivadas, mas também promovidas.

A síntese foi um combinado, e também a partir de um curso que eu participei; na verdade ela entrava como um elemento das pessoas poderem participar no grupo, de **se sentirem como alguém que está dialogando**, e não só o coordenador, tira o foco dele, que tem que sistematizar, então é uma tarefa que você acaba compartilhando com outras pessoas. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Se, no momento atual, a síntese é considerada pelas professoras como uma atividade prazerosa e significativa, no início não foi assim; trata-se, também, de um processo de construção de um hábito e, mais que isso, de apropriação de uma experiência que passou a

fazer sentido e a ser incorporada à formação. É preciso considerar que a síntese implica exposição ao olhar do outro, desvelamento de concepções, fragilidades e conquistas, o que demanda abertura.

Na verdade, o que eu fui percebendo: **na medida em que as professoras iam fazendo a síntese, elas iam gostando de fazer**, porque quando você traz algo que você pensou e aí, num primeiro momento, você encontra aquele medo, o que o outro vai olhar (...). (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Quanto às sínteses, **no início eu achava um pouco chato fazer, não via um sentido naquilo**. Depois fomos gostando; as professoras trazem material além do proposto, **e não é algo difícil, é você contar o que ocorreu, o que aprendeu naquele momento, e como aquilo que foi discutido se relaciona com a prática**. (Professora Manuela, entrevista).

Outra forma de registro utilizada nos momento de formação é o *relato de prática*; por meio dele, o professor apresenta uma atividade desenvolvida com as crianças para ser tematizada no grupo. A tematização de práticas articula-se às questões que vêm sendo discutidas no PEA, tendo um foco preciso, e objetiva não apenas à socialização de experiências, mas também à reflexão sobre possibilidades de trabalho.

(...), tanto as sínteses do PEA como o registro do que você fazia na sala de aula que você tinha que apresentar para o grupo de professoras. Aí fomos pegando o gosto. Alguma coisa que você esquecia, você tinha o registro e via: ‘olha, como eles desenvolveram’, ‘olha, eu fiz isso!’. Achei super legal. (Professora Sueli, entrevista).

Vale destacar a postura de profundo respeito em relação às produções dos colegas demonstrada por todos os participantes do grupo; a seriedade presente nesses momentos manifesta-se na escuta atenta, na devolutiva à leitura realizada (que implica reconhecimento de avanços, indicação de sugestões, destaque de elementos relevantes ou aspectos a serem aprofundados etc.), na disponibilidade para compartilhar com o outro a reflexão pessoal, no empenho e cuidado na elaboração dos materiais. A dinâmica do grupo, portanto, cria um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional – e pessoal – de cada um dos participantes, considerando seus diferentes ritmos e percursos pessoais. O respeito ao outro implica, ainda, a problematização de práticas, falas e posturas, o questionamento, e não apenas a valorização dos aspectos positivos; respeito, portanto, que não significa ausência de intervenção.

A diretora destaca o papel da reflexão no processo de formação, fazendo referência a seu próprio percurso:

Os registros reflexivos, nossa, quando eu aprendi a fazer isso há uns seis anos atrás, foi bárbaro; quer dizer que eu posso escrever o que eu estou pensando, o que eu estou achando? É maravilhoso! Quando a gente mostra ao professor que é essa a arma dele, quando ele diz, ‘puxa, olha, nunca mais faria isso de novo’, **ele está trazendo pistas pra ele pensar no trabalho dele, não precisa ser uma ação mecânica.** Eu lembro que eu pedia aos professores: ‘impressão da reunião de pais’. E alguns colocavam: ‘eu cheguei, contei tal história, passei essa pauta’. Aí eu retornava: mas e sua impressão sobre a reunião de pais? Eles tinham uma dificuldade muito grande de entender: o que eu senti quando eu fiz essa reunião? Depois que acabou essa reunião, qual foi a sensação que me deu? No final, eu estou achando que aquela reunião serviu pra quê? (...). **Mas se estamos falando de formação, de autoria do professor, então estamos falando dessas coisas que eu sinto em relação a isso, de desgosto, de raiva, de amor, de tudo quando eu faço aquele trabalho.** (Diretora, entrevista).

O registro também compõe o PEA enquanto tema/ objeto de discussão; a título exemplificativo, podemos citar o PEA de 2009, intitulado “Articulando experiências... Registrando o processo... Avaliando os resultados...”. Como objetivos, podemos destacar: 1. Dinamizar práticas de registro; 2. Pesquisar nos registros relações entre as ações desenvolvidas e concepções de criança e de Educação Infantil; 3. Apurar o olhar sobre a prática pedagógica. Como resultados esperados: 1. Construção de portfólios que retratem as aprendizagens da criança; 2. Elaboração de narrativas pessoais que promovam reflexão sobre a prática; 3. Construção de referências para o planejamento didático; 4. Construção de diários, pelos professores, que revelem as experiências vividas pelas crianças e contribuam para a reflexão de sua prática (cf. registro do PEA/ 2009).

No ano de 2010, o desafio era o de tornar visíveis à comunidade os registros produzidos. No item seguinte, trataremos com maiores detalhes da proposta.

#### **B. O PEA/ 2010: conferindo visibilidade às aprendizagens das crianças**

*Quando eu penso em uma escola que eu gostaria, quando você entra em uma escola – que ainda a gente ainda não conseguiu, por isso que a gente está pensando um pouco nesse projeto –, quando você chega a uma escola e subindo a escada, andando pelas salas, vendo produções das crianças em todos os espaços da escola, aí você fala, nessa escola as crianças são protagonistas.*

Coordenadora Pedagógica, entrevista.

No ano de 2010 o PEA teve como principal meta a construção de formas de documentação que possibilitassem a comunicação com as famílias, conferindo visibilidade às aprendizagens das crianças; divulgar, expor, revelar a Educação Infantil aparecem como

elementos centrais da proposta. Intitulado “Planejar... Agir... Divulgar... Revelando a Educação Infantil”, apresenta como objetivos:

- Refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças, promovendo o olhar e a escuta para as experiências vividas pelas crianças.
- Promover o debate sobre as experiências de aprendizagem planejadas, buscando uma coesão entre intenção e ação.
- Ampliar as experiências das professoras, oportunizando acesso e visitas a lugares que possam enriquecer a linguagem da arte.
- Utilizar a observação, a escuta, o diálogo para a construção da documentação pedagógica para que possa ser compartilhada com as famílias.
- Aprofundar teoricamente a linguagem da arte na dimensão estética, oportunizando o conhecimento e vivência de experiências que ampliem o universo de significações dos envolvidos. (Cf. PEA/ 2010).

Com o projeto de formação/ ação, espera-se alcançar os seguintes resultados:

- Construção de portfólios e/ ou documentação pedagógica que retratem as aprendizagens das crianças e que possam ser compartilhadas nos encontros de pais ou exposições.
- Construir no espaço possibilidades que permitam às crianças a socialização de saberes e produções.
- Utilizar outros espaços de CEU para a divulgação das produções das crianças.
- Organizar recursos materiais necessários à construção da documentação pedagógica (id).

As questões fundantes do projeto decorrem do percurso construído pela equipe, revelando novos desafios presentes no PPP da Unidade: Como a criança constrói seus saberes? Qual o papel do educador na escuta das crianças? Como se entende esse processo? Quais são os princípios teóricos utilizados na organização das experiências das crianças? Até que ponto as experiências de aprendizagem se tornam presentes no espaço educativo enquanto marcas de um percurso e são compartilhadas com as famílias?

A implementação da proposta, de acordo com o plano inicial do projeto, dar-se-ia mediante a organização da documentação pedagógica, “buscando formas de registro, construção de pautas de observação que evidenciem as experiências das crianças, bem como

intervenção a partir da análise e reflexões da documentação pedagógica e envolvimento das famílias nesse processo” (Cf. PEA/ 2010). A meta é, portanto, aprofundar a compreensão acerca da documentação pedagógica como instrumento de comunicação às famílias, conferindo visibilidade às aprendizagens das crianças.

Além das discussões sobre concepção de criança, infância e Educação Infantil – o que inclui tematização de práticas, estudo do documento *Orientações Curriculares*, planejamento de situações didáticas e elaboração de planos de trabalho coerentes com a concepção de criança que orienta o trabalho pedagógico –, o PEA contou com a realização de estudos sobre o conceito e o significado da documentação pedagógica a partir especialmente do livro *Tornando visível a aprendizagem das crianças*<sup>166</sup>. Discutiu-se, também, o papel das Artes e das diferentes linguagens e formas de expressão, tomando-se por base o conceito de *experiência* e a prática da *reflexão sistemática* como eixos condutores do processo formativo.

O tema do PEA/ 2010 emergiu como uma necessidade do grupo, considerando o percurso já construído pela Unidade em relação à prática do registro das experiências da criança na escola. Não basta registrar; é preciso tornar esses registros elemento de análise e reflexão sobre as práticas, e de comunicação às famílias, favorecendo uma maior parceria casa-escola. Ao divulgar experiências e aprendizagens das crianças, explicitando a intencionalidade do trabalho pedagógico e as conquistas alcançadas, confere-se visibilidade a uma criança capaz, curiosa e produtora de seu conhecimento, e a um projeto pedagógico que vem sendo construído cotidianamente:

Acho que precisamos organizar um movimento de **dar acesso para os pais a esses registros**. O que fui percebendo é que em muitas reuniões tinha professores que organizavam pequenas apresentações no *Power-Point* para trazer para os pais na reunião de pais, que ilustra o trabalho, então ao invés de você falar ‘nós brincamos com as crianças, é muito importante’, quando ele vê a criança brincando, vê o processo de interação, isso dá para ele novo referencial de trabalho. Então a proposta é que esse ano esses registros, que são os cadernos delas, que possam ser compartilhados, pastas – porque alguns professores têm pastas de algum projeto –, que isso seja compartilhado com as famílias como aprendizagem da criança. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Aqui a gente tem *self-service*, e muitos pais não esperam que o filho pegue um prato sozinho, e pegue sozinho a comida. **A gente filmando, e mostrando pra eles, eles ficam maravilhados**; eles falam, ‘Nossa, eles

---

<sup>166</sup> KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. *Tornando visível a aprendizagem das crianças – Educação Infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 2009.



aprenderam mesmo, lá em casa eles querem fazer isso, e agora a gente vai deixar'. (Professora Sueli, entrevista).

Então acho que o tema do PEA deste ano enriquece, **favorece a comunidade a enxergar o que acontece aqui dentro, e valorizar o trabalho, mas também possibilita uma troca grande entre as turmas**, mesmo que isso não fique explicitado. (Professora Paula, entrevista).

Portanto, além de fomentar a maior interlocução com as famílias, a documentação pedagógica possibilita o refinamento do projeto pedagógico da escola à medida que, por meio da sistematização das práticas, o professor e a equipe podem ter acesso aos referenciais que norteiam o trabalho pedagógico, revelando, também para si mesmos, sua intencionalidade. Conforme exposto nesta tese, a documentação pedagógica implica a coleta, a seleção e a organização de registros tendo por base um fio condutor que norteia o processo, e indica a apropriação da prática e a reflexão sobre ela. Nesses termos, configura-se como instrumento não apenas de comunicação/ socialização, mas de formação e desenvolvimento profissional e organizacional. Esse elemento é denotado na fala da professora Paula, quando faz referência à importância da socialização das experiências entre os professores, o que, segundo ela, ainda precisa ser ampliado:

Só que mesmo assim, até nosso PEA tem que encontrar alguns outros caminhos pra ficar mais visível. No 1º semestre eu via muitas coisas na parede, e **essa troca de salas também ajuda a visualizar coisas**, mas é sempre praticamente das mesmas professoras que se permitem se expor. E para mim foi um grande desafio fazer isso, porque você está mostrando seu trabalho; você mostra o que foi bom e o que não foi. E acaba ficando com quem está a fim de se mostrar seu trabalho... (Professora Paula, entrevista, continuação da fala anterior).

Paula traz um novo elemento a ser considerado: o percurso individual de cada professor no processo formativo, o que inclui o sentido que o registro assume, as condições de trabalho (considerando aqueles que não participam do PEA), e a dimensão pessoal (a exposição ao outro). Trataremos desse aspecto no item a seguir, ao apontar as práticas de registro presentes na escola.

### **C. As práticas de registro presentes na escola: o trabalho coletivo e os modos individuais de apropriação**

*Eu não estou fazendo porque a escola está me pedindo; eu faço porque é uma necessidade minha, e só se torna uma necessidade quando a gente percebe o retorno que isso dá.*

Professora Paula, entrevista.

Neste tópico procuraremos sistematizar as práticas de registro presentes no cotidiano de trabalho da escola. Ao lado dos registros empregados no processo de formação – as sínteses dos encontros e as narrativas de práticas pedagógicas a serem socializadas no grupo -, encontramos também outras espécies e instrumentos de registro e documentação que acompanham o processo pedagógico, elencados abaixo:

- Planilhas para planejamento da semana.
- Cadernos de registro do professor.
- Vídeos.
- Portfólios de projetos/ atividades.
- Relato de cada criança, ao final do semestre (considerando o percurso de aprendizagem e desenvolvimento individual).

As professoras produzem, semanalmente, seus planos de trabalho como registro de intenções e atividades a serem desenvolvidas na semana. Essa forma de registro é essencial à prática pedagógica, uma vez que possibilita conferir maior intencionalidade à ação docente. As planilhas são produzidas pelas duplas de professoras, considerando seis horas de permanência da criança na escola. O objetivo é, também, possibilitar um intercâmbio maior entre esses docentes, e organizar a experiência da criança na escola.

A gente tem uma planilha, que faz um projeto do que vai fazer na semana, e o caderno eu uso como resultado daquela semana. Eu coloco na planilha o planejamento, e esse caderno de registro é o resultado, o que vem depois. (Professora Sueli, entrevista).

Então esse ano o combinado que a gente tem é uma planilha, semanal, essa planilha a gente pensou em fazê-la em seis horas, porque também é um desafio pra gente. São duas professoras para a mesma turma, então como elas dialogam quando eu tenho um caderno e a outra tem um caderno? Parece que o caderno fica um pouco pessoal, são as coisas que eu anoto. Então essa planilha é um registro do trabalho, ela fica no diário de classe justamente para as professoras poderem dialogar sobre o trabalho, então uma planeja, e a outra planeja outro período. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

O registro, portanto, perpassa o antes, o durante e o depois da ação; o registro posterior, quando o professor relata os acontecimentos, as experiências, as aprendizagens das crianças apresenta-se diretamente relacionado ao plano inicial de intenções; são elas que conferem o foco a esse registro, carregando-o de intencionalidade, o que permite superar o registro pelo registro:

Registrar no sentido da organização que você faz depois de algo vivido dá trabalho, porque demanda uma sistematização, então você tem muitas vezes as falas das crianças, que você registrou em uma roda de conversa, as fotos daquele encontro, e aí eu não tenho um tempo para organizar isso. Então eu fui conversando com elas que, na verdade, **esse registro é sempre uma consequência de um planejamento** (...). Parece-me que elas gostam mais de ver as coisas prontas porque é mais colorido, é a foto, mas **é muito mais difícil registrar tão bem quando não tenho a intenção**, porque aquele registro, parece que ele não ganha tanta qualidade. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

As formas de organização do registro posterior à ação diferenciam-se entre os professores, que constroem modos particulares de fazer. Apesar de não ser obrigatória a produção desses cadernos, muitos professores o fazem e, inclusive, entregam-no à coordenadora pedagógica para leitura e devolutiva, incorporando essa prática à sua profissionalidade.

Os professores produzem, também, vídeos e portfólios virtuais ou impressos, sistematizando uma experiência, um projeto, uma sequência de atividades, o que dialoga com o tema do PEA/ 2010 e a meta da escola em relação à documentação. Em linhas gerais, verifica-se que os professores utilizam bastante a fotografia e o vídeo como formas de registro das experiências, seja na construção do registro diário para si, no caderno, seja para organizar documentações a serem apresentadas aos pais, seja para guardar traços de memória.

Temos a planilha como o planejamento da semana, e no caderno eu anoto algumas coisas, não tudo, mas aquilo que chamou a atenção, aquilo que revela a aprendizagem da criança a partir de um foco. Produzo também, ao final do ano, um portfólio que fica para a escola e é apresentado aos pais, sempre com um foco: um ano fiz sobre a sala de jogos, neste ano estou fazendo sobre as linguagens... (Professora Manuela, entrevista).

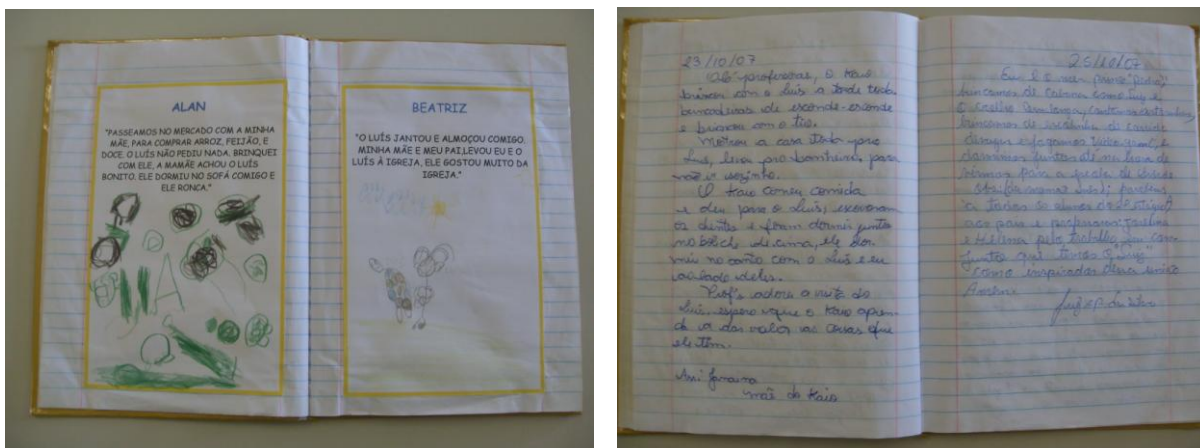
Em reunião de pais (agosto/ 2010), algumas professoras prepararam registro e documentação em mídia (fotografia, slides em *Power-Point* e vídeo) para apresentar às famílias. Algumas apresentaram fotografias de diversas atividades, com foco na ação da criança, destacando cenas/ acontecimentos/ falas presentes naquele momento – o registro fotográfico como apoio à recuperação de experiências de aprendizagem consideradas significativas para o docente. Outras professoras, por sua vez, sistematizaram esses registros em verdadeiros documentos, procedendo à seleção e à organização de imagens e textos de acordo com o foco e os objetivos, considerando os interlocutores. Podemos citar, como exemplo, a professora que organizou o registro em slides de *Power-Point*, tomando por base os campos de experiência trabalhados no semestre. Esse registro incluiu fotografias e textos

curtos, servindo de apoio à fala da professora na explicitação da intencionalidade do trabalho pedagógico, e das aprendizagens construídas pelas crianças ao longo do semestre.

Outra professora, por sua vez, preparou um vídeo para mostrar às famílias o cotidiano do trabalho pedagógico de fevereiro a maio, utilizando o caderno de registro diário para tratar dos meses subsequentes (isto porque registra diariamente, com fotografias e pequenos textos, as experiências mais significativas do grupo, mas, como teve seu caderno furtado, recuperou algumas imagens e refez o registro em mídia).

A escola possui um pequeno arquivo com algumas das produções dos anos anteriores. Observando esse material, é possível identificar a diversidade de objetivos, conteúdos e suportes da documentação, exemplificada abaixo:

1. Registros com a participação da criança e da família: como o “Diário do Luís”, uma tartaruga de pelúcia, mascote da turma, que as crianças levavam para casa. As formas de registrar a experiência variam: em um primeiro momento, a criança relatou ao grupo, na roda, tendo o professor como escriba; num segundo momento, a família escreveu sobre a visita.

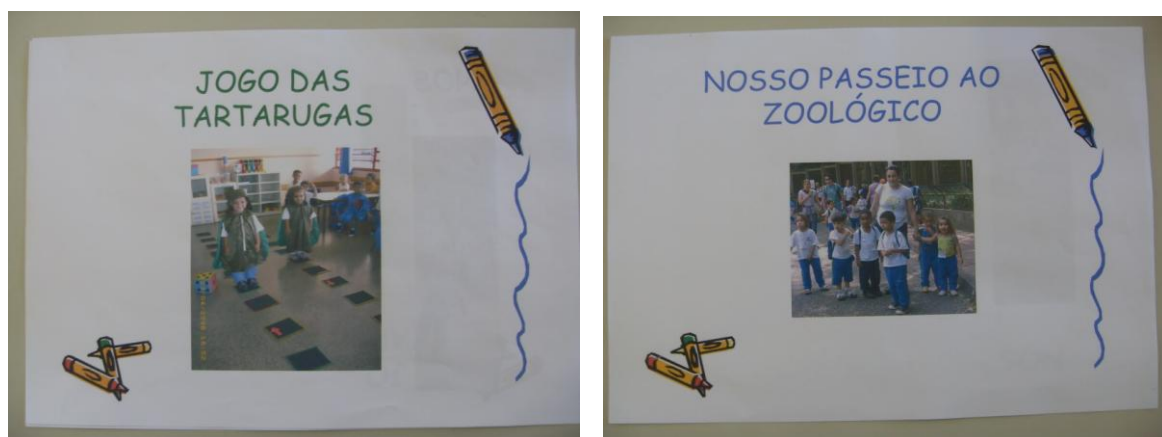


Caderno de relatos da visita da tartaruginha “Luís” à casa das crianças

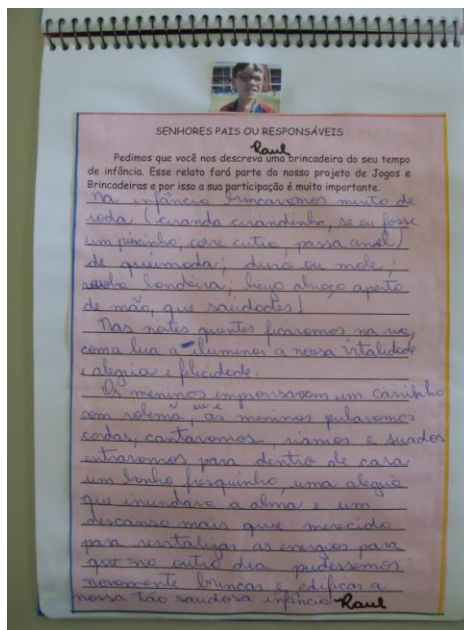
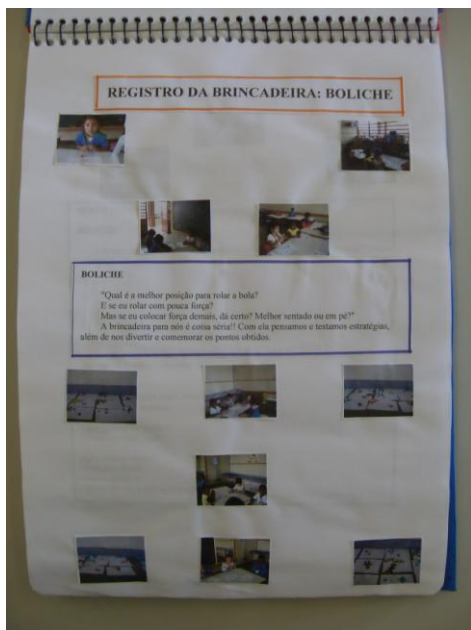
2. “Trabalho de conclusão do PEA”: realizado em grupos, a partir de diferentes temas distribuídos entre eles (Sala de Jogos, Tempo na Educação Infantil, etc.). No caso da Sala de Jogos, as professoras fotografaram o espaço, analisaram, e planejaram intervenção, registrando o movimento de pesquisa e de ação empreendido pelo grupo.



3. Relatos de projetos de turma. Sob o título “Projeto Animais”, slides de *Power-Point* impressos, compilados em uma pasta. Em um caderno de desenho do tipo espiral (facilmente encontrado nas EMEIs, por fazer parte do material entregue pela SME aos alunos), o projeto “Jogos e Brincadeiras”, com excertos de textos de autores e pesquisadores da área, nomes das crianças, fotos e falas das crianças a respeito dos jogos experimentados.



Projeto Animais



Projeto Jogos e Brincadeiras

4. Relato da turma: neste tipo de material o foco não é uma ação específica, mas a narração do percurso de um grupo. Há relatos da professora e fotos, organizadas a partir das diversas atividades realizadas ao longo de um período.



5. Vídeos com relatos de projetos desenvolvidos por turmas ou pelo coletivo da escola, armazenados em CDs.

Um dos vídeos, intitulado “Projeto Um só time”, organizado pelas professoras Flavia Omodei e Lívia Sanchez, em 2008, com quatro turmas de 2ºs estágios, é bastante

representativo do significado da documentação pedagógica, e do efeito produzido por texto, imagem e som combinados na comunicação da experiência. No vídeo aparecem pequenos textos escritos pelas professoras (que dão sequência à narrativa da experiência), fotografias das crianças em ação, produções (desenhos, cartazes, pinturas etc.), além de falas das crianças. O relato tem início com a narrativa de uma corrida de pessoas com deficiências, que tem por desfecho a paralisação da competição em face da queda de um dos participantes, trazendo como foco a importância da união. Aparecem, além do texto, fotografias das crianças encenando a história. Ao seu término, altera-se a música de fundo e tem início propriamente a narrativa do projeto, com apresentação dos jogos experimentados pelas crianças, o modo como foram trabalhados (o que inclui etapas de discussão coletiva acerca das regras, registro da atividade, produção de jogos para serem levados para casa etc.). Na sequência, as professoras delimitam as experiências de aprendizagem possibilitadas pelo projeto, o que denota a intencionalidade pedagógica. O fechamento do vídeo se dá com falas das crianças, filmadas, nas quais relatam seus modos particulares de apreensão e de vivência das atividades propostas.

O relato escrito, ora apresentado, passa muito longe daquele transmitido via imagem, texto e som combinados. Vale ressaltar a importância da inserção de novas tecnologias na produção de registros no interior das escolas, o que permite captar a criança em movimento, suas expressões e posturas de maneira mais abrangente que um relato escrito. No vídeo descrito, mais do que simplesmente registrar, as professoras produziram o que convencionamos chamar por “documentação pedagógica”, entendida como seleção e organização de registros à luz de uma intencionalidade explícita, para fins de sistematização e comunicação de uma experiência. Não se trata de compilação de fotos, mas da organização de uma experiência por meio de um relato que demonstra a apropriação daquela pelos autores da documentação.

Cabe destacar que em muitos dos materiais não há referência à autoria, ou aparece apenas o primeiro nome do professor. Talvez a produção não seja reconhecida como obra por seus autores, expressão de sua subjetividade, manifestada em um modo particular de ser professor.

Outro elemento que merece ser destacado diz respeito à questão *estética* presente nos variados registros produzidos não apenas nesta escola, mas também nas outras. A estética,

enquanto dimensão da docência, faz-se presente nos materiais, despertando a sensibilidade do leitor e demonstrando o cuidado inerente à valorização da experiência relatada.

Sobre o modo como aprenderam a registrar, as professoras entrevistadas destacam o papel da formação contínua, afirmando não fazê-lo – ao menos do modo como concebem hoje – antes de estudarem o tema no âmbito do projeto da escola:

**Eu comecei a fazer o registro a partir do momento em que começamos a estudar no PEA sobre documentação pedagógica**, sobre a importância de ter um registro, não só para constar o que fez no seu plano, mas para constar se a criança está aprendendo, se está tendo desenvolvimento. (...) Eu podia até escutar, mas pensava que só outras escolas faziam, escolas famosas que faziam, e não nós. Começamos a pegar firme nisso. Era tipo obrigação, você tinha um estudo, como uma lição de casa que você tinha que fazer. (Professora Sueli, entrevista).

A coisa ficou mais importante para mim quando eu comecei a participar dos PEAs, e isso começou a acontecer em 2008, quando eu, de fato, comecei a participar do PEA, em outra escola (...). Quando eu comecei a participar, a coordenadora ‘pegava no pé’ da gente quanto aos registros, tanto que o diário de classe feito naquela escola era bem diário mesmo, ela pedia pra fazer um relatório, escrever o máximo que puder, e a necessidade começou daí, e eu comecei a discutir com o grupo, eu tinha colegas que faziam, e eu a perceber o quanto isso traz de retorno para o trabalho. **Embora a gente saiba que traz retorno, porque todo mundo fala, você tem que sentir, você começa a se sentir dependente disso pra melhorar seu trabalho.** (Professora Patrícia, entrevista).

Por conta do contato com essas colegas que faziam esses registros, e eu comecei a ver que aquilo dava retorno, eu comecei buscar, comecei a fazer o meu. (Professora Patrícia, entrevista).

Antes de chegar aqui à escola eu nunca tinha ouvido falar em registro. **Quando cheguei vi todas as meninas com cadernos, fotografias, e comecei a fazer também.** Comecei fazendo anotações, e isso foi sendo ampliado e aprimorado. (Professora Manuela, entrevista).

A discussão, no coletivo, sobre o tema contribuiu para a reconstrução da profissionalidade de muitos dos professores, o que implicou, para alguns deles, a revisão de posturas e concepções e a organização de novas práticas. A professora Rebeca relata seu processo pessoal de formação, destacando a desestabilização pela qual vem passando, e a construção de novas posturas mais coerentes com a concepção de criança e de educação que se busca no âmbito do PPP da escola, ressaltando o papel da coordenadora pedagógica nesse processo:

**É a história da acomodação, assimilação; acho que agora eu estou tentando acomodar tudo. Ainda estou aprendendo muito;** tem muita coisa que eu concordo, mas discordando. Eu não faço porque falaram;



enquanto eu não sentir que aquilo tem sentido, não consigo fazer. E eu sou honesta em falar para a coordenadora. Então ela me ajuda me mostrando, me chama para conversas particulares. Eu não ligo, não tenho melindres, eu quero que ela faça isso, aponte essas coisas. (...). Mas já estou acreditando em muita coisa. Eu achava um absurdo tudo isso aqui...

(...)

**Aqui você tem apoio. E a coordenadora respeita muito; ela tenta te mostrar a proposta da escola, mas ela respeita teu tempo para assimilar isso.** (Professora Rebeca, entrevista).

A professora faz referência, ainda, ao papel do registro não apenas na comunicação às famílias, mas também no processo de reflexão sobre a prática, e à dificuldade de organizar os dados coletados de modo a produzir uma efetiva documentação:

Quando eu faço os relatos, eu paro para pensar em muita coisa que deu certo, que poderia mudar. Eu sei que ajuda. **Mas eu só não consegui mesmo é criar uma rotina disso.** Mas ele ajuda porque você reflete, você vê o que deu certo, o que dá para melhorar... **É um momento de reflexão muito grande.** É um momento em que você sente seu trabalho, dá valor ao seu trabalho; ‘nossa, eu fiz isso!’. **Para mim é gratificante.** (Professora Rebeca, entrevista).

Acho que é aí a maior dificuldade: no que hora sentar, e escrever aquilo que aconteceu. **Eu junto muita coisa, foto, fala; fico com aquele monte de papel e não sei o que fazer com isso.** (idem).

No processo de formação, a equipe foi se apropriando da prática do registro, tornando-o cada vez mais intencional e reflexivo; não se trata de registrar tudo, mas de assumir um olhar apurado sobre os acontecimentos e selecionar focos, situações e momentos de modo a revelar, de fato, as aprendizagens da criança, sua participação, seu envolvimento, o significado da vivência para ela:

Nesse estudo do registro a gente acabou **aprendendo a selecionar**, porque **registrar não é ficar tirando foto de tudo, tudo, tudo, e depois pensar o que vou fazer com tanta foto.** Então o que a gente também aprendeu: a ver o que é importante registrar e o que aquilo que você está colocando vai mostrar, e dar a entender o que você fez. Nossa, eu já aprendi muito a selecionar; se for ver meu caderno de 2006, e o de 2007, já vê diferença nisso. (...) No início eu punha tudo, e hoje a gente já está sabendo focar, selecionar o que eu quero. (...) Não é a quantidade de fotos, mas a qualidade do momento, ter essa observação, esse olhar também. (Professora Sueli, entrevista).

Para mim **o registro é visibilidade do meu trabalho e reflexão.** (...) A documentação revela as experiências; o caderno é revelador; isso eu aprendi no PEA (Professora Camila, entrevista).

Interessante destacar o percurso da professora Paula, por ela relatado em entrevista; da percepção da necessidade do registro à construção de formas de fazê-lo que atendessem às

necessidades experimentou diferentes instrumentos e suportes, o que nem sempre se mostrou adequado. Ainda que procurasse organizar o suporte material ao registro (utilizando cadernos, planilhas, máquina fotográfica etc.), faltava estabelecer o *foco* que possibilitasse a construção de um olhar mais apurado e a produção de registros mais reveladores.

Nós temos muitos registros a fazer, então eu queria ter um registro que favorecesse enxergar meu aluno no seu processo particular de desenvolvimento, por exemplo. Quando eu comecei a buscar instrumentos para registrar isso, busquei tabelinhas de pôr 'X', busquei tabelinhas com observações rápidas, que também não ficaram funcionais, porque na hora de avaliar elas não continham as observações mais funcionais e mais importantes, não ficaram funcionais, e se perderam, não era o que eu queria. Em outras épocas eu comecei a fazer fichas, mas chega uma hora em que aquelas fichinhas não cabiam mais, **eu escrevia demais e não escrevia o que era importante**. Nessa época eram 40 crianças, então escrevia sempre dos mesmos, que eram os que se destacavam, que davam mais trabalho, então era uma frustração. Aí passei para caderno, e comecei a por uma folha para cada um. **Mas eu estava em um processo de escrever muita coisa e não ter foco; para mim acho que faltou naquele momento o foco**. E teve um tempo em que eu parei de registrar e não fiz mais nada. (Professora Paula, entrevista).

Em 2010, organizou três cadernos para registro: um para reuniões de forma geral, um para o PEA, e outro para planejamento. O desafio, agora, não é o de organizar os instrumentos de registro – preocupação superada à medida que foi apreendendo o sentido e o significado do registro –, mas o de torná-los mais *sistemáticos*, o que implica, além do *foco*, lidar com a questão do *tempo* necessário à *reflexão*:

O caderno que eu deixei para o meu planejamento, ele está se tornando mais um relato do que está acontecendo, que não é um relato permanente; a hora em que eu consigo criar uma brechinha pra sentar e escrever, eu vou lá e escrevo, **mas eu ainda me sinto frustrada que eu não consigo o tempo que eu gostaria de ter para escrever tudo o que eu estou pensando**, porque eu nunca consigo escrever em um tempo menor que uma hora, e essa uma hora também não é suficiente para escrever tudo, **porque na hora em que estou escrevendo não estou só descrevendo o que aconteceu, só relatando; eu fico me fazendo pergunta**, eu respondo à pergunta, meu foco era um mas está relacionado a outro caso ou acontecimento, aí eu vou àquele outro acontecimento para depois voltar ao foco principal... **O que eu tive de ganho: eu não estou perdendo mais o foco**, porque antes eu escrevia um monte de coisa, mas nada importante, nada realmente relevante; isso eu estou conseguindo agora. (Professora Paula, entrevista).

A questão do foco aparece também no que diz respeito ao registro fotográfico, o que indica uma aproximação à ideia de documentação: da fotografia pela fotografia passa à seleção e à organização desses dados:

O que eu evolui também é usar recursos de registro; até **então eu tirava milhares de fotos, mas eu não sabia bem o que eu queria registrar**, e

depois eu nunca consegui tirar do celular, da máquina, mas também já eram fotos passadas que eu não ia mais usar. Isso foi um ganho: tirar fotos e jogar para a máquina, e separar essas fotos; **elas estão separadas em pastas que indicam do que aquelas fotos vão tratar** (Professora Paula, entrevista).

Como passo seguinte desse processo, Paula, à época da entrevista, organizava uma apresentação às famílias com o objetivo de socializar elementos do trabalho pedagógico desenvolvido. Os diversos registros produzidos ao longo do semestre – fotografias, diário de classe, caderno de planejamento – permitiram clarificar as experiências construídas. Com base nessa *seleção* de dados, partindo de um foco claro – reconstruir o percurso de aprendizagem do grupo –, e considerando os interlocutores, construiu uma efetiva *documentação*. Importante destacar que esse material ajudou-a a tomar consciência da própria prática pedagógica, orientando a produção do registro de avaliação das crianças. A professora revela que, ao sentar para escrever sobre o percurso de aprendizagem de cada criança, sentiu falta de elementos que apoiassem a elaboração dessa síntese; a sistematização do trabalho pedagógico permitiu clarificar esses aspectos, elucidando a intencionalidade e, portanto, o foco a ser desenvolvido na avaliação individual.

Estou preparando, pra reunião de pais, um CD com essas fotos para mostrar esse processo de aprendizagem, mostrar o que aconteceu. Então a avaliação, eu senti para fazer; estou escrevendo, mas não estou mostrando o foco. Então eu primeiro coloquei todas as fotos, fiz a seleção do que eu queria, buscando abarcar todos os campos de experiência; nas fotos não estão todos os campos, porque eu acabei não registrando tudo, embora tenha bastante foto, mas os pais terão uma noção geral do trabalho, que é esse o objetivo, e vão entender o quanto ele está rico, que até eu me surpreendi. Como eu tive que escrever algumas palavras, algumas coisas pra dizer do que se tratavam aquelas fotos, então a avaliação deles partiu daí. **Se é isso que eu vou mostrar pros pais, então onde cada criança se encaixa aqui, o que eu observei de cada criança.** Peguei o diário de classe, que é meu registro mais fiel do trabalho, e elenquei os conteúdos; desses conteúdos eu comecei a retomar as aprendizagens que eu queria, lembrar o que eu queria com cada atividade. É um vai-e-vem desse meu processo, porque você define o que quer, propõe os conteúdos, e propõe as atividades. (Professora Paula, entrevista).

Ainda que desenvolvido no coletivo, o percurso de formação e de apropriação de concepções e práticas é individual; cada professora, com base em sua história de vida e trajetória profissional, vai se apropriando dessa postura de uma forma particular. O processo demanda abertura por parte dos professores, e parceria do coordenador e dos demais colegas, em um processo dialético no qual desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional caminham juntos, e possibilitam a incorporação do registro como elemento do projeto pedagógico da escola.

Algumas professoras referem-se à dificuldade de, inicialmente, aceitar a proposta, mas destacam que, hoje, registrar faz parte do cotidiano, tendo sentido e significado para o grupo. Algumas dessas produções, inclusive, foram apresentadas em congressos e reuniões com outras escolas, servindo à socialização de experiências no âmbito da Rede Municipal.

O desafio, também para as professoras, é ser *sujeito da experiência*, tomando por base esse conceito em Larossa, e o debate presenciado no grupo de formação (07/04/2010). O que faz a diferença é o significado que cada um atribuiu ao registro, considerando os diferentes tempos, percursos e fazeres. O registro acaba sendo, também, uma busca pessoal, mas motivada/ compartilhada/ apoiada pelo coletivo, por uma cultura organizacional na qual ele encontra espaço para aprofundamento e divulgação. O texto de uma professora, socializado no grupo, indica esse processo:

Um sujeito de experiência, ressignifica a experiência do sujeito,  
instigando-o a arriscar-se, expor-se,  
a viver, a sentir, a ousar,  
a transformar e transformar-se,  
a encontrar e reencontrar caminhos.  
Silvana Calzans

Portanto, o efetivo valor do registro é sentido por aquele que o produz à medida que é vivido como uma *experiência*, e não apenas como uma vivência; como conhecimento, e não apenas informação, tornando-se expressão da autoria e, com ela, da subjetividade do sujeito cognoscente,

(...) pois a experiência é a maneira como passamos pelo mundo significativamente, de modo que esta passagem nos toque, alcance e sensibilize. Para que isso aconteça é preciso que paremos para olhar, escutar, sentir e curvar-se para todos os detalhes e nos surpreender com as coisas simples. É expor-nos. (Monica Portapila Alves, síntese PEA, abril/ 2010).

Para algumas professoras, o registro se converte em espaço/ tempo de pesquisa e investigação da prática em busca da explicitação de seus fundamentos; o registrar o cotidiano com fotos, falas e pequenos textos se torna experiência de investigação e formação, como relata a professora Camila: ao produzir o registro diário em seu caderno, inclui algumas fotografias, pequenas descrições, e pesquisa excertos de textos (seja no documento *Orientações Curriculares*, seja em outras fontes), fundamentando o fazer, explicitando suas escolhas. Além desse aspecto, vale destacar que, para a professora, produzir esse tipo de registro, com esse formato, é um prazer; “faço porque eu gosto”, afirma. Destaca a

importância da inclusão de novas linguagens e tecnologias, especialmente da fotografia, no processo de registrar as experiências desenvolvidas na escola, ajudando a evidenciar de maneira mais clara os fazeres e as conquistas das crianças.

### C. O registro como elemento da cultura organizacional: conquistas e desafios

*Eu não consigo ver, hoje, a Educação Infantil que não seja pelo registro, porque a produção da criança não está no papel; ela faz coisas, ela fala coisas, ela interage com outras crianças, e se a gente não tiver um registro dessas observações, não tiver portfólio com fotos dessas ações, com registros da família sobre aquilo que está acontecendo, fica muito perdido aquilo que a gente faz.*

Diretora, entrevista.

Foi bastante surpreendente – positivamente falando – constatar a quantidade de professoras que possuem suas próprias máquinas fotográficas, utilizando-as como instrumento cotidiano de trabalho. O registro, portanto, mostra-se incorporado ao projeto da escola e às práticas da grande maioria dos docentes, e se apresenta como objeto de reflexão e estudo por parte daquele coletivo:

(...) a gente tinha um projeto que chamava “Registro: da necessidade ao prazer” – então, superando a necessidade para chegar ao prazer de se ter um registro, é uma coisa que a escola tem claro, as pessoas sabem que precisa escrever, então quando a gente começa o PEA elas sabem que vai ter síntese, quando vai entregar alguma coisa elas sabem que elas vão escrever, e que aqui a gente precisa escrever. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

O registro é também um hábito e, muitas vezes, as pessoas não fazem não porque não querem, mas **porque não conhecem**, e a formação ajuda muito nesse sentido. (Professora Manuela, entrevista).

O grupo foi se apropriando desse hábito, em um processo no qual a formação contínua desempenhou papel decisivo, conforme já explicitado anteriormente. As observações da diretora – recém-chegada à escola, não tendo acompanhado esse processo, portanto – são bastante reveladoras nesse sentido:

Tudo, **o tempo inteiro elas estão registrando**, fazem vídeos. As reuniões de pais, elas já falaram que querem esse espaço pra apresentar esse material, então é assim, isso é bem bacana.

(...)

O trabalho aqui é muito bom; eu costumo divulgar isso na Diretoria Regional de Ensino porque eles não sabem, porque geralmente eles falam: ‘ah, quem pode fazer um vídeo pra isso?’. Eu digo, lá eles não precisam fazer um vídeo pra isso, está feito.

(...)

O registro aqui na escola, **eles já se apropriaram de um fazer**; a coordenadora já conseguiu mostrar, ‘olha, aqui é assim que a gente faz’, e eu também vou ficando super feliz porque ela vai me mostrando registros da

semana (...), e eu vou ganhando alguns registros desses e vou guardando pra colocar no projeto pedagógico, e é legal porque vamos dando o retorno pra eles de que isso tem um sentido, então vamos pegando frases pra compor esse projeto pedagógico, e dando uma devolutiva. Acho que aqui eles têm isso apropriado. (Diretora, entrevista).

Trata-se, na verdade, do processo de construção de uma *cultura do registro* no espaço da escola:

Fomos fazendo os cadernos das crianças, os planos que a gente construía, algumas atividades que a gente fazia um acompanhamento de uma forma diferente, os registros delas (...). Mas o que eu fui percebendo: no começo, **hoje eu tenho mais professores que não faziam e começam a fazer cadernos para si**, além daquela coisa mais formal, burocrática, terem outros registros para sistematizar. Nós produzimos CDs ao longo desses cinco anos, alguns eram tematizações de algumas práticas que a gente fez, que **ainda não tinha aquele movimento da reflexão total**, mas já era uma coisa registrada (...). (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Também o modo como os registros foram sendo produzidos foi alterado, como explicitado no tópico anterior: a intencionalidade do registro, seu sentido e significado, sua importância passaram a ser temas de debate e aprofundamento, o que permitiu não apenas a ampliação do número de professoras que tornaram o registro um hábito, mas também o refinamento dessa prática no âmbito do coletivo:

Naquele momento a gente não pensava nele como hoje eu já tenho mais claro, ele como um documento, ele como alguma coisa do trabalho, uma contextualização daquilo que eu faço. Hoje a gente até discute, **tínhamos um montão de fotos**, aquela coisa, a gente tirava, **mas ainda não entendia o que fazer com essas fotos**. Nos próximos anos fomos entrando mais no registro, que foi o projeto do ano passado, e fomos nos aproximando mais dessa questão, o que é registrar, o que isso tem a ver com o trabalho, e **sair só da questão do registro como algo que eu tenho só que registrar, mas como ele vai dando alimento para o trabalho**, então foi esse o caminho que fomos construindo. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

A reflexão e a construção da autoria podem ser notados nas sínteses dos encontros de PEA produzidas a cada ano; além das características pessoais de cada professor – que se refletem no estilo de escrita e na forma de sistematizar o pensamento –, chama a atenção o modo como esses registros foram se tornando instrumento de socialização de reflexões pessoais, caminhando de uma produção no estilo “ata” – ou descrição de acontecimentos – para uma narrativa na qual análise e expressão pessoal se fazem mais presentes. Seguem, abaixo, alguns exemplos:

O grupo III reuniu-se na sala de JEI juntamente com a coordenadora pedagógica, que apresentou como discussão do dia o tema “Concepção de Criança”.

O grupo discutiu acerca das mudanças ocorridas na maneira de se ver a criança, a infância. Se antes a nossa preocupação era com as fases do desenvolvimento infantil, hoje devemos nos preocupar com a criança enquanto ser social e histórico, produtor de cultura. (...) (Claudia Fernandes, 28/03/2005).

#### Síntese – JEI

1º Momento: A coordenadora pedagógica nos passou alguns avisos gerais, como o número de faltas possíveis no Projeto e a organização dos registros.

2º Momento: Leitura do poema “Mude” de Clarice Lispector; após a leitura foram feitos alguns comentários sobre o que é preciso para que haja mudanças. Percebe-se entre todas as falas e anseios que o mais importante em uma mudança é o movimento, o dinamismo, a energia, e para que tudo isso ocorra é preciso estarmos abertos, aceitando novos caminhos (...)” (Professora Luciene, março/ 2005).

#### A relação espaço, ambiente e tempo

Espaço?! O que é espaço? Você tem o seu espaço? O que você faz no seu espaço?

Nossa, quanto pergunta de uma só vez!!!

Falar de espaço está se tornando nossa rotina, mas será que estamos entendendo o que é realmente espaço?

Já vimos que essa palavra tem diversos significados. O mais comum é falar que espaço está ligado ao físico. Joia. Compreensão fácil.

Agora, vimos também que o espaço está ligado a todos os objetos que se encontram dentro, ou melhor, que compõem esse físico.

(...)

Agora que já compreendemos o que é espaço, que tal falarmos sobre o nosso espaço de trabalho: a escola!!!

Ah, ops! Antes eu quero fazer mais um pergunta: o que é ambiente? É a mesma coisa que espaço? (...) (Professora Ana Paulo, 31/05/2005).

#### *Reflexão*

Olho ao meu redor e percebo o quão difícil é o ser humano despir-se de seus medos, seus egoísmos...

Optando pelo caminho mais difícil para encontrar-se e ser mais feliz.

Olhar e não enxergar o que é belo, apreciar o simples, o casual; ouvir a melodia, deliciar-se, embriagar-se sem preconceitos.

Aí eu pergunto: haverá coragem em tirar o véu? Passar da condição de coadjuvante, assumindo o papel principal... Para ser sujeito de sua própria história.

História essa que pertence a cada um em buscar a melhor forma de desenhar...

Redesenhar o seu futuro, transformando-o no mais belo, inesquecível.

E talvez assim ajudar a construir uma história melhor a quem está ao seu lado, nesse pequeno ser que te ouve, te olha e te admira. (Rosemeire Sertório, junho/ 2010).

O desafio apontado pela coordenadora, em relação a sua própria atuação, diz respeito à necessidade de maior acompanhamento dos registros produzidos pelas professoras e a ela entregues; apesar de não haver uma cobrança de sua parte quanto à produção do caderno de registro diário – pois o combinado do grupo é quanto à obrigatoriedade da produção das sínteses das planilhas de planejamento, e dos registros de avaliação –, muitas professoras mantêm cadernos pessoais nos quais organizam o relato do cotidiano, entregando-os à coordenadora para leitura e devolutiva:

O que é um desafio para mim enquanto trabalho é essa intervenção no registro, acho que é um pouco da organização que eu tenho que buscar para atender as pessoas, para resolver as coisas, que é **mediar um pouco esse registro do professor, dar devolutivas que possam ajudar**. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Também a professora Paula faz referência à importância de a escola estar preparada para receber essas produções; retomando seu percurso individual, afirma sentir a necessidade, no momento que vivencia, de compartilhar mais esses registros, em especial com a coordenadora pedagógica, destacando a contribuição que um leitor traria ao intervir em seu processo reflexivo:

O que eu estou sentindo necessidade agora, sabe quando você fala que a escola também precisa estar pronta para receber isso; acho que estamos nesse momento. Eu sinto a necessidade desse momento. Por quê? O trabalho fala de registro e tudo mais, e eu comecei a ficar meio frustrada quando eu percebi que eu comecei a avançar e eu queria compartilhar, mostrar, não com todo mundo, mas com quem eu queria, com a minha CP, e eu acabei não conseguindo por questões de dinâmica, não por falta de vontade, e eu não tive esse *feedback*, que se relaciona com a escola estar preparada para receber e assumir esses registros. Então nesse momento a minha necessidade é essa: **é compartilhar o que eu tenho** – porque agora não estou mais preocupada se vão criticar, se está certo ou não está, não quero mais saber, já passei disso... – **e ver os das colegas**, mas eu não me senti ainda segura e permitida a solicitar para ver. **Porque os registros ainda estão muito presos à gente, então a gente precisa começar a encontrar formas de compartilhar**. (Professora Paula, entrevista).

As devolutivas existem, mas principalmente no coletivo, nos horários de formação, o que nem sempre atende de maneira satisfatória a algumas professoras, que esperam um retorno mais individualizado. O fato revela, por um lado, a construção de efetiva relação de parceria e confiança entre coordenadora pedagógica e professoras; por outro, a necessidade de reconfiguração de tempos e espaços tendo em vista a construção de alternativas de resposta à demanda, considerando as possibilidades e os limites do contexto (o que inclui as diversas atividades internas e externas à escola às quais o coordenador pedagógico é chamado a atuar).



Ainda no que diz respeito ao coletivo, outro desafio, já anteriormente apontado, diz respeito ao grupo de professoras que não participa dos momentos de formação (PEA) devido a acúmulo com outro cargo em outra escola. Por mais que a coordenadora pedagógica procure mediar a inserção desses profissionais no projeto pedagógico da unidade – e na própria questão da documentação –, ela não se dá da mesma forma como ocorre com aqueles que participam efetivamente dos horários de formação.

Quanto aos desafios do ponto de vista individual, retomamos aqueles destacados no item anterior: a importância do foco (o que parece ter sido uma conquista para os professores entrevistados), e a questão da sistematicidade. Tornar o registro um *hábito*, garantindo a sua produção com frequência e regularidade, parece ser um desafio a ser superado por algumas professoras, conforme apontado em entrevista. Além deles, lidar com as tecnologias como máquina fotográfica digital e computador é apontado como desafio pela professora Joana.

O meu desafio agora, para mim, é tornar sistemáticos os momentos de registro, porque fazendo isso até esse tempo relógio, que eu considero curto para registrar o que quero, acho que a habilidade vai me ajudar a ficar mais focada e ser mais objetiva. (Professora Paula, entrevista).

A construção de práticas de registro e documentação na escola insere-se em um processo de formação contínua e em contexto na qual esses instrumentos tornaram-se objeto de estudo vinculado à elaboração do projeto pedagógico da escola. Não se trata de um processo único e homogêneo para todas as professoras; cada uma delas vai se apropriando dessas práticas de acordo com seus percursos individuais de formação e suas trajetórias profissionais, ainda que encontrem, no contexto da escola, um espaço profícuo à reelaboração da experiência e reconstrução da profissionalidade. Nesse sentido, à medida que o registro vai adquirindo significado e sentido à luz das demandas e necessidades oriundas da prática pedagógica, e são respeitados os diferentes ritmos e estilos de produção, a documentação vai se configurando como elemento do projeto político-pedagógico e da cultura da instituição, alimentando esse projeto e sendo por ele alimentado.

Trata-se de percurso singular, contextualizado, todavia não espontâneo; cabe destacar o papel da coordenadora pedagógica na mobilização e no acompanhamento dos processos de formação e desenvolvimento profissional e organizacional da escola, articulados ao projeto pedagógico. Clareza quanto ao seu papel, postura investigativa, cabedal de conhecimentos

teórico-metodológicos sobre o trabalho na Educação Infantil e sobre o trabalho da coordenação pedagógica, reconhecimento das singularidades dos professores e respeito a seus percursos, conhecimentos e saberes constituem elementos que fazem parte da postura da coordenadora pedagógica, construída ao longo de seu próprio percurso formativo, fomentado em grande parte por iniciativa e financiamento pessoais.

Além do elemento humano, a existência de condições institucionais – o horário de trabalho coletivo remunerado – mostra-se também essencial ao processo, possibilitando a construção de espaços de formação em contexto no interior da escola.

Os desafios, tomados pelo coletivo como demandas, geram a mobilização que possibilita, passo a passo, a construção de formas particulares de registrar, documentar e comunicar.

## PARTE IV - Considerações Finais

*O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.*

PAULO FREIRE

Chegando ao final do texto da tese, importa retomar problema e objetivos a fim de organizar sínteses e conclusões provisórias tecidas ao longo da investigação, e delinear avanços em termos de produção do conhecimento.

Após realizar pesquisa bibliográfica, entrar em contato com outros pesquisadores da área em disciplinas do Programa de Pós-Graduação, eventos e grupo de pesquisa, vivenciar, nos estudos de caso, a realidade de quatro pré-escolas públicas, acreditamos ter sido possível responder, ainda que de maneira provisória – por ser a provisoriedade uma característica do conhecimento –, à pergunta da pesquisa, transcrita a seguir: *De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre a documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação?*

Pudemos evidenciar a inserção do registro de práticas e da documentação pedagógica nas quatro realidades estudadas – o que era previsível em função dos critérios de seleção dos casos –; entretanto, em cada contexto a documentação foi/ está sendo construída de maneira singular, à luz das necessidades e do percurso de cada equipe. Não se trata de um objeto estático, mas em construção, porque imerso no real. Não há, portanto, *uma* forma de documentar, mas múltiplas, tantas quantas forem as realidades e as necessidades. Isto porque o registro e a documentação não constituem apenas uma técnica, mas uma *concepção* de escola, de educação, de aprendizagem, de ensino. Portanto, sua presença, nas escolas, vincula-se a uma proposta pedagógica que considera a criança como partícipe e produtora de conhecimentos, e o professor como autor de sua prática. Ao mesmo tempo em que o registro decorre do projeto pedagógico, alimenta-o também, trazendo à tona elementos que se tornam objeto de reflexão com vistas à reconfiguração daquelas práticas das quais derivam. O projeto sustenta o registro, e o registro nutre o projeto, em um processo dialético.

Por *documentação pedagógica* entendemos o processo de seleção, organização e sistematização de registros, e o produto resultante dessa operação. A documentação implica a existência de uma intencionalidade que antecede a produção; é preciso decidir o que documentar, por que, para que, de que maneira fazê-lo. Trata-se da comunicação de um percurso, a narração de uma experiência, com base em um fio condutor. Por esse motivo, possibilita a explicitação de fundamentos do fazer, e a reflexão sobre a prática.

Não são apenas os professores que documentam; também as crianças emergem como autoras de documentação, o que lhes possibilita a apropriação da experiência, a tomada de consciência de seu percurso formativo, e a construção de identidade.

A documentação – produzida por professores (individual ou coletivamente) ou por crianças, ou por professores e crianças em conjunto –, possibilita, ainda, conferir visibilidade ao projeto pedagógico da instituição via socialização da experiência. Para as famílias, é a oportunidade de conhecer de maneira mais aprofundada o trabalho desenvolvido pela equipe, e as conquistas das crianças. A documentação pode possibilitar a consolidação de canais de diálogo, e a compreensão das razões que justificam o trabalho desenvolvido. Favorece, ainda, o reconhecimento da escola de Educação Infantil como espaço de produção de saberes, de aprendizagem e de desenvolvimento, e da criança como produtora de cultura.

O *registro*, por sua vez, implica a ação de produzir marcas sobre uma experiência, e vincula-se ao planejamento e à observação. Pode ter como suporte diferentes linguagens e materiais, como relato escrito, produções das crianças (desenhos, montagens, modelagens etc.), fotografia, vídeo. O registro implica a produção de memória e identidade, e pode favorecer o desenvolvimento de posturas reflexivas e investigativas sobre as práticas ao se tornar ação sistemática de reflexão sobre as experiências, caminhando da descrição à análise das situações narradas. É com base na multiplicidade de registros que são produzidas as documentações, entendidas como processo posterior de seleção e organização daqueles dados com vistas à comunicação e à sistematização de uma experiência.

Registro e documentação não podem ser concebidos como práticas descoladas de um contexto mais amplo; adquirem sentido no bojo de um projeto político-pedagógico pautado em concepções que justificam não apenas a importância, mas a necessidade de manutenção de espaços, tempos e ações voltados à produção de marcas e reflexão sobre elas. A consideração

da complexidade da prática pedagógica e do trabalho docente demanda a reflexão sistemática sobre a prática, e a construção de espaços de formação contínua em contexto nos espaços das escolas. Implica, também, a consideração do professor como produtor de saberes. Nesse contexto, o registro de práticas pode configurar-se como instrumento propício ao desenvolvimento dos processos de formação e desenvolvimento profissional, especialmente se este caminhar atrelado ao desenvolvimento organizacional. A percepção da criança como produtora de cultura, agente e partícipe também traz implicações às práticas, e traz à tona a necessidade de criação de modalidades de registro de sua experiência; o que produz tem um valor, e precisa ser socializado de modo a contribuir com a construção de uma nova imagem de infância. Esse pressuposto encontra-se na base do trabalho desenvolvido por Freinet, quando constrói, com as crianças, instrumentos de expressão e de socialização de suas falas, e também em Malaguzzi, ao produzir formas de documentação com vistas a mostrar à comunidade o que denomina “criança competente”.

Acreditamos que a documentação pedagógica pode colaborar no processo de afirmação de uma identidade profissional e de um projeto político-pedagógico pautado no reconhecimento 1. Das especificidades da criança pequena; 2. Da creche e da pré-escola como espaços *educacionais*, carregados de uma intencionalidade pedagógica que considera a) o lúdico enquanto forma de aprendizagem e expressão da criança, b) o vínculo afetivo com o aluno e o diálogo com as famílias como elementos essenciais, c) a centralidade do oferecimento de múltiplas experiências de aprendizagem à criança, envolvendo as diversas linguagens, d) a importância da manutenção de espaços de estudo e reflexão partilhada a partir dos problemas e desafios indicados pela prática cotidiana, em um processo de formação contínua em serviço que considere o professor como produtor de saberes. Cabe à escola promover a democratização do conhecimento, a apropriação do saber de maneira crítica com vistas a possibilitar a efetiva *inserção* do homem na sociedade. Para tal, há que se construir uma *pedagogia da participação* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) no contexto de uma *educação problematizadora* (FREIRE, 1974), considerando a incompletude do ser humano e sua condição de sujeito da história.

É nesse cenário, portanto, que contextualizamos a documentação pedagógica, elemento do projeto pedagógico para a Educação Infantil; a documentação, entendida enquanto teoria e prática, processo e produto, manifesta-se em uma multiplicidade de formas, linguagens e materiais, construídos pelos coletivos em relação a objetivos, interlocutores e

condições materiais. Torna-se essencial garantir efetivas condições materiais para a produção de registros e documentação no espaço da escola, o que implica a existência de tempos e espaços para tal.

A seguir destacamos, a título de síntese final, elementos comuns às escolas estudadas, e que podem dizer respeito não apenas àquelas realidades, mas à reflexão sobre o papel da documentação em geral. Não se trata de generalizar contextos que, em essência, são singulares, mas de explicitar alguns aspectos que, à luz do objeto de estudo e da pergunta da pesquisa, mostram-se relevantes à compreensão do fenômeno.

### **1. Os diferentes modos de fazer e pensar a documentação pedagógica: uma prática em contexto**

A pesquisa bibliográfica, combinada com os estudos de caso, possibilitou-nos compreender a documentação pedagógica como processo *intencional* de produção, seleção e organização de registros. Destacamos o elemento *intencionalidade* por se tratar de um movimento que implica planejamento e a tomada de decisão acerca de objetivos, conteúdo, interlocutores e modos de produção; a documentação assume diferentes características a depender *do que* se documenta, *por que* e *para quem*, o que implica o emprego de diferentes linguagens tendo em vista a comunicação. Nesse sentido, a documentação assume diferentes finalidades: possibilita a *construção de memória* – essencial à apropriação, pelos sujeitos, de sua história –, a *comunicação* com famílias ou outros interlocutores – como, por exemplo, profissionais de outras escolas –, a *reflexão sobre as práticas* – e a (re)construção do projeto pedagógico institucional.

Os processos singulares de construção da documentação nos diferentes contextos analisados têm como ponto em comum a *historicidade*: em todas as escolas o registro foi sendo incorporado às práticas como *resposta* a um desafio concreto vivenciado pela equipe: a) na *Scuola Don Milani*, a necessidade de tornar a criança também produtora de memória, possibilitando-lhe a apropriação de sua história vivenciada na instituição (no caso da documentação produzida pelas crianças); a intenção de aproximar as famílias do trabalho pedagógico (na documentação produzida pelos professores às famílias); o desafio de planejar as ações, considerando a integração de crianças com necessidades educacionais especiais (na documentação produzida pelas professoras relacionada ao projeto pedagógico anual); b) na

EMEI Quintino Bocaiúva, a importância de produzir memória sobre as experiências realizadas por crianças e professoras na escola, e de comunicar o trabalho às famílias; c) Na EMEI João Mendonça Falcão, o desafio de construir modalidades de registro de avaliação do percurso formativo das crianças que garantisse a maior interlocução com as famílias, e a coerência com a concepção de criança e de Educação Infantil assumida pela equipe; d) na EMEI Dom José Gaspar, a importância de refletir sobre a prática no contexto de formação contínua em serviço, e de conferir visibilidade ao trabalho pedagógico.

Diante dos desafios, cada escola constrói modos particulares de produzir a documentação: se, em um contexto, o portfólio respondeu satisfatoriamente às demandas, em outro as sínteses reflexivas, os diários de aula, ou o vídeo foram considerados mais adequados àquilo que se buscava. Certamente essas decisões não se deram de maneira imediata, mas demandaram um processo de busca, experimentação e formação para que fossem incorporadas à cultura organizacional. Ainda que as diferentes escolas tenham construído um percurso que podemos considerar sólido, porque fundado em um processo de reflexão sobre a prática e seus desafios, assistimos à emergência de novas demandas, o que implica a continuidade desse mesmo processo. Dizemos isto porque, durante a pesquisa, as quatro equipes, ainda que tenham consolidado formas de documentar coerentes com os objetivos que perseguiam, estavam às voltas de novos desafios relacionados a essa mesma documentação: como torná-la mais acessível a outros educadores, enquanto verdadeira comunicação (na Scuola Don Milani); como tornar o registro elemento de reflexão sobre a prática, ampliando suas possibilidades formativas (na EMEI Quintino Bocaiúva); como garantir o acompanhamento dos percursos individuais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por vezes ofuscados por uma documentação mais centrada no grupo (na EMEI João Mendonça); como conferir maior visibilidade às aprendizagens das crianças, tornando a documentação acessível às famílias (na EMEI Dom José Gaspar).

Os diferentes desafios enfrentados pelas equipes no momento da pesquisa são reveladores do que Alarcão (2002) denomina “escolas reflexivas”; somente em contextos que pensam a si mesmos, analisando as ações à luz das propostas e concepções que guiam o fazer, torna-se possível identificar desafios e construir formas de superação. Isto porque, nas palavras de Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2001: 29); a atividade pedagógica exige, por natureza, o processo constante de reflexão sobre a prática, de busca, e de construção de novas possibilidades.

Não é razoável, portanto, institucionalizar práticas de registro, ou impor modelos pré-estabelecidos a serem seguidos pelas diferentes escolas, uma vez que cada realidade traz demandas que lhe são peculiares, e que exigem, portanto, respostas também particulares. Um esforço de homogeneização, além de improvável concretização prática, seria desastroso tendo em vista as diferentes realidades.

## **2. Entre reprodução e criação: a importância da autonomia das escolas**

As diferentes formas de conceber e produzir a documentação pedagógica, ainda que particulares, inserem-se em um cenário mais amplo que poderíamos denominar de *cultura escolar* (TORRES, 2005), expressão de observáveis presentes em diferentes escolas. Na verdade, ainda não temos, nem mesmo no cenário da Educação Infantil, a ampla generalização do registro e da documentação pedagógica nas práticas cotidianas, ainda que esses termos estejam presentes em documentos oficiais, pesquisas e discursos que permeiam o imaginário pedagógico e que, certamente, exercem influência no modo como cada instituição organiza seu projeto.

Com estas observações pretendemos destacar que a originalidade dos percursos construídos pelas diferentes escolas não significa inexistência de interlocução com o todo social, ou com as esferas exteriores à escola; como aponta Pérez Gómez (2001), a escola precisa ser entendida como *cruzamento de culturas*: as culturas crítica, acadêmica, social, institucional e experiencial. *Cultura* como o “conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social” (PÉREZ GÓMEZ, 2001: 17) em contínuo processo de construção e reconstrução à luz de um marco espacial e temporal determinado. Desse modo, a crescente preocupação com o registro e documentação no âmbito da Educação Infantil, expresso em publicações, pesquisas, cursos, intercâmbio com experiências estrangeiras, inserção da temática nas políticas públicas, entre outros, de certa forma exerce influência sobre a escola e as práticas pedagógicas concretamente situadas, alimentando a construção dos projetos pedagógicos institucionais.

Entretanto, não se trata de assimilação ou reprodução de teorias advindas da pesquisa educacional, ou de propostas emanadas de órgão centrais da administração; nos processos de construção da cultura organizacional, as escolas criam e transformam esses elementos, em



uma combinação de reprodução e criação autônoma de sentidos (TORRES, 2005). Se, em um primeiro momento, a produção de portfólios pautava-se nas concepções da pesquisadora portuguesa Cristina Parente, após um período de experimentação a equipe escolar reconstruiu a proposta inicial de modo a contemplar suas necessidades, considerando os novos desafios elucidados no processo de reflexão sobre aquela *práxis*.

A elaboração de múltiplas formas de agir é possível graças à atuação dos sujeitos que compõem o coletivo institucional nos espaços de relativa autonomia conferidos – ou conquistados – pelas escolas. Ainda que exista uma estrutura comum a todas elas, considerando a Rede Municipal de Educação de São Paulo, por exemplo, que determina forma de organização, estrutura curricular, formatação do tempo, entre outros, há um espaço de autonomia no qual os agentes atuam e elaboram modos particulares de ser e estar, o que possibilita a construção de identidades organizacionais singulares. É a ação dos sujeitos, e dos coletivos, que engendra a construção de múltiplas formas de registrar e documentar as práticas, incorporando-as ao projeto pedagógico institucional. Por outro lado, há que considerar tratar-se de realidades singulares e que, portanto, não correspondem à generalidade das escolas públicas municipais de São Paulo, ou de Bolonha; em muitos contextos, a temática ainda não se faz presente, ou perpassa a *práxis* de modo assistemático e desprovido de sentido.

Considerar a *historicidade* como categoria central à análise do processo de construção da cultura em contexto escolar implica valorizar as diferentes ações empreendidas pelas instituições, entendendo se tratar de um percurso no qual interferem diversas variáveis. Tal postura afasta a tentativa de estabelecimento de *rankings* entre as experiências, considerando algumas “mais desenvolvidas” ou “melhores” que outras. Se uma instituição italiana da cidade de Reggio Emilia alcançou um nível de sistematização de registros, e de clareza acerca da intencionalidade daqueles, isso se deve ao fato, também, de estar inserida em um contexto mais amplo no qual a documentação pedagógica encontra maior espaço em termos de divulgação e de pesquisa, por estar incorporada à cultura escolar da pré-escola. Não se trata de tomar uma proposta como modelo a ser seguido, mas de analisá-la com vistas a extrair elementos que alimentem os processos de reflexão e ação, considerando os contextos específicos. O fato de a documentação e o registro serem encontrados de forma bastante sistemática em algumas escolas municipais de São Paulo representa, a nosso ver, um avanço no sentido da incorporação desses elementos a um projeto pedagógico para a Educação

Infantil. E, se falamos em processo, há que valorizar as inquietações, as buscas e os avanços empreendidos pelas escolas; uma análise mais detida permitirá observar a existência de experiências em andamento, muitas delas já em nível bastante avançado em termos de sistematização e apropriação pelos coletivos, *contrario sensu* do que ordinariamente se deduz do imaginário social acerca da qualidade das escolas públicas brasileiras. É importante destacar a relevância que experiências empreendidas pelas escolas podem ter enquanto sinalizadoras de caminhos ou indicadoras de possibilidades para o conjunto da Rede.

A consideração da centralidade da dimensão organizacional na construção de práticas de registro e documentação não significa ignorar a participação dos diferentes sujeitos envolvidos naquele contexto; ao contrário, além de contribuírem para a configuração dessas experiências, recebem-na de diferentes formas, a depender de seus percursos individuais e do significado que o registro vai, ou não, assumindo em seu processo de formação contínua.

Essa constatação ficou bastante explícita nos estudos de caso; ainda que possamos considerar a existência de uma cultura organizacional que prioriza ou valoriza a documentação pedagógica, os modos de apreensão e participação dos diferentes sujeitos não se dá de modo idêntico e homogêneo. Entre o pessoal e o organizacional, a documentação assume diferentes significados para seus autores, o que engendra a diversidade na unidade, e possibilita efetivamente a construção da *autoria*.

### **3. Entre estrutura e ação: o papel dos agentes individuais e das políticas públicas**

A afirmação da centralidade dos agentes que atuam no contexto escolar na construção da cultura organizacional não pode se sobrepor ao papel a ser desempenhado pelas políticas públicas na valorização do registro e da documentação no âmbito de um projeto pedagógico para a infância. No contexto da Rede Municipal de São Paulo, parece que as escolas estudadas de certo modo anteciparam-se às políticas públicas, uma vez que agentes como coordenadores pedagógicos e diretores exerceram papel central na incorporação de práticas de registro por aqueles contextos. Revela-se a busca pessoal pela formação à luz das necessidades do cotidiano de trabalho, o que certamente trouxe grandes contribuições às instituições nas quais se inseriram profissionalmente.

A consideração do papel central de coordenadores e diretores escolares não pode, por seu turno, significar a exclusiva responsabilização daqueles pela boa (ou não tão boa) qualidade do trabalho pedagógico; é certo que o desenvolvimento profissional é um percurso individual (desenvolvido no coletivo), e que cabe àqueles profissionais a articulação da equipe na construção do PPP da unidade, mas atribuir-lhes com exclusividade a responsabilidade pelo “desempenho” da escola – e pela busca de formação contínua – significa desconsiderar as inúmeras variáveis que configuram a prática educativa, e o papel de outros agentes no processo.

A inserção da temática “registro e documentação” nas agendas de formação propostas pelas Redes de ensino é um avanço no sentido de possibilitar uma maior divulgação da proposta, ainda desconhecida por parte dos profissionais que atuam na Educação Infantil (uma vez não estar presente, de maneira geral, nos cursos de formação acadêmica de professores, ao menos no que diz respeito à realidade brasileira). A institucionalização de práticas pode ser um risco, como já apontado, mas a *sensibilização* para a prática – mediante compreensão do conceito, do sentido e do significado no contexto da proposta pedagógica da Educação Infantil – representa a possibilidade de essa discussão ingressar em diferentes coletivos, ressignificando as experiências ou construindo alternativas ainda não experimentadas.

De todo o modo, há que se garantir maior espaço à divulgação/ socialização das produções das escolas, levando-as para além dos coletivos institucionais. É uma forma não apenas de valorizar o trabalho pedagógico e os saberes construídos por professores e alunos, mas também de sensibilizar outros agentes e outros coletivos para a produção de memória sobre suas ações. Nesse ponto diferenciam-se as realidades italiana e brasileira.

Em um contexto de restrição do papel do Estado no provimento de direitos e garantias sociais, e de desresponsabilização das políticas públicas pelo denominado “fracasso” escolar, há que cuidar para que a valorização de experiências individuais não se dê de modo acrítico, como se os únicos responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino fossem os professores, ou os coordenadores pedagógicos, ou os diretores escolares. Isto porque a educação formal, mais do que um “benefício” individual, é um direito subjetivo, e um dever assumido pela família e pelo Estado (considerando a extensão da obrigatoriedade da frequência à escola, que passa a incluir a criança de quatro anos); corresponde a um interesse social que deve, portanto, ser assumido pela coletividade.

Enquanto a boa qualidade da Educação Infantil ficar restrita à ação dos agentes individuais, e das escolas singulares, não poderemos falar em efetivação de uma política pública comprometida com as crianças e com a sociedade. Além de garantir melhores condições de trabalho aos profissionais, é preciso fomentar modalidades diversificadas de formação em serviço que, de fato, possibilitem aos coletivos a reflexão sobre seus reais problemas e necessidades (o que nem sempre é possível de ser alcançado via elaboração de programas homogêneos endereçados à totalidade de gestores e professores, a menos se combinados com outras formas de assessoria e acompanhamento). Um exemplo a ser citado diz respeito ao caso italiano: as professoras da Scuola dell'Infanzia Don Milani, diante do desafio de documentar o projeto da escola de modo a produzir, de fato, um instrumento de comunicação e divulgação da experiência, puderam contar com o apoio da assessora Carmem Balsamo, do Centro de Documentação mantido pela administração municipal que, em reuniões periódicas, pôde auxiliar o grupo a tomar distanciamento da vivência relatada, a explicitar o fio condutor da narrativa, e a *reconstruir* a documentação, em um processo de *formação* vinculado à *ação*; nas palavras de CANÁRIO (1995: 12), “os professores em vez de ‘serem formados’ se formam em contexto construindo uma inovação”. O fato de ser mantido, pelo poder público, um espaço reservado à documentação pedagógica e ao oferecimento de cursos, palestras e assessoria aos professores e às escolas dinamiza as experiências de documentação empreendidas pelos contextos singulares, uma vez que os coletivos encontram espaço além dos muros da instituição para expor/ divulgar/ arquivar suas produções, consultar outros materiais, ou receber auxílio específico, a depender das necessidades vivenciadas.

A busca pessoal por formação também precisa ser contemplada pelas políticas públicas, em respeito às motivações individuais dos profissionais que atuam em uma Rede de Ensino, e à própria legislação, que lhes assegura esse direito (que, no município de São Paulo, aguarda regulamentação via lei específica, ainda inexistente; desse modo transforma-se um *direito* em uma *concessão*, condicionada ao arbítrio da administração). Ao mesmo tempo em que se culpabiliza o professor pelas mazelas da educação pública, atribuindo o insucesso da aprendizagem dos alunos à má formação inicial do professorado, limitam-se as possibilidades quando ele, por iniciativa própria, busca formação fora da escola e da própria Rede (como se ela trouxesse benefícios gozados apenas na esfera individual, e não contribuísse para o trabalho desempenhado pelo professor na escola e, em última instância, no sistema de ensino). São as incoerências do sistema e, mais especificamente, da gestão que, infelizmente, pode

vivenciar enquanto professora<sup>167</sup>, e que revelam completa desvalorização da formação e desrespeito ao professor e à sua pessoa, em concreta demonstração de posturas autoritárias que, ainda, perpassam as relações entre administração e “ponta” do sistema. Perfaz-se a relação entre *ciência e existência* (VIEIRA PINTO, 1979).

A construção de uma cultura do registro na escola demanda, ainda, repensar a formação acadêmica de professores e gestores de modo a incluir a reflexão sobre o tema nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Implica também assegurar, nos espaços institucionais, condições de trabalho que possibilitem a produção de documentação enquanto instrumento de análise do projeto político-pedagógico em ação, e de socialização e comunicação com a comunidade (famílias e Rede de Ensino). As políticas públicas também exercem importante papel na sensibilização, no estímulo e na valorização dessas práticas via formação contínua e manutenção de espaços coletivos para socialização e arquivo de materiais. Trata-se, portanto, de uma ação conjunta de diferentes instâncias, não exclusiva do professor ou da escola.

#### **4. O registro e a documentação como elementos do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil**

Como palavra final, nossa tese é a de que o registro e a documentação precisam ser concebidos não apenas como postura individual (o professor que registra), nem, tampouco, como postura organizacional (a “escola” que registra – o registro como elemento da cultura organizacional); defendemos a incorporação do registro ao projeto político-pedagógico da Educação Infantil. Trata-se de um projeto fundado em algumas concepções, a saber:

- A consideração da Educação Infantil como espaço de educação formal, dotada de especificidades em função das características dos alunos que compõem sua esfera de atuação – crianças pequenas –, o que implica o reconhecimento de uma identidade própria a essa modalidade;
- Uma identidade pautada na consideração das instituições de Educação Infantil como espaços de educação formal, responsáveis pelo exercício de um trabalho pedagógico intencional, voltado à promoção de aprendizagens e do

---

<sup>167</sup> Em especial no ano de 2008, governo Gilberto Kassab, Secretário de Educação Exmo. Sr. Alexandre Schneider.

desenvolvimento da criança, considerando as especificidades de sua maneira de ser e estar no mundo;

- O reconhecimento da criança como pessoa, sujeito de sua aprendizagem, partícipe, o que implica a construção de posturas pautadas no respeito a suas falas e ações – o que não significa espontaneísmo;
- A necessidade de manutenção de tempos e espaços diversificados que possibilitem múltiplas experiências de aprendizagem, incluindo a diversidade das linguagens humanas e a centralidade das interações (criança-criança, criança -adulto);
- A percepção da complexidade da prática pedagógica, e de seu inacabamento, do que decorre a busca constante pela articulação entre teoria e prática, discurso e ação, mediados pelo processo de reflexão sobre as práticas à luz dos desafios identificados;
- O reconhecimento do professor como autor de sua prática e produtor de saberes, e a valorização do registro como instrumento inerente aos processos de planejamento e avaliação da ação;
- A centralidade da comunicação com as famílias – e da interação família-escola –, do que decorre a necessidade de criação e ampliação dos canais de participação e de socialização da experiência da criança no espaço institucional.
- A valorização do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de Educação Infantil, e a importância de sua divulgação com vistas à reconstrução, no contexto social, das imagens de criança, de Educação Infantil e de professor de Educação Infantil, o que implica o reconhecimento da centralidade dessa modalidade de ensino não apenas para aquelas famílias e crianças que frequentam a escola, mas também para a sociedade como um todo.

Se a construção de um projeto pedagógico para a Educação Infantil – ou melhor, para as *Escolas de Infância*, uma vez que a criança não deixa de ser criança ao ingressar no Ensino Fundamental – requer a incorporação, nas práticas pedagógicas, do registro e da documentação, podemos dizer, por outro lado, que essa mesma documentação engendra ou alimenta o projeto, favorecendo a análise de práticas e concepções. Para tanto, também a documentação precisa ser assumida, pelos coletivos, 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.

Registro e documentação não constituem conceitos vinculados apenas à Educação Infantil; a partir dos elementos discutidos nesta tese, é possível concluir tratar-se de postura pedagógica assumida por professores e coletivos, pautada em determinadas concepções de educação que denotam um projeto de escola. Nesse sentido, práticas de registro e de documentação podem existir não apenas em creches e pré-escolas, mas em outros níveis de ensino como Fundamental e Médio, sem que sejam desconsideradas as características desses diferentes contextos, e as condições de trabalho daqueles profissionais.

## POSFÁCIO

O objetivo deste posfácio é o de ampliar a discussão iniciada com os resultados da pesquisa, tendo por interlocutores os integrantes<sup>168</sup> da banca examinadora quando da defesa da tese realizada no dia 09 de fevereiro de 2011. A proposta é a de incorporar elementos que possam contribuir de maneira mais direta com as políticas públicas para a Educação Infantil e com os programas de formação de professores para o campo. Para tanto, organizamos nossas reflexões em três grandes eixos, a saber: 1. O que as escolas analisadas têm em comum?; 2. Recomendações às políticas públicas; 3. Formação de professores. Apontamos, de maneira objetiva, indicadores que possam ser utilizados como subsídios nessas esferas, tendo por escopo contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

### I. O que as escolas analisadas têm em comum?

As diferentes experiências analisadas nos estudos de caso apontam para as possibilidades relacionadas ao registro e à documentação quando tomados como elementos do projeto político-pedagógico da Educação Infantil, vindo ao encontro das diferentes demandas apresentadas naqueles contextos. Trata-se, portanto, de prática contextualizada e em processo de contínua construção, alimentada pela reflexão sobre o trabalho pedagógico. Mas, o que podemos apontar de elementos comuns presentes nessas diferentes escolas, que poderiam indicar aspectos favoráveis à construção dessas experiências? Elencamos, a seguir, alguns desses elementos, não a título prescritivo, mas como contributo à reflexão, uma vez que o real não pode ser reduzido a uma simples soma de fatores.

1. Existência de um Projeto Político-Pedagógico capaz de conferir unidade na diversidade, concretizado em tempos, espaços e relações que tomam como foco a criança.
2. Articulação/ envolvimento do coletivo institucional com o PPP.
3. Reflexão sobre a prática mediando os processos de formação em contexto na escola, que emerge como espaço de formação e desenvolvimento profissional.
4. Papel do diretor e/ ou do coordenador pedagógico na sustentação do coletivo, da reflexão sobre a prática e do PPP da unidade (o que não se aplica à realidade italiana, uma vez que não há essas figuras como parte da equipe da escola. Naquele caso, são os próprios professores – especialmente os que estão há mais

---

<sup>168</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel de Almeida (FEUSP), Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Corsino (UFRJ), Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marineide de Oliveira Gomes (UNIFESP – Guarulhos), Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Leticia Nascimento (FEUSP), Prof. Dr. José Cerchi Fusari (FEUSP).



tempo na escola – que sustentam o projeto e aproximam ao coletivo os professores recém-chegados).

5. Manutenção de uma relação de respeito ao professor, o que inclui a valorização de seu trabalho e dos registros por eles produzidos.
6. Professores envolvidos, ou ao menos sensibilizados com a produção do registro (fruto do trabalho de formação empreendido pela escola). Em alguns contextos, o envolvimento é tamanho que os próprios professores adquiriram suas máquinas fotográficas, produzindo registros de maneira independente de qualquer cobrança institucional.
7. Garantia de condições materiais e humanas sustentando a produção do registro (possibilidade de impressão de fotografias, fornecimento do portfólio, organização de profissional de apoio para o registro nas atividades desenvolvidas na Cozinha, por exemplo). Este fator relaciona-se ao que será apresentado a seguir, pois implica, entre outros, decisão quanto a destinação de parte da verba recebida pela escola (o que pode explicar o porquê de algumas escolas terem máquina fotográfica e outras não, por exemplo; ou seja, o que é priorizado na utilização dos recursos financeiros?).
8. Priorização do registro e da documentação, que aparecem como práticas cotidianas valorizadas pela instituição, como tema de estudo e do próprio PEA (Projeto Especial de Ação).
9. Compreensão do sentido e do significado do registro e da documentação no contexto da Educação Infantil.
10. Concepção de criança como protagonista, respeito à sua produção e valorização de suas falas e ações.
11. Compreensão da pré-escola como espaço de múltiplas experiências de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, e busca por conferir visibilidade ao trabalho pedagógico.
12. Pouca participação das políticas públicas na configuração dos percursos e das experiências analisadas.

## **II. Recomendações às políticas públicas**

O que as experiências analisadas – e seus contextos – têm a nos dizer em termos de recomendações às políticas públicas para o campo da Educação Infantil? Que ações poderiam

ser empreendidas pelo sistema tendo em vista não apenas a sensibilização para a prática do registro e da documentação, mas ainda, e especialmente, a propagação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil coerente com as concepções que defendemos nesta tese?

Antes de apontar esses indicadores, cabe lembrar que não são poucas as publicações do Ministério da Educação relacionadas à Educação Infantil; no site institucional são disponibilizados diversos documentos, mas cabe um questionamento acerca do real acesso a esses materiais por parte das escolas. Além disso, grande parte dos materiais tem como foco a discussão de concepções do ponto de vista teórico, trazendo à tona muito pouco das experiências empreendidas em contexto. A concretização de diretrizes, fundamentos, concepções demanda um esforço no sentido de transpor para escolas reais elementos que, por vezes, acabam por ser perpetuados em termos discursivos apenas. Ter acesso a experiências, analisar práticas, visualizar espaços e rotinas, ler relatos de professores poderia contribuir nesse processo.

Abaixo, algumas sugestões:

1. Construir espaços para divulgação de experiências entre as diferentes escolas (via *site*, publicação de jornal, encontros regionais entre escolas, congressos nos quais os professores pudessem expor suas práticas).
2. Organização de um Centro de Documentação da Rede Municipal no qual poderiam ser arquivados – e consultados – registros produzidos pelas escolas.
3. Construção de uma revista da Rede Municipal na qual seriam publicados relatos de experiências de professores e escolas (como já ocorre em algumas publicações do campo, como as revistas *Pátio Educação Infantil* e *Avisalá*).
4. Maior aproveitamento dos profissionais da própria Rede como formadores (pois, muitas vezes, recorre-se a assessorias externas partindo-se do pressuposto de que é preciso começar do zero, desconsiderando as trajetórias já construídas). Há muitos profissionais bons na Rede, que poderiam ampliar sua participação para além dos muros da sala de aula ou da escola.
5. Reconfiguração da ação supervisora de modo a atender às necessidades formativas de coordenadores pedagógicos e diretores, e manutenção de grupos de estudo entre os gestores (afinal, diretores e coordenadores sustentam os processos formativos de professores, mas quem sustenta suas próprias demandas?). Construir espaços de troca entre esses profissionais, pautados em suas reais necessidades, seria de grande valia

nesse processo, e permitiriam aprofundar as trocas entre as escolas, que se mantêm isoladas em função das condições do contexto. Em síntese: construir uma formação voltada às *escolas*, conciliando programas de formação homogêneos com a manutenção de grupos de estudo e assessoria que possibilitassem a necessária mediação com os contextos de ensino em sua problemática e reais necessidades.

6. Manutenção de cursos voltados à prática do registro e da documentação pedagógica nos quais os profissionais interessados pudessem aprofundar a compreensão do sentido e do significado desses elementos, e aprimorar as formas de fazê-lo (concepção + técnica).
7. Garantia de condições materiais à produção de documentação (verbas para aquisição de máquina fotográfica, impressora, computador, garantia de horário de trabalho pedagógico remunerado), bem como condições físicas para abrigar a produção (organização de arquivos e de formas de acesso ao material).
8. Manutenção de espaços de formação na própria escola.

### **III. Formação de professores**

As falas dos profissionais entrevistados nas diferentes escolas anunciam que a aprendizagem da documentação se deu a partir da inserção profissional nas escolas, nos processos de formação em contexto e em serviço. Além da manutenção desses espaços, como já apontamos, faz-se necessário incorporar a discussão aos contextos de formação acadêmica inicial, bem como aos programas de formação contínua oferecidos pelas Redes de Ensino. Seguem algumas recomendações:

1. Incorporação da temática aos cursos de formação acadêmica (Pedagogia e Normal Superior) do ponto de vista teórico-prático (discussão sobre o conceito de documentação, suas funções e modalidades, e sobre o processo de produção desses materiais).
2. Utilização de formas diversificadas de documentação como instrumento metodológico nos cursos de formação acadêmica de professores e pedagogos (por exemplo, construção de portfólio ao final de um curso, produção de documentação de estágio utilizando vídeo ou outras linguagens).
3. Aproximação da universidade – ou melhor, dos espaços de formação acadêmica em geral – às escolas mediante a construção de parcerias para realização de estágio,

colaboração nos processos de formação em contexto, socialização de práticas no espaço da academia, criando canais de diálogo entre estudantes e profissionais.

4. Organização de eventos voltados à socialização de pesquisas com a participação dos profissionais que atuam nas Redes de Ensino não apenas como ouvintes, mas também como expositores de relatos de práticas. E, simultaneamente, flexibilização dos horários de trabalho desses profissionais a fim de que possam participar dos eventos, entendidos como espaço de formação em serviço e parte do trabalho pedagógico.
5. Oferecimento de oficinas com vistas ao aperfeiçoamento de técnicas voltadas à documentação como uso de máquina fotográfica, produção de vídeos, organização de *slides* etc.
6. Incorporação da temática aos programas de formação contínua, discutindo concepções e formas de fazer.
7. Manutenção de espaços para troca e socialização de documentações produzidas pelas escolas (eventos, Centro de Documentação, revista, *site*).
8. Construção de espaços destinados à formação voltada às escolas com vistas a realizar a necessária mediação na construção do PPP: revisão da função supervisora (de modo a possibilitar maior contato com cada escola, e efetivo acompanhamento e atendimento às demandas) e criação de espaços para troca e reflexão sobre a prática entre as escolas e seus gestores (grupos de formação interescolas, com mediação de um coordenador/ interlocutor externo).

Acreditamos que a ampliação de práticas de registro e documentação de *boas práticas* e a sua divulgação poderão contribuir para a consolidação de um projeto pedagógico para a Educação Infantil pautado no reconhecimento das especificidades da criança pequena e nos pressupostos já elucidados nesta tese. Em um contexto no qual propostas voltadas ao treinamento de habilidades mecânicas em um viés reducionista da Educação Infantil e da capacidade de agência da criança ainda se fazem presentes no cotidiano de muitas instituições, e em que cada vez mais se antecipa a idade de escolaridade obrigatória – o que é uma conquista em termos de direito à educação –, faz-se necessário (e urgente) divulgar e consolidar concepções e práticas pedagógicas que se contraponham a esse modelo e que, de fato, possibilitem às crianças múltiplas e significativas experiências de aprendizagem, desenvolvimento e acesso à cultura. A documentação de práticas pedagógicas, falas e produções das crianças pode favorecer esse processo mediante a divulgação de uma imagem

de criança produtora de cultura, e da Educação Infantil como espaço de vivência da infância. Em síntese, a socialização de experiências de boa qualidade certamente possibilitará a disseminação e a construção de outras boas práticas, auxiliando no processo de consolidação de uma cultura pedagógica da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. In: *Caderno Cedes*. Campinas, n. 9, 1984.
- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: *Caderno Cedes*. Campinas, n. 9, 1984.
- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALGEBAILLE, M. A. P. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.
- ALMEIDA, Benedita de. *Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional*. 29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2006. In: [www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm). Acesso em 06/11/2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set/dez 2006.
- ANDRADE, L. Escrita profissional. In: *Revista Nova Escola*, nº 219, jan./2009.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANTONIETTI, Maya. *Modalità di documentazione dei processi educativi nei servizi per l'infanzia*. Reggio Emilia: Università di Modena e Reggio Emilia, 2004.
- ARAÚJO, Eliane Sampaio. *O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural*. 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2007. In: [www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm). Acesso em 06/11/2007.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo – (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? – em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- ARENDDT, H. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ASSIS, R. A. de. É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos? In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 59, novembro 1986.
- AUGUSTO, S. Zoom e clic! – O uso da imagem para analisar, refletir e observar o trabalho pedagógico. In: *Revista Avisá Lá*, nº 37, fev./ 2009.
- AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, 2008.

BALDAZZI, A. I modelli standard del documentare: la bibliografia, il dossier, l'abstract e... la città in rete. In: BERGONZINI, A.; CERVELLATI, M.; SERRA, M. *Documentare tra... memoria e desiderio*. Modena: Centro di Documentazione Educativa di Modena, 1998.

BALSAMO, Carmen (org.). *Dai fatti alle parole – riflessione a più voci sulla documentazione educativa*. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

\_\_\_\_\_. L'adulto e il bambino nei linguaggi del documento. In: BALSAMO, C. *Dai fatti alle parole – riflessione a più voci sulla documentazione educativa*. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

\_\_\_\_\_. *et al.* Tracce, percorsi, processi – Per una documentazione di qualità. In: *HP*, 2006.

BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BASSOTTO, Italo. Generi di documentazione nella letteratura pedagogica. In: BENZONI, Isabella (org.). *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

BELLOTTO, R. et al. Dalla documentazione al portfolio. In: *Bambini*, aprile/ 2004.

BENATI, M. et al. *Il senso e il significato della documentazione educativa*. Modena: Multicentro Educativo Modena Segio Neri, 2005.

BENJAMIN, W. O Narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BENZONI, Isabella. *Documentare? Sì, grazie*. Maggioni Lino: Edizione Junior, 2001a.

\_\_\_\_\_. Verso lo sfondo integratore... In: *Bambini*. Bergamo: Edizione Junior, ottobre, 2001b.

BENZONI, I. Il portfolio: strumento di documentazione. In: <http://www.edizionijunior.com/public/Inrete/ilportfoliostumentodidocumentazione.pdf>. Accesso em 29/12/2009.

BERGONZINI, Anna. Gli spazi e i tempi per la documentazione al nido e alla scuola dell'infanzia. In: BALSAMO, C. *Dai fatti alle parole – riflessione a più voci sulla documentazione educativa*. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

BERGONZINI, A.; CERVELLATI, M.; SERRA, M. *Documentare tra... memoria e desiderio*. Modena: Centro di Documentazione Educativa di Modena, 1998.

BIONDI, G. Documentare il fare scuola. In: BERGONZINI, A.; CERVELLATI, M.; SERRA, M. *Documentare tra... memoria e desiderio*. Modena: Centro di Documentazione Educativa di Modena, 1998.

BISOGNO, P. *Teoria della documentazione*. Milano: Franco Angeli Editore, 1980.

BONDIOLI, Anna. *L'osservazione in campo educativo*. Vaprio d'Adda: Edizioni Junior, 2007.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Romano di Lombardia: Edizione Junior, 2004.

BORGHI, Battista Q. La documentazione della mediazione didattica. In: *Bambini*. N. 2. Bergamo: Edizione Junior, marzo/ 1996b.

\_\_\_\_\_. Il bisogno di governare il caos. In: *Bambini*. Anno XI, N. 9. Bergamo: Edizione Junior, dicembre 1995.

\_\_\_\_\_. La 'lettura' della documentazione. In: *Bambini*. N. 2. Bergamo: Edizione Junior, aprile/ 1996c.

\_\_\_\_\_. Perché fare il diario? In: *Bambini*. N. 2. Bergamo: Edizione Junior, febbraio/ 1996a.

\_\_\_\_\_. Tre ragioni per documentare. In: *Bambini*. Bergamo: Edizione Junior: ottobre/ 1996.

BORGHI, B.; APOSTOLI, Rodolfo. *Giocare e documentare nella scuola dell'infanzia*. Romano di Lombardia: Edizioni Junior, 2001.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em 18/01/2009.

BRASIL, MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 1996.

BRASIL, MEC, CNE, CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL, MEC, CNE. *Parecer CNE/ CEB nº 20/2009*. Aprovado em 11/11/2009.

BRASIL, MEC/ COEDI; UFRS. *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações Curriculares*. Maria Carmen S. Barbosa (Consultora). Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL, MEC, SEB. *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Programa nacional de educação pré-escolar*. Brasília: MEC, SEB, 1981.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 1998.

BRESCI, L. et al. La documentazione: un modo di fare educazione. In: *Scuola dell'infanzia*, settembre/ 2007.



CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. Assistência ao Pré-Escolar: uma abordagem crítica. *Cadernos de Pesquisa*. N. 28, março/ 1979.

\_\_\_\_\_. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 53, maio 1985.

\_\_\_\_\_. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, ago. 1992.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan/abr 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 9 – 27, 1º semestre de 1998.

\_\_\_\_\_. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERVELLATI, Mauro. Il portfolio: strumento di personalizzazione. In: *Bambini*. Anno XIX, N. 8. Bergamo: Edizione Junior, ottobre 2003.

CATARSI, Enzo. *L'asilo e la scuola dell'infanzia – storia della scuola “materna” e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1994.

CÔCO, Valdete. *A dimensão formadora das práticas de escrita de professores*. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2006.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COMUNE DI BOLOGNA. Area Politiche Scolastiche. *Regolamento della Scuola Pubblica Comunale dell'Infanzia*. Bologna, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Regolamento dei Servizi Educativi Territoriali*. Bologna, 1995b.

\_\_\_\_\_. COMUNE DI BOLOGNA. In: <http://www.comune.bologna.it/bologna/istruzione/servizi0-3/bambini-genitori.php>. Acesso em 08/10/2008.

CONSULTA sobre *Qualidade da Educação Infantil – o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CORSARO, W. “A Reprodução Interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças”. In: *Educação, Sociedade e Culturas*. N. 17, 2002.

\_\_\_\_\_. “Children’s Peer Cultures and Interpretative Reproduction”. In: *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

COVRI, Claudia. "La documentazione dei processi". In: BENZONI, Isabella (org.). *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

CRICELLI, M. C. P. Portfolios de avaliação. In: *Práticas e teorias na educação infantil*. São Paulo: SINPEEM (Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal – SP), nov./ 2008.

CRISTANINI, Dino. *Programmare e valutare nella scuola materna: modelli e applicazioni*. Milano: Fabbri Editori, 1997.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALLARI, Dalmo de A. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2006.

DI PASQUALE, G. et al. L'arte della documentazione. In: *HP*, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FARIA, A. L. G. *Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: *Educação & Sociedade*, vol. 26, nº 92, Campinas, out./ 2005.

FARIA, A. L. G. De; DEMARTINI, Zelia de Brito F.; PRADO, Patrícia D. (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, M. Do "Avesso" do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 2004.

FORTUNATI, A. *A educação infantil como projeto da comunidade. Crianças, educadoras e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, Aldo; TOGNETTI, Gloria. *Professionalità educatore – teoria, metodi e strumenti*. Bergamo: Edizioni Junior, 1994.

FRABBONI, Franco. *La scuola dell'infanzia – una nuova frontiera dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1974.

FRABBONI, F.; MINERVA, F. P. *La scuola dell'infanzia*. Roma: Editori Laterza, 2008.

FRANCO, D. de S. *Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na prefeitura de São Paulo, de 2001 a 2004*. Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

FREINET, C. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *As técnicas Freinet na Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

\_\_\_\_\_. *Para uma Escola do Povo – guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

FREINET, É. *Nascimento de uma pedagogia popular – métodos Freinet*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, Madalena. *A Paixão de Conhecer o Mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, M. O registro e a reflexão do educador. In: \_\_\_\_\_ (coord). *Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. Papel da educação na humanização. In: \_\_\_\_\_. *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974.

FREITAS, Maria Teresa. *A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática*. Tese (Doutorado). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

FRONTELLI, Ezio. La scuola si racconta: la visibilità della documentazione. In: BENZONI, Isabella (org.). *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GALARDINI, Anna Lia. *Luoghi per crescere: progetti ed esperienze nei servizi prescolari in Italia*. (mimeo). IV Latin-American Symposium on Education for Children from Zero to Six Years. Brasília, 25 - 29 novembro 1996.

GALELLI, Laura. *Pedagogia e didattica alla prova dell'educazione democratica – L'esperienza della scuola dell'infanzia Don Milani*. Tese de laurea in Didattica Generale. Bologna: Facoltà di Scienze della Formazione, Università do Bologna, 2005.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIOVANNINI, Donatella. Características da Infância: Diário de uma criança. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. La scuola si fa trasparente. In: BALSAMO, C. *Dai fatti alle parole – riflessione a più voci sulla documentazione educativa*. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade – instrumento para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. et al. *Por uma Cultura da Infância – metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOMES, Rui. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

GUARNIERI, M. Regina et. al. *Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores*. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2001.

GUIDI, Chiara; TONELLI, Roberta (a cura di). *Crescere insieme diversa-mente – Handicap e integrazione. Mappa cittadina delle opportunità extrascolastiche per le famiglie con bambini da 0 a 6 anni*. Comune di Bologna, Settore Istruzione, Quartiere Cittadini, 2006.

GIUNCHI, Monica. “Lo sfondo integratore per costruire mediazioni significative fra insegnanti e bambini”. In: *Difficoltà di apprendimento*, vol. 10, n. 1, ottobre 2004.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mac Graw – Hill, 1998.

JANSA, A. Il portfolio per accompagnare: i processi formativi dell’infanzia. In: *Bambini in Europa*. N. 2, maggio/ 2006.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. “Researching Childhood”. In: *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

JENKS, Chris. Constituindo a Criança. In: *Educação, Sociedade e Culturas. Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância*. N. 17. Porto: Afrontamento, 1994.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, et al. *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. *Tornando visível a aprendizagem das crianças – Educação Infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo. In: *Revista Escola Municipal*. São Paulo: SME, n. 13, 1985.

KRAMER, S. (coord). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo, Ática: 1994 (7ª edição).

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. In: *Educação & Sociedade*. Vol. 27, Nº 96, Campinas, Out/ 2006.

\_\_\_\_\_. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. In: *Educação & Sociedade*. Vol. 18, Nº 60, Campinas, Dez/ 1997.

KRAMER, Sonia Maria Isabel Leite; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (orgs.). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus, 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14, mai/ jun/ jul/ ago 2000.

LA VALUTAZIONE e il portfolio. In: *Scuola materna per l'educazione dell'infanzia*. N.1, settembre/ 2004.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos Direitos Humanos – um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia – contribución a la teoría de las representaciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica: 1983.

LIMA, José Ávila de. *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, Licínio C. Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. *Registro de Práticas: Formação, Memória e Autoria – análise de registros no âmbito da Educação Infantil*. Mestrado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCAS, Josimas Geraldo. *A teoria na formação do educador: análise dos “grupos de formação permanente” de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, et al. *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MANFERRARI, Marina. Tra progettazione e documentazione. In: BALSAMO, C. *Dai fatti alle parole – riflessione a più voci sulla documentazione educativa*. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

MANINI BALDISSERRI, Milena. *Scuola materna, scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1980.

- MANTOVANI, Susanna. Milão: satisfazendo novos tipos de necessidades familiares. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MASELLI, M. Sulla documentazione. In: BERGONZINI, A.; CERVELLATI, M.; SERRA, M. *Documentare tra... memoria e desiderio*. Modena: Centro di Documentazione Educativa di Modena, 1998.
- MATTOS, S. J. do N. *Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo*. Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.
- MAVIGLIA, M. *Progettualità e didattica nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, 2000.
- MIGNOLA, Luciana. L'impostazione della ricerca. In: BERZONI, Isabella (org.). *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Edizioni Junior, 2001.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. Roma, 03/06/1991.
- MONTI, Ines. La documentazione oltre la scuola. In: BENZONI, Isabella (org.). *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Edizioni Junior, 2001.
- MONTI, Monia. Documentare per comunicare. In: *Bambini*. Anno XIX, N. 3. Bergamo: Edizione Junior, março 2003.
- NAÇÕES UNIDAS. *Um Mundo para as Crianças*. Nova Iorque: Nações Unidas, 2002.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NUNES, A.; CARVALHO, M. R. *Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância*. Trabalho apresentado no 31º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, MG, Brasil, 2007.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Dos Parques Infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinquenta anos. In: *Revista Escola Municipal*. São Paulo: SME, 1985. N. 13.
- \_\_\_\_\_. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto – a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Introdução. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores - Uma investigação na formação de educadores de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 2002b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; AZEVEDO, Ana. O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARECER CNE/ CEB nº 22/ 98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

PARENTE, M. C. C. *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância – sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

PARODI, Maurizio. Prefazione. In: BENZONI, Isabella (org.). *Documentare? Sì, grazie*. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

PASQUALE, M. *L'arte di documentare: perchè e come fare documentazione*. Milano: Marius, 2002.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed: 2001.

PIEKARZEWICZ, J. C. L. *Das Intenções às Ações: Contribuições da Pedagogia Freinet para a organização da prática pedagógica na Educação Infantil*. Mestrado em Educação. Blumenau, SC: Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau, 2008.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. *O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria "AMACORD"...* Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

QUINTERO, J. Infância e Educação no Brasil – Um campo em construção. In: FARIA, A. L. G. et al. *Por uma Cultura da Infância – metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. In: *Eurosocial Report*, n. 47, 1993 (tradução de Maria Letícia Nascimento). Mimeo.

\_\_\_\_\_. Childhood Matters: One Introduction. In: QVORTRUP, J. et. El. *Childhood Matters. Social Theory, Practices and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RESOLUÇÃO CNE/ CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, Terezinha. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora, 1999.

SÁ-CHAVES, Idália. *Portfolios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SACCHETTO, P. Memoria, documentazione, formazione. In: *Bambini*, settembre/ 2002.

\_\_\_\_\_. Prefazione. In: BALSAMO, C. *Dai fatti alle parole – riflessione a più voci sulla documentazione educativa*. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. In: \_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet – evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26, n. 91, Maio/ Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Imaginário e Culturas da Infância. In: [www.iec.uminho.pt](http://www.iec.uminho.pt). Acesso em 28/10/2007a.

\_\_\_\_\_. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In: *Educação, Sociedade e Culturas*. N. 17, 2002.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: [www.iec.uminho.pt](http://www.iec.uminho.pt). Acesso em 28/10/2007b.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007c.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Memorial do Ensino Municipal e Memória Técnica Documental. *Cronologia da História da Educação Infantil no Município de São Paulo*. s/d.

SME-DOT. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil*. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

SME. *SME em Números - Nota Técnica*. In: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/notans.pdf>. Acesso em 08/03/2010.

SME. DOT. *A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil – fase 1*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2007.



- SERRA, M. Documentazione – quattro parole-chiave. In: *Inovazione educativa*, n. 1 e 2, 1997.
- SIERRA, Fernando S. Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: a análise sociocrítica do fenômeno escolar. In: BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- SIRONI, Sabrina. Progettare per sfondo integratore. In: *Scuola materna per l'educatore dell'infanzia*, n. 17, 2004.
- SOUZA, M. C. Cortez Christiano. *A Escola e a Memória*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.
- SOUZA, S. J. e. Pré-escola: em busca de suas funções. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 48, fevereiro 1984.
- SOUZA, Sérgio Augusto G. P. de. *Os Direitos da Criança e os Direitos Humanos*. Rio Grande do Sul: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.
- SOUZA, S. J. E. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, C. et al. *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SPECCHIA, Aldo. Documentare a scuola: perchè e come. In: *L'educatore*, n. 15, aprile/ 2002.
- \_\_\_\_\_. La documentazione nella scuola dell'infanzia. In: *Infanzia*, n. 7, marzo/ 1996.
- \_\_\_\_\_. *La documentazione scolastica: la scuola tra memoria e futuro*. Roma: Anicia, 2001.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- \_\_\_\_\_. The Unique Case. In: \_\_\_\_\_. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1999.
- STRADI, M.; MALAGOLI, M. (org.). *Documentare: senso e immagine*. Modena: Settore Istruzione, 2005.
- TERZI, Nice; CANTARELLI, Marialuisa. “Parma: incentivando o trabalho dos professores através do desenvolvimento profissional, da organização e do apoio administrativo”. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TONELLO, D. Portfólios bem aproveitados. In: *Revista Avisá Lá*, nº 39, ago./ 2009.
- TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. In: *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out/ dez 2005.
- UNICEF. *Situação Mundial da Infância 2008 – Caderno Brasil*. BRASIL (DF): UNICEF, 2008.
- UNICEF. *Um mundo para as crianças - Relatório do Comitê Ad Hoc Pleno da vigésima sétima sessão especial da Assembléia Geral*. Nova Iorque: Nações Unidas, 2002.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora, 1997.

VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VENTURA, G. *Bologna per l'infanzia 3-5: verso un sistema cittadino integrato di scuole dell'infanzia*. Comune di Bologna: Settore Istruzione, 2000.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

YIN, R. K. *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: *Educação e Sociedade*. Vol. 28, N. 101. Campinas, set/dez 2007.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Os diários de aula: aspectos gerais. In: \_\_\_\_\_. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## ANEXO

EMEI Quintino Bocaiúva

### Roteiro de entrevista professor

Trajetória profissional	1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional (formação acadêmica, tempo de trabalho como professor, tempo de trabalho na escola). Você gosta de ser professor? Do que você gosta na sua profissão? Do que não gosta?
PPP da escola	2. Se você tivesse que contar a um professor ingressante na equipe como é o trabalho nesta escola, o que você diria? O que você acha que é bom aqui? O que acha que poderia melhorar?
PPP da Ed. Infantil	3. Para você, como seria a escola de seus sonhos?
Registro e Documentação	4. Gostaria que contasse um pouco sobre os tipos de registro que você produz. O que você pensa sobre a produção do registro diário? Você gosta de produzi-lo? Em que momento o produz? Quais as dificuldades? Você acha que esse registro ajuda em seu trabalho como professora ou não? Por quê? 5. Onde você aprendeu a registrar? Como você faz? Teve alguma experiência na formação inicial?
PEA Docum.	6. O que você tem achado do PEA deste ano? Considera um tema importante? Como tem sido a produção da documentação com as crianças?

### Coordenador Pedagógico e Diretor

1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional (formação acadêmica, tempo de trabalho como professor, tempo de trabalho na escola). Você gosta de seu trabalho? Do que você gosta na sua profissão? Do que não gosta?
2. Como você vê o trabalho pedagógico desta escola? O que está bom e o que precisaria melhorar, na sua opinião?
3. Para você, como seria a escola de seus sonhos?
4. Qual a relação que você percebe entre registro e documentação e trabalho pedagógico na Educação Infantil?
5. Como começou o trabalho com o registro nesta escola? Quais as dificuldades relacionadas a essa prática? De que forma se dá sua intervenção nesses registros? Como você apoia os professores na realização desses registros?
6. Como surgiu o PEA deste ano? O que espera em relação a ele? Quais as suas impressões sobre o encaminhamento do projeto, os avanços, os desafios até o presente momento?
7. O supervisor de ensino conhece esse trabalho com os registros desenvolvido pela escola? Como se dá sua intervenção?

### Crianças

1. Vocês gostam desta escola? Do que vocês gostam nesta escola? Do que não gostam?
2. Do que vocês gostam de fazer quando estão na escola?

3. Por que vocês vêm à escola? Por que será que os pais e mães querem que as crianças venham à escola?
4. Este livro colorido que vocês estão fazendo serve para quê? O que vocês fazem com ele? (mostrar o material às crianças e pedir para comentarem).

---

EMEI João Mendonça

---

### **Roteiro de entrevista professor**

1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional (formação acadêmica, tempo de trabalho como professor, tempo de trabalho na escola). Você gosta de ser professor? Do que você gosta na sua profissão? Do que não gosta? O que você busca com o desenvolvimento de sua atuação profissional?
2. Se você tivesse que contar a um professor ingressante na equipe como é o trabalho nesta escola, o que você diria? O que você acha que é bom aqui? O que acha que poderia melhorar?
3. Você considera esta uma boa escola? Para você, como seria a escola de educação infantil de seus sonhos?
4. O que você pensa sobre a produção do portfólio? Você gosta de produzi-lo? Como você o produz? Em que momento? Quais as dificuldades? Você acha que ele precisaria melhorar em que pontos? Qual a reação das famílias diante do portfólio? E das crianças?
5. Onde você aprendeu a documentar? Como você faz? Teve alguma experiência na formação inicial?

### **Coordenador Pedagógico e Diretor**

1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional (formação acadêmica, tempo de trabalho como professor, tempo de trabalho na escola). Você gosta de seu trabalho? Do que você gosta na sua profissão? Do que não gosta?
2. Como você avalia o trabalho pedagógico desta escola? O que está bom e o que precisaria melhorar, na sua opinião?
3. Para você, como seria a escola de educação infantil de seus sonhos?
4. Qual a relação que você percebe entre registro e documentação e trabalho pedagógico na Educação Infantil?
5. Como começou o trabalho com o portfólio nesta escola? Quais as dificuldades relacionadas a essa prática? De que forma se dá sua intervenção nesses registros? O que você considera que precisaria melhorar? Como você apoia os professores na realização desses registros?
6. O supervisor de ensino conhece esse trabalho com os registros desenvolvido pela escola? Como se dá sua intervenção?

### **Crianças**

1. Vocês gostam desta escola? Do que vocês gostam nesta escola? Do que não gostam?
2. Do que vocês gostam de fazer quando estão na escola?
3. Por que vocês vêm à escola? Por que será que os pais e mães querem que as crianças venham à escola?

4. Este livro é da sala de vocês, não é? Quem pode me explicar o que tem nele? Quem fez esse livro? Para que serve? (mostrar o portfólio e pedir para as crianças comentarem).

---

EMEI Dom José Gaspar

---

#### **Roteiro de entrevista professor**

1. Conte-me um pouco de sua trajetória profissional (formação acadêmica, tempo de trabalho como professor, tempo de trabalho na escola). Você gosta de ser professor? Do que você gosta na sua profissão? Do que não gosta?
2. Se você tivesse que contar a um professor ingressante na equipe como é o trabalho nesta escola, o que você diria? O que você acha que é bom aqui? O que acha que poderia melhorar?
3. Você considera esta escola boa? Para você, como seria a escola de seus sonhos?
4. O que você pensa sobre a produção de registros e de documentação? O que você produz? Você gosta de produzi-lo? Em que momento o produz? Quais as dificuldades? Você acha que esse registro ajuda em seu trabalho como professora ou não? Por quê?
5. Onde você aprendeu a registrar? Como você faz? Teve alguma experiência na formação inicial?

#### **Coordenador Pedagógico e Diretor**

1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional (formação acadêmica, tempo de trabalho como professor, tempo de trabalho na escola). Você gosta de seu trabalho? Do que você gosta na sua profissão? Do que não gosta?
2. Como você avalia o trabalho pedagógico desta escola? O que está bom e o que precisaria melhorar, na sua opinião? Para você, como seria a escola de seus sonhos?
3. Qual a relação que você percebe entre registro e documentação e trabalho pedagógico na educação infantil?
4. Como começou o trabalho com o registro e a documentação nesta escola? Quais as dificuldades relacionadas a essa prática? De que forma se dá sua intervenção nesses registros?
5. Como surgiu o PEA deste ano? O que espera em relação a ele? Quais as suas impressões sobre o encaminhamento do projeto, os avanços, os desafios até o presente momento?
6. O supervisor de ensino conhece esse trabalho com os registros desenvolvido pela escola? Como se dá sua intervenção?

#### **Crianças**

1. Vocês gostam desta escola? Do que vocês gostam nesta escola? Do que não gostam?
2. Do que vocês gostam de fazer quando estão na escola?
3. Por que vocês vêm à escola? Por que será que os pais e mães querem que as crianças venham à escola?

---

**Formadora DOT - EI**

---

1. Poderia falar um pouco sobre sua trajetória profissional?
2. Gostaria de entender melhor o papel do DOT na Rede Municipal de Educação e, em especial, no contexto da Educação Infantil. Poderia explicar?
3. Como você avalia o trabalho pedagógico da educação infantil desenvolvido pela Rede Municipal? Quais os avanços que você percebe e quais os desafios a serem superados?
4. O que você considera essencial à construção de uma escola de Educação Infantil de boa qualidade? Qual é o papel das políticas públicas nesse sentido? Qual o papel da DOT? Como tem sido esse trabalho? Quais os projetos estão sendo desenvolvidos nesse sentido?
5. Para você, qual o papel do registro e da documentação no contexto do trabalho pedagógico da Educação Infantil? Como você percebe a inserção da prática do registro e da documentação na Rede?