



Documentação Pedagógica

Concepções e Articulações

CADERNO 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Ministro de Estado da Educação: Rossieli Soares da Silva

Secretaria de Educação Básica: Kátia Cristina Stocco Smole

Diretoria de Currículos e Educação Integral: Raph Gomes Alves

Coordenação-Geral de Educação Infantil: Vânia de Carvalho Marçal Bareicha

Colaboradora: Carolina Velho

Equipe Técnica: Luciana Morais Nascimento; Maria Genilda Alves de Lima; Raquel Ribeiro Martins; Virley Santos

Fotografias: Alcione Machado Julio; realizadas na Escola Municipal de Educação Infantil João de Barro – Novo Hamburgo / RS.

Projeto gráfico e diagramação: Camila Rotert Fritzen | Editora Letra1

Texto e organização geral: Paulo Sergio Fochi – Consultor UNESCO

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do projeto 914BRZ1041, o qual tem como objetivo o Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às Políticas Públicas de Educação Básica. Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. Documentação Pedagógica: concepções e articulações - caderno 1. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC / UNESCO, 2018 - 36 p.

ISBN: 978-85-7783-260-6

1. Educação Infantil 2. Documentação Pedagógica 3. Aprendizagem 4. Prática Pedagógica I. UNESCO II Brasil III Fochi, Paulo Sergio

Sumário

6 *Apresentação*

10 *A documentação pedagógica na creche e na pré-escola*

11 *A emergência de um novo tema no campo da Educação Infantil*

16 *“O que não se vê, não existe”:
a documentação pedagógica como
estratégia de diálogo, mudança e
compartilhamento*

17 *Um breve histórico*

28 *Articulações com as Diretrizes
Curriculares Nacionais, Base Nacional
Comum Curricular e Avaliação*

29 *Considerações para ampliar o debate*

34 *Referências*

Documentação Pedagógica

Concepções e Articulações

CADERNO 1

Apresentação

Os cadernos sobre Documentação Pedagógica são parte da pesquisa encomendada pela coordenação geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e da UNESCO, e que tem por finalidade o desenvolvimento de estudo que aborde o tema da Documentação Pedagógica para a suporte e estruturação da consolidação de propostas curriculares da Educação Infantil. Em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil é de grande importância direcionar os esforços no sentido de renovação das práticas pedagógicas da creche e da pré-escola.

Após levantamento de práticas em instituições de Educação Infantil no Brasil, foram reconhecido os modos como o tema da documentação pedagógica vem sendo tratado na realidade educacional brasileira e, com isso, foram elaborados os cadernos com vista ao aprofundamento e orientação a respeito do assunto. É notório que esse tema é emergente no campo da Educação Infantil e de que há um profundo interesse para compreender e se utilizar dessa estratégia para a qualificação do trabalho pedagógico.

Assim, o primeiro caderno destaca os conceitos estruturantes sobre o tema a partir da herança teórica disponível, tratando dos aspectos teóricos e históricos. Ao longo deste caderno são destacados dois valores inerentes da documentação pedagógica: o exercício democrático e a reflexão. Também são abordadas algumas possibilidades de diálogo e consonância com os documentos legais que temos atualmente: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de indicar como a documentação pedagógica pode oferecer elementos para a construção e composição da avaliação.

O segundo caderno se caracteriza por um documento orientador para gestores e professores da Educação Infantil com a finalidade da

implementação de um trabalho pautado na perspectiva da documentação pedagógica. A parte central do caderno envolve a explicitação do desenho de trabalho construído no âmbito do Observatório da Cultura Infantil (OBECI) - comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional - para levar a cabo o trabalho com a documentação pedagógica. Nesta parte do texto é tratado sobre (i) a produção de observáveis para construir o caminho investigativo, (ii) como projetar e reprojetar a ação educativa e por fim, (iii) como construir a comunicação. Estas três dimensões constituem a ideia da documentação pedagógica enquanto uma estratégia de trabalho.

O último caderno reúne textos complementares em forma de guias para auxiliar os profissionais nos temas técnicos relativos a estratégia da documentação pedagógica.

De um modo geral, pode-se dizer que os cadernos, como um todo, abordam sobre o diálogo que há entre a cultura da observação, do registro e da reflexão com vista a fornecer alguns elementos chaves para pensar a formação dos profissionais que atuam com as crianças. Também é evidenciado como a estratégia da documentação pedagógica promove mudança, pois auxilia na elaboração e renovação da ação pedagógica e da transformação da instituição. Essa é uma mudança baseada na escuta ativa das crianças, dos adultos e da comunidade. O compartilhamento, evidencia as possibilidades de tornar visível as aprendizagens das crianças e de como essa estratégia nos dá a chance de fazer a metacognição sobre o trabalho educativo.

Espero que este material seja útil o suficiente para nos ajudar a estar mais próximos das crianças e fazer uma escola melhor para os meninos e as meninas do nosso país.

Paulo Fochi





***A documentação
pedagógica na
creche e na
pré-escola***

A emergência de um novo tema no campo da Educação Infantil

O acúmulo de conhecimentos a respeito da especificidade da aprendizagem da criança e da complexidade com que ela vai construindo sentidos sobre si e sobre o mundo tem colocado uma especial atenção para as estratégias educativas necessárias para o campo da Educação Infantil.

Do ponto de vista legal, os recentes documentos que norteiam o trabalho pedagógico para a Educação Infantil têm contribuído e avançado significativamente. A Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, por exemplo, advoga pela centralidade da criança no trabalho pedagógico e orienta as instituições a reconstruírem o papel do professor. Também esse documento expressa uma concepção de currículo que acolhe a inteireza das crianças e do conhecimento.

No entanto, do ponto de vista da prática, ainda há muito o que avançar. As concepções e indicações que encontramos nas DCNEI ainda estão longe de serem vivenciadas dentro das instituições.

Daí a motivação para pensar a documentação pedagógica na creche e na pré-escola, pois entre a ideia de criança que estamos buscando, a função da instituição de educação infantil e o papel do professor que que precisamos inventar, é preciso delinear alguns aspectos importantes para a construção de um quadro pedagógico de referência para o trabalho educativo.

Em levantamento feito no território nacional para a elaboração destes cadernos de orientação, foi notável o interesse e aproximação pelo tema da documentação pedagógica por parte de instituições públicas e privadas.

Vale dizer que esse tema tem efetivamente emergido nos últimos cinco anos, segundo os dados encontrados nesse levantamento. Em quase sua totalidade, as instituições respondentes, oriundas das cinco

regiões do país, informam que estão experimentando ou estudando sobre o tema da documentação pedagógica desde 2012, e com mais expressividade, desde 2015. O levantamento sobre a produção feita no território nacional concentra-se a partir dos anos de 2010, com mais força, a começar de 2014.

Dada essa novidade, é importante destacar que há fortes evidências de que há uma certa confusão entre a estratégia da documentação pedagógica com o ato de produzir registros. O que parece é que os registros que são produzidos no interior das escolas estão sendo automaticamente nomeados como documentação pedagógica ou, que o que até então se chamava de parecer descritivo ou mesmo portfólio, atualmente ganhou o nome de documentação pedagógica. Mantem-se um modo de fazer, mas atualiza-se o nome. Essa prática é o que Oliveira-Formosinho (2016) chama de nominalismo pedagógico.

Um dos pilares centrais da documentação pedagógica está diretamente ligado à ideia sistemática de registrar para poder ver, interpretar e projetar (MALAGUZZI, 2001, 1995; HOYUELOS, 2006; RINALDI, 2005; FOCHI, 2013). No entanto, o ato de registrar deve sempre estar vinculado a reflexão, a observação e, especialmente, ao modo como se podem utilizá-los para criar indícios para repensar a ação pedagógica e a comunicar para tornar visíveis as teorias dos meninos e das meninas.

É verdade também que a documentação pedagógica é uma oportunidade para que o professor possa compreender a ação pedagógica e ao mesmo tempo narrar os percursos das crianças. Observar, ou como Malaguzzi (2001) referia-se, escutar, é um pressuposto da perspectiva da documentação pedagógica. Observar não significa ver para comprovar ideias *a priori* postas, ao contrário, o lugar da observação na documentação pedagógica é para querer saber, querer entender, querer conhecer.

Talvez, uma das grandes contribuições da perspectiva de Loris Malaguzzi, em especial, quando se trata da documentação pedagógica, é referente à escuta. A escuta, nesse contexto, é uma metáfora que caminha ao lado de outra metáfora de Loris, as cem linguagens. Para Malaguzzi (2001), a escuta das cem linguagens é uma possibilidade das

professoras perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades dos meninos e das meninas. A escuta é o pano de fundo da construção de toda a documentação pedagógica, pois nela está a imagem de criança que cada professora tem. Como destaca Hoyuelos (2006, p. 197), “a documentação, para Malaguzzi, é ao mesmo tempo a estratégia ética para dar voz às crianças e à infância, e devolver uma imagem pública para a comunidade do que a ela estava investindo nas escolas”.

Registrar e observar, quando interpretados, contribuem significativamente para o professor pensar suas estratégias de trabalho para estar com as crianças, para narrar os percursos delas e, também, para pensar sobre sua própria experiência.

Também ficou visível que o quadro de referência predominante para tratar desse tema - tanto do ponto de vista das instituições que participaram do levantamento, quanto do estado da arte realizado sobre o tema – é a partir do trabalho desenvolvido por Loris Malaguzzi na cidade de Reggio Emilia, no Norte da Itália.

Por isso, esses cadernos que versarão sobre a documentação pedagógica se organizam tendo como referência os contributos de Loris Malaguzzi. Ao mesmo tempo, evidencia elementos contextuais a partir de alguns relatos e exemplares de instituições que estão vivenciando em seu cotidiano pedagógico o uso dessa estratégia aqui no território brasileiro.

No primeiro caderno trataremos de algumas concepções gerais sobre a documentação pedagógica e algumas pistas que podem nos ajudar na articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

No segundo caderno é compartilhado o modo como pode ser desenvolvida essa estratégia no interior das instituições de educação infantil, partindo da experiência de escolas que estão vivenciando essa prática em seu cotidiano pedagógico.

No terceiro caderno dada a necessidade de compreendermos sobre algumas questões técnicas da linguagem fotográfica, audiovisual e do

design, são compartilhados alguns textos que orientam tecnicamente a respeito desses temas.

Esperemos que esses cadernos possam inspirar o trabalho dentro das instituições e, sobretudo, que contribuam para transformar as relações entre os adultos e crianças.

Desejamos um bom trabalho!

***“O que não se vê,
não existe”¹:
a documentação pedagógica
como estratégia de diálogo,
mudança e compartilhamento***

¹ Célebre frase de Loris Malaguzzi ao defender o valor educativo da documentação pedagógica.

Um breve histórico

Os anos oitenta e noventa, do século passado, marcaram um momento importante para a história da Educação Infantil no Brasil. Fortaleceu-se a ideia do direito da criança a frequentar esses espaços os quais constituíram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Da ideia de um espaço para assistir as crianças na ausência da mãe, ou da ideia preparatória para a escola de Ensino Fundamental, passamos a ir constituindo a identidade da escola de Educação Infantil como contexto privilegiado para a produção da cultura infantil, para o acesso ao patrimônio de conhecimento que a humanidade, ao longo dos séculos, vem sistematizando, para a aprendizagem de práticas sociais e culturais e, em especial, para a brincadeira e a construção de narrativas da infância.

No decorrer desse tempo, especialmente nos últimos vinte anos, foram sendo desvelados desafios de diferentes ordens:

- i. a necessidade de expansão do atendimento,
- ii. a ampliação do financiamento público,
- iii. a construção da identidade docente para o professor de crianças de 0-6 anos,
- iv. a formação desses profissionais em nível inicial e continuado,
- v. a concepção de currículo, avaliação e conhecimento na e para a Educação Infantil,
- vi. a relação coexistente entre o direito das crianças e o direito das famílias (em especial, em relação às diferentes organizações de trabalho que os adultos vêm assumindo nos últimos anos),
- vii. a produção de um conhecimento pedagógico para essa área, que, em diálogos com as diferentes disciplinas (Psicologia, Sociologia, Filosofia, etc), esboce o conhecimento necessário para o professor atuar nesses espaços,
- viii. a natureza da construção do conhecimento pelas crianças com idade menor de seis anos.

2 Apontamos aqui apenas algumas das características que poderíamos entender que se enquadram no campo da definição do domínio da especificidade do conhecimento pedagógico para a Educação Infantil. No entanto, há tantos outros desafios dessa realidade complexa: número de crianças dentro das escolas, número de crianças sem vaga em escolas, distância da escola em relação à residência das crianças, horário de trabalho dos pais e horário de funcionamento das escolas, a figura do auxiliar de Educação Infantil, as condições precárias dos prédios e tantos outros.

Vários autores e várias áreas do conhecimento têm auxiliado na compreensão desses desafios. No Brasil, ainda é muito recente todos os investimentos nessa etapa da Educação Básica e, embora crescente, tanto a nível de investimento quanto da discussão teórica que temos são insuficientes para atender a complexidade da Educação Infantil.

Na realidade complexa do nosso país, – na qual encontramos, por exemplo, instituições ainda transitando da assistência social para a educação, a presença de inúmeros profissionais sem nenhum tipo de formação para trabalhar com crianças e um curso de pedagogia (o único curso superior voltado para a formação de professores para essa etapa) com pouca ênfase na docência e insuficiente no debate sobre a Educação Infantil² – percebemos que muitos são os esforços necessários para, efetivamente, transformarmos o cenário educacional e atendermos o direito das crianças a uma educação de qualidade.

Um dos autores que tem contribuído com o debate sobre a Educação Infantil no Brasil é o pedagogo italiano Loris Malaguzzi. A experiência pedagógica, coordenada por ele na cidade de Reggio Emilia, no Norte da Itália, despertou muitos interesses na comunidade acadêmica e profissional da Educação Infantil. Muitos pesquisadores, universidades e profissionais da educação de diversas partes do mundo têm se interessado, nos últimos tempos, em compreender o trabalho que um grupo significativo de escolas públicas dessa região tem desenvolvido nos últimos 70 anos.

São muitos os aspectos que marcam o reconhecimento dessa experiência pedagógica os quais constituem uma verdadeira atmosfera de respeito aos meninos e as meninas e que poderiam ser apontados para caracterizar essa abordagem. No entanto, destacamos aqueles que podem nos auxiliar na elaboração de um quadro conceitual que acolha as crianças em suas competências, em sua força e em seus limites.

O primeiro deles é a **imagem de criança** reivindicada por Malaguzzi: uma criança competente e ativa, feita de cem linguagens. Uma criança que não precisa tão somente da amorosidade dos adultos, como afirma Hawkins (2016), mas uma criança que precisa ser respeitada no reconhecimento de suas capacidades. E reconhecer suas capacidades se faz na construção de

contextos que oportunizem que seus interesses de prática e de pensamento possam ser aprofundados e experimentados cotidianamente por elas próprias e apoiadas por adultos curiosos, atentos e igualmente competentes.

Malaguzzi (2001) alerta que as crianças, antes de tudo, precisam ser levadas a sério. O modo como nos relacionamos com as crianças está atravessado por essa imagem de criança que carregamos internamente. Levar a sério as crianças é conscientizar-se de sua dimensão humana, de sua inteireza. Requer que tenhamos claro o nosso papel e nossa responsabilidade no processo de subjetivação do outro.

Daí que destacamos outros dois aspectos a respeito da experiência de Reggio Emilia: a aposta na organização do **espaço como um outro educador** (MALAGUZZI, 2001) e como um ativador das aprendizagens das crianças (VECCHI, 2013) e a **dupla pedagógica** na composição da docência para a Educação Infantil. Esta última como uma alternativa política e pedagógica de contraste e confronto de visões e de apoio para sustentar a construção de um bom ambiente de aprendizagem.

Na verdade, os espaços e a dupla pedagógica são compreendidos por Malaguzzi como “os três educadores” de uma escola da infância. Ambos são agentes da construção do conhecimento e, se bem posicionados o seus papéis na relação educativa, criam as condições para a agência das crianças.

Na medida em que um espaço é descentralizador da figura do adulto e suficientemente bom para as crianças brincarem e interagirem, os meninos e as meninas podem ter espaços para a construção de sentido sobre a própria experiência educativa. O adulto, por sua vez, se reposiciona com vista a criar as condições para que a criança possa agir, se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesma. Mais ainda, o adulto se coloca ao lado das crianças disposto a acompanhá-las para também poder elaborar e reelaborar significados sobre as próprias imagens e ideias sobre as crianças, sobre a docência e sobre a natureza do conhecimento emergente.

Neste mesmo sentido, vale destacar a **concepção de conhecimento e de aprendizagem** a qual Malaguzzi se vincula. E a raiz disso está na crença

de que a escola precisa se converter em um espaço de aprendizagem muito mais do que de ensino (RINALDI, 2005). O conhecimento para Malaguzzi não está pronto, não é pré dado, ao contrário, “o conhecimento se recria no próprio ato. [...] E os fenômenos estão entrelaçados na incerteza, na dúvida, como uma rede de acontecimentos descontínuos” (CABANELLAS, HOYUELOS, 1998, p. 28).

Nessa perspectiva, a ideia de conhecimento é entendida como negociação. O co-construtivismo (Rinaldi, 2012) ou o construtivismo social (FORMAM; FYFE, 2016) apontam sobre uma ideia de conhecimento geracional construído na ação e participação das pessoas. Com isso, acredita-se que o conhecimento é construído na partilha e na possibilidade da agência de todos os que estiverem envolvidos. Essa ideia de conhecimento reconhece as perspectivas iniciais de cada um e, mais ainda, atenta-se aos processos de construção do conhecimento das crianças. É por isso que se costuma relacionar a abordagem de Reggio Emilia à ideia de “aprendizagem negociada” (FORMAM; FYFE, 2016).

Na aprendizagem negociada, os professores buscam descobrir as crenças, as suposições ou as teorias das crianças sobre a forma como o mundo físico ou social funciona. O seu estudo vai além da simples identificação do interesse das crianças. A sua análise revela os motivos por trás dos interesses das crianças – não estritamente o que é familiar, mas o que o paradoxo ou a curiosidade motivam seus assuntos de interesse. (FORMAM; FYFE, 2016, p. 249-250)

Nessa concepção, o conhecimento não está acabado, pronto. Ao contrário, o conhecimento é construído em uma trama de certezas e incertezas, de relações, de provisoriedades e de incompletudes. Daí que educar as crianças a partir dessas crenças envolve ajudá-las a construir sentidos pessoais e coletivos sobre o seu ser e seu estar no mundo.

Ainda a respeito disso, aqui podemos localizar a **Pedagogia Relacional** a qual postulou Malaguzzi (2001). Uma pedagogia que acredita no ímpeto interno das crianças em aprender, de sua abertura e interesse em interpelar o mundo e, quando criada as condições externas adequadas a elas, os meninos e as meninas inauguram vida nova, mundos possíveis, (BRUNER, 2002) através de suas “cem linguagens” (MALAGUZZI, 2001).

3 Vale destacar, por exemplo, o projeto educativo democrático defendido por Dewey por tantos anos. Infelizmente, em sua experiência de concretização desse projeto educativo, sua escola não conseguiu resistir ao tempo.

A Pedagogia Relacional de Malaguzzi é, sem dúvida, uma resposta aos dilemas do nosso tempo. Há uma nova ordem social marcada pela profunda influência das tecnologias, pela rapidez da informação, pelo fenômeno da virtualidade, pelas fronteiras borradas, pelas polarizações. Responder a toda esta complexidade implica no reconhecimento de um paradigma que assuma a força na relação como construção cultural e política. Que celebra as diferenças ao invés de cancelá-las.

Sem dúvida, há tantos outros aspectos que poderiam ser aqui mencionados como aqueles que constituem essa experiência educacional que perdura há tantos anos. Para além da idealização de um projeto educativo³, a experiência de Reggio Emilia tem se mantido por tantos anos por efetivamente ter conseguido envolver a comunidade entorno da ideia de construir uma sociedade diferente daquela que antecedeu essa experiência educativa: a Segunda Guerra Mundial.

Por isso que Bruner (2016), ao se referir a Reggio Emilia, afirma que, para conhecer essa experiência educativa, é preciso conhecer a cidade que a constrói. Está na origem desse projeto educativo o envolvimento e a responsabilidade da comunidade, como consta inscrito desde a primeira escola que foi construída, *Scuola di Cella*: “Homens e mulheres, juntos, construímos os muros desta escola, porque a queremos nova e diferente para os nossos filhos”.

Além dos pontos já indicados, existe outro aspecto que diferencia a experiência construída por Malaguzzi e seus companheiros de trabalho que é a **documentação pedagógica**.

Essa prática educacional tem dado um testemunho revolucionário para a sociedade a respeito dos processos das crianças na construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, do lugar que os professores e a cultura ocupam na relação educativa nessa etapa da educação. Na verdade, um dos pilares centrais da abordagem de Reggio Emilia é a documentação pedagógica. Para Malaguzzi (2001), a documentação pedagógica envolve o acompanhamento e a interpretação sistemática dos processos educativos através do uso da fotografia, de vídeos, das produções das crianças, das anotações dos professores, para construir

testemunho ético, político, pedagógico e cultural sobre as crianças, sobre os adultos e sobre o projeto educativo da escola.

Gunilla Dahlberg (2016, p. 229), ao se referir sobre a experiência de Reggio Emilia, define a documentação pedagógica como “processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, à interpretação, contestação e transformação”. A autora ainda defende o valor da subjetividade presente na prática da documentação pedagógica. Segundo Dahlberg (2016, p. 229) a subjetividade auxilia na responsabilização do adulto sobre os processos da criança, convocando-o a “assumir responsabilidade pelo seu ponto de vista; não é possível esconder-se atrás de alguma objetividade ou critério científico presumidamente oferecido por especialistas”.

Alfredo Hoyuelos (2004, p.7), pesquisador que sistematizou o pensamento e obra de Loris Malaguzzi e que tem vastamente estudado e trabalhado inspirado nos ensinamentos do pedagogo italiano, destaca que

a documentação pedagógica é uma ferramenta extraordinária para o diálogo, para a mudança, para o compartilhamento. Para Malaguzzi, isso significa a possibilidade de discutir e de dialogar sobre ‘tudo e com todos’, ser capaz de discutir coisas reais e concretas – e não apenas teorias sobre palavras.

Essa estratégia, antes de qualquer coisa, altamente formativa - que convoca o adulto à tomada de consciência sobre o seu fazer, que o implica a escutar as crianças e a perceber seus modos de construir conhecimento, que abre um espaço para que seja narrado sobre a imagem de criança, de adulto e de escola - é o que transforma a prática da documentação pedagógica em um instrumento poderoso na transformação de uma instituição de Educação Infantil.

O tema da documentação pedagógica tem sido internacionalmente estudado nos últimos anos, especialmente após a divulgação da revista *Newsweek*, em 1991, a qual publicou a lista das melhores escolas do mundo e indicou a *Scuola Diana*, da cidade de Reggio Emilia como a melhor escola de Educação Infantil. Desde então, diversas delegações têm visitado essa pequena cidade para conhecer a experiência pedagógica de Reggio Emilia.

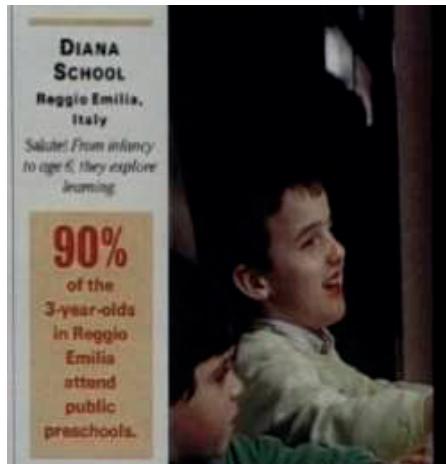
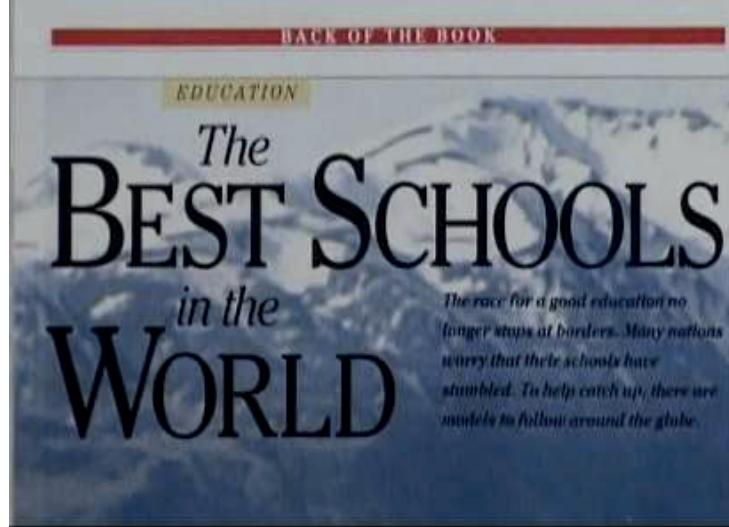
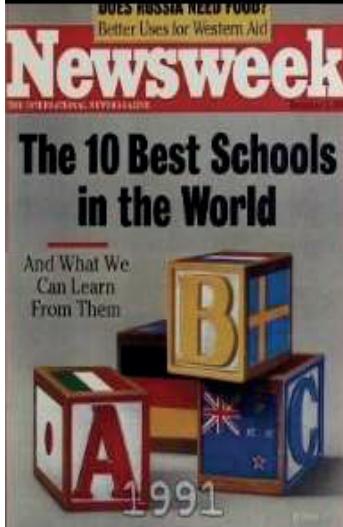


Figura - Revista Newsweek, 1991

Fonte: Non in un posto qualsiasi: Reggio emilia - un'esperienza educativa raccontata dai protagonisti, Reggio Children, 2002.

4 Originalmente o nome da exposição foi “L’occhio se salta il muro: narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunali dell’infanzia di Reggio Emilia” (1984), que poderia ser traduzido para o português como “Quando os olhos saltam o muro: narrativas do possível. Propostas das crianças das escolas infantis municipais de Reggio Emilia”. Devido a dificuldade de traduzir em outras línguas o nome da exposição é que foi alterada para “I cento linguaggi dei bambini”.

Também a partir da exposição denominada “*I cento linguaggi dei bambini*”⁴, As cem linguagens da crianças, que percorreu o mundo mostrando uma visão de criança a partir das suas próprias produções, tem mobilizado os profissionais a ressignificar o modo como olham para as produções das crianças e como interpretam os registros produzidos no interior das escolas.

É importante dizer que não se trata apenas do uso de registros para comunicar os processos das crianças. É muito mais do que isso. Trata-se de um modo particular de utilizar os registros dos projetos educativos e do cotidiano das instituições para construir um modo particular de pensar pedagogicamente dentro das escolas. Modo esse que gera um ciclo entre o explícito alinhamento a uma determinada herança teórica, à prática pedagógica densamente documentada e à construção de um conhecimento pedagógico atualizado.

Estas três partes inseparáveis teoria – prática – conhecimento pedagógico atualizado, geram a transformação e a inovação do projeto educativo. É isso que produz verdadeiramente uma dada Pedagogia. E não uma pedagogia qualquer, anônima, nos termos de João Formosinho (2007). Uma pedagogia voltada à participação social, ao pertencimento, à construção do conhecimento.

Além disso, a partir da documentação pedagógica, é possível colocar em relação o cotidiano das escolas com o modo de pensar a formação continuada dos professores, vinculando a pedagogia do adulto à pedagogia da criança. Também relaciona as diferentes dimensões da ação pedagógica – currículo, avaliação, planejamento, projeto pedagógico, gestão pedagógica – de tal modo que uma dimensão é generativa da outra e todas estão a serviço da construção de uma escola amável (HOYUELOS, 2006) para as crianças, os profissionais e as famílias (MALAGUZZI, 2001).

Como sempre defendeu Malaguzzi, “o que não se vê, não existe”. Narrar para a comunidade os percursos das crianças foi um ato político em um momento em que Reggio Emilia precisava defender uma ideia de educação pública, laica e de qualidade. Assim como hoje, em tempos de crise ética e política em que vivemos, tornar visível o pensamento

das crianças e a ação pedagógica dos adultos é um ato de resistência e utopia de um novo horizonte.

Com um pensamento firme no que diz respeito à educação de crianças é que Loris Malaguzzi (1984) afirma que, por uma questão ideológica, não pode conceber as crianças como um assunto privado, ou seja, o processo educativo nas creches e pré-escolas deve ser compartilhado para além de suas fronteiras. As experiências que meninos e meninas, diariamente, vivem no cotidiano escolar devem ganhar visibilidade para possibilitar uma demanda inerente à Educação Infantil: compreender essa etapa da vida como uma relação de trocas e complementaridades.

Por isso, “para Malaguzzi, é tão importante observar ou investigar sobre os processos de conhecimento da criança como, posteriormente, saber narrá-los” (HOYUELOS, 2006 p. 179). Narrar é um modo de gerar novos mundos possíveis (BRUNER, 1997). É uma alternativa para sair da simples e pura descrição, e avançar rumo à meta-interpretação.

Narrar é um caminho para a construção de significados múltiplos. Oliveira-Formosinho (2016) recuperando o importante pedagogo brasileiro, Paulo Freire, destaca que a narrativa pode ser uma oportunidade para adultos e crianças criarem espaços de escuta mútua,

Freire (1970) fala sobre ajudar o aluno a sair do silêncio e a aventurar-se a *narrar o mundo* tornando-se ativo nos processos de aprendizagem. Freire inspira-nos a pôr em prática uma abordagem educativa que desafia os aprendizes a pensar, ouvir e falar ativamente, a comunicar para *nomear o mundo*, para lhe atribuir significado. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 110, grifo da autora)

Bruner (1997) refere-se à narrativa, chamando atenção para dois cenários: o primeiro, que trata da **gramática do acontecimento**, e o outro, que fala das **emoções do acontecimento**.

A gramática do acontecimento seria os elementos presentes na ação propriamente dita: a intenção ou objetivo, a situação, a disponibilidade. O outro cenário, as emoções dos acontecimentos, diz respeito ao que emergem das experiências documentadas. Trata-se da possibilidade de dar visibilidade àquilo que é invisível: é o dito e o não dito, o que se

sabe e o que não se sabe, o que se pensa e o que não se pensa sobre os acontecimentos.

Nós precisamos que alguém nos narre a vida. Somos constituídos por essas narrativas que nos são feitas ao longo de nossa existência. Barcena e Mèlich (2000, p. 113) irão dizer que, “ao narrar para o outro, a história de vida de um pode adquirir sentido para a existência tanto do narrador como do personagem da narração”.

No caso da documentação pedagógica, ao construir uma narrativa, o educador está ao mesmo tempo construindo uma memória sobre as crianças e sobre si próprio. E, com isso, cria relações com as famílias a partir de uma história partilhada e compartilhada de educação dos meninos e das meninas.

Quando aprendemos a observar as crianças desde um lugar aberto ao emergente, disponível e interessado em acolher o seu universo, começamos a entender que o dia a dia de uma boa instituição se faz no respeito ao tempo das crianças, na aposta em suas brincadeiras, na atenção às teorias que as crianças criam sobre si e sobre o mundo que está a sua volta. Tudo isso não pode ficar escondido, tampouco esquecido. Precisa ser visto para existir – como nos fala Malaguzzi. Precisa que alguém conte para que se torne especial. E talvez aqui esteja o caminho para fazer uma pedagogia generosa para acolher as crianças que chegam para trazer vida nova.



***Articulações com diretrizes
curriculares nacionais,
base nacional comum
curricular e avaliação:
considerações finais para
ampliar o debate***

Considerações para ampliar o debate

Conforme foi discutido ao longo do texto, a documentação pedagógica é um documento vivo da prática que pode ser constantemente contrastada, refletida, partilhada e negociada. Ela é processo e produto, conteúdo e forma, teoria e prática. Dialógica e encorajadora de processos de aprendizagem.

Por sorte, o documento normativo que temos no Brasil para orientar o trabalho pedagógico das escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, se alinha com todos os elementos que fomos ao longo do texto indicando. A começar pela concepção de criança, que é vista como um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

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

Assim, colocar-se diante da experiência concreta de cada uma das instituições e refletir sobre o lugar das crianças significa enfrentar as nossas crenças sobre a imagem que temos dela e que orienta nossas formas de atuar e de se relacionar com os meninos e as meninas para poder ressignificá-las. Talvez esse seja um ponto de encontro mais coerente entre teoria e prática (HOYUELOS, 2004) e especialmente o ponto mais importante para desafirmos os discursos dominantes (DAHLBERG, MOSS, PENSE, 2003).

Também a noção de currículo que a DCNEI apresenta parece favorecer os diálogos entre a documentação pedagógica e os documentos legais, pois o currículo neste caso é entendido como

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

Neste aspecto, Fochi (2017) evidencia que ao tratarmos da relação entre currículo e documentação pedagógica, celebramos a possibilidade de (i) compreender as práticas da vida cotidiana como uma das dimensões curriculares e, a partir disso, organizar os contextos de modo a garantir que as crianças possam viver boas experiências de aprendizagens cotidianas; ou, ainda, (ii) por refletir e reconhecer os patrimônios que as crianças têm e, a partir desses, propor modos de articular com aqueles que a humanidade já sistematizou. Com isso, facilita a possibilidade de nos engajarmos em (iii) comunicar as experiências das crianças no interior das escolas, demonstrando os modos como elas operam e constroem suas aprendizagens, ou de perceber como são “capazes de criar mapas intencionais sobre seus percursos de aprendizagem, demonstrando que o desejo em descobrir o mundo estrutura esquemas de ações” (FOCHI, 2015a, p.150).

O currículo na educação infantil precisa ser visto desde uma perspectiva ampliada, centrado nas relações e interações das crianças e promotor da brincadeira como manifestação máxima da cultura infantil. Também precisa ser porta para o mundo, articulando os saberes das crianças com aquilo que a humanidade tem sistematizado.

Em termos do debate entorno da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada no ano de 2017, também pode-se encontrar uma alternativa que responda ao arranjo curricular proposto nesse documento.

Os campos de experiência, arranjo curricular que tem a experiência da criança como centro do projeto educativo, reivindica uma certa didática que se alinhe às pedagogias emancipatórias ou para a participação. Neste arranjo, os objetivos apontados em cada campo de experiência são, na

verdade, guias para organizar o trabalho do professor e não metas que devem ser alcançadas.

Romper uma matriz pedagógica que temos tradicionalmente construída, do professor que se baseia em objetivos para então traduzi-los em atividades ainda é um caminho longo a ser percorrido. Dificilmente o faremos se não conectarmos o fazer e o agir pedagógico à reflexão. Por isso, vislumbramos na documentação pedagógica a oportunidade de ruptura e transformação desta matriz.

Talvez, uma das grandes contribuições da perspectiva de Loris Malaguzzi, em especial, quando se trata da documentação pedagógica, é referente à escuta. A escuta, nesse contexto, é uma metáfora que caminha ao lado de outra metáfora de Loris, a de que a criança é feita de “cem linguagens”. Para Malaguzzi (2001), a escuta das cem linguagens é uma possibilidade das professoras perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades das crianças. A escuta é o pano de fundo da construção de toda a documentação pedagógica, pois nela está a imagem de criança que cada professora tem.

Neste sentido, como será apresentado no Caderno 2, no Ciclo de trabalho, em um contexto de escuta das crianças e dos próprios anseios dos adultos, é possível ir delineando zonas de investigação que, no caso dos projetos de aprendizagem das crianças, podem e devem ser articulados com os campos de experiência. Neste sentido, harmonizamos os propósitos das crianças, a intencionalidade do adulto e as orientações dos documentos oficiais, tal como nos sugere Oliveira-Formosinho (2016).

Rinaldi (2005) e Dahlberg (2016) já discutiram a respeito das relações possíveis entre o tema da documentação pedagógica e da avaliação. Nos parece importante destacar que de acordo com as autoras indicadas, não se pode substituir uma ideia de avaliação, já pré-existente nas instituições, à perspectiva da documentação pedagógica. Não é apenas uma mudança de nome. É preciso uma mudança de postura e de posicionamento paradigmático.

Rinaldi (2005) vai falar em avaliação como a possibilidade de “dar valor” e, neste sentido, significa saber interpretar e narrar aquilo que

crianças e os adultos constroem em termos de conhecimento. A autora enfatiza a dimensão da interpretação como a gênese de um verdadeiro percurso de avaliação que dá valor.

A documentação não apenas se empresta à interpretação; ela própria é interpretação. É uma forma narrativa, uma comunicação tanto intrapessoal, quanto interpessoal, porque oferece aos que documentam e aos que leem essa documentação uma oportunidade para aprender e refletir. [...] Isso é possível (embora pareça paradoxal) com a incorporação, na documentação, do senso de incompletude e expectativa que pode surgir quando se tenta oferecer aos outros, não o que se sabe, mas as fronteiras do seu conhecimento; quer dizer, os seus limites, que derivam do fato de que o “objeto” narrado é um processo e um caminho de pesquisa. (Rinaldi, 2005, p. 133-134)

Dahlberg (2016, p. 231) refere-se a uma mudança de linguagem. Afirma que na avaliação como a conhecemos existe uma “linguagem dos padrões e do significado” e que, neste tipo de linguagem – altamente administrativa –, o que encontramos é “a busca por melhores métodos e procedimentos para entregar um corpo de conhecimento predefinido e desfechos predeterminados” (DAHLBERG, 2016, p. 231). Enquanto isso, a documentação pedagógica, quando entendida em seu valor na criação de significados (Rinaldi, 2005) pode representar uma linguagem alternativa da avaliação, “a linguagem da criação de significado” (DAHLBERG, 2016, p. 231). E, neste caso, há a presença do valor subjetivo e, por isso, da responsabilidade de quem faz parte desse processo. Segundo Dahlberg (2016, p. 231)

Esse tipo de linguagem presume que devemos nos responsabilizar por nossas ações e práticas – sempre em relação aos outros – como parte do ato de uma democracia em um processo de tornar-se. Essa linguagem alternativa da avaliação expõe para análise, ou problematiza o complexo processo da Educação Infantil, com suas imagens contestáveis da criança, do conhecimento, da aprendizagem e do ambiente.

Documentação pedagógica não é um nome substituto para avaliação, mas pode servir como recolha de informações para a construção de um trabalho de acompanhamento das crianças e que torna visível sua

aprendizagem. Pode ainda, ser instrumento para monitorar e transformar a qualidade dos contextos das instituições de educação infantil.

Como indica Oliveira-Formosinho (2016, p. 117) “a monitorização e a avaliação pedagógicas são processos integrados, referidos ao ensino e à aprendizagem, uns e outros sustentados na documentação pedagógica”. Com isso, podemos entender que a jornada de aprendizagem que crianças e adultos percorrem é partilhada, em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Por fim, como últimas palavras, a documentação pedagógica pode ser um fórum aberto de diálogo. A aposta na documentação pedagógica precisa ser feita institucionalmente, partilhada entre equipe de professores, gestão e famílias. É uma decisão ética, estética e política de uma instituição de educação infantil. A documentação pedagógica pode ser um ponto de partida revolucionário para o diálogo e para a transformação dos contextos. Através dela, cada criança e cada professor pode ganhar nome, ser conhecido pelas suas múltiplas possibilidades, múltiplas linguagens. Adultos e crianças são retirados do silêncio e com isso, podem “ganhar uma voz pública e uma identidade visível” (DAHLBERG, MOSS, PENSE, 2003, p. 206).

Tudo isso é uma forte esperança para a construção de uma sociedade mais democrática, mais respeitosa e mais acolhedora. Em tempos difíceis, eis que é necessário ter a utopia do cotidiano e depositar nele a esperança para construir mundos possíveis.

Referências

- BARCENA, Fernando; MÈLICH, Joan Carles. **La educación como acontecimiento ético.** Buenos Aires: Paidós, 2000.
- BRASIL. CNE. CEB. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura.** Madrid : Aprendizaje Visor, 1997.
- BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRUNER, Jerome. Reggio: uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** A experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2015.
- CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo. **Mensajes entre líneas.** Pamplona: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona, 1998.
- DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** A experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: 2016, p – 235 – 246.
- DALHBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”:** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil.** Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, 217f.
- FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiência na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015a. p. 221-232.
- FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo *design*, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** A experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FORMOSINHO, João. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica Apezatto (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

- HAWKINS, David. A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 88 – 94.
- HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.
- MALAGUZZI, Loris. **Escuelas infantiles de Reggio Emilia**. La inteligencia se construye usándola. Madrid: Ediciones Morata, 1995.
- MALAGUZZI, Loris. **L'occhio se salta il muro**. Barcelona: Global Media, 1984. Vídeo (14 minutos 22 segundos), son., col.
- MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MALAGUZZI, Loris. Uma carta con tres derechos. In. REGGIO CHILDREN. **Los Cien lenguajes de la infancia**. Barcelona: Rosa Sensat, 2005.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogic documentation: uncovering solidary learning. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Juli; PASCAL, Christine. **Assessment and evaluation for transformation in Early Childhood**. London, Routledge, 2016.
- REGGIO CHILDREN. **Non in un posto qualsiasi: Reggio Emilia - un'esperienza educativa raccontada dai protagonisti**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2002. DVD (72 minutos), son., col.
- RINALDI, Carla. **Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning**. London, Routledge, 2005.
- VECCHI, Vea. **Arte y creatividad en Reggio Emilia**. Ediciones Morata: Madrid, 2013.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**

