

OBSERVATÓRIO DA CULTURA INFANTIL: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MOTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PAULO SERGIO FOCHI

Observatório da Cultura Infantil – OBECI; Universidade de São Paulo (USP); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

O artigo apresenta o trabalho de formação em contexto situado nas Pedagogias Participativas (Oliveira-Formosinho, 2007) que vem sendo feito junto a cinco escolas de Educação Infantil no Sul do Brasil. Observatório da Cultura Infantil - OBECI é o nome dado a esta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, um coletivo de instituições e profissionais que trabalham a partir dos pressupostos da documentação pedagógica. A partir de registros, da observação e da interpretação, estas escolas buscam refletir sobre como construir um cotidiano de qualidade para adultos e crianças de modo a garantir a efetivação dos direitos dos meninos e meninas nesta primeira etapa da Educação Básica. Neste texto, além da explanação a respeito da abordagem da documentação pedagógica, se discute ainda a respeito do conceito que esta comunidade, enquanto contexto de formação, vem perseguindo: a construção de textos pedagógicos (Contreras, 2010).

Palavras chave: Educação Infantil; Formação em Contexto; Documentação Pedagógica; Pedagogia em Participação; Texto Pedagógico;

The article presents the contextual professional learning in participatory pedagogies (Oliveira-Formosinho, 2007), which is being conducted in five schools of Early Childhood Education in Southern Brazil. Observatory of Childhood Culture - OBECI is the name given to these professional development

support community, an institutions and professionals who work from the presuppositions of pedagogical documentation. The documentation, observation and interpretation, seek to reflect on how to build a quality day-to-day for adults and children to guarantee the boys and girls rights in this first stage of Basic Education. In this text, in addition to the explanation about the pedagogical documentation approach, there are other concepts that this community, as a contextual professional learning, has been pursuing: the construction of pedagogical texts (Contreras, 2010).

Keywords: Early Childhood Education; Contextual professional learning; Pedagogical documentation; Participatory Pedagogies; Pedagogical texts

O objetivo desse texto é apresentar o trabalho do Observatório da Cultura Infantil – OBECI e refletir sobre os processos de formação que nele estão sendo constituídos de modo a apoiar a organização do cotidiano de instituições de Educação Infantil. Tal reflexão é proposta a partir da noção de documentação pedagógica que no norte da Itália, especialmente em Reggio Emilia, vem sendo desenvolvida desde o final da década de quarenta. Sumariamente, pode-se dizer que a documentação pedagógica “é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2015, p. 229). Trata-se de uma compreensão de escola enquanto *locus* privilegiado para a prática democrática, “uma prática que abre um espaço público, um fórum na sociedade civil, onde discursos dominantes podem ser visualizados e negociados” (Dahlberg, 2015, p. 229).

O OBECI nasceu após a experiência de pesquisa vivida no decorrer do mestrado (Fochi, 2013) realizado no período de 2011 a 2012 cuja metodologia de pesquisa construída se baseou nos princípios da documentação pedagógica. Naquela ocasião eu estava interessado em saber “quais ações dos bebês de até 14 meses emergem das experiências com o mundo em contextos de vida coletiva” (Fochi, 2015, p. 56). Por isso, acompanhei durante pouco mais de três meses a vida de oito crianças e dois adultos estáveis no cotidiano de um berçário, buscando capturar os “espaços vazios, momentos em que, aparentemente, nada acontece, mas que possuem a síntese e a beleza da vida” (Fochi, 2015, p.54)¹.

No entanto, embora o interesse estivesse centrado nos bebês, considerei fundamental a troca ativa com os adultos responsáveis, em especial, com a professora daquele grupo. Por essa razão, após as tardes em que acompanhava o cotidiano dos bebês, ocorreram encontros junto à educadora para contrastar²

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

2 Bruner (1997) dirá que “[...] escutar duas explicações contrárias, porém igualmente razoáveis do ‘mesmo’ acontecimento nos leva a examinar como duas observações poderiam

reflexões a partir dos registros gerados tanto por mim, o pesquisador, quanto pela professora. Essa experiência se mostrou muito produtiva para o processo formativo daquela educadora, de tal modo que, notavelmente suas intervenções em relação às crianças foram sendo modificadas significativamente.

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

Ao refletir sobre o percurso metodológico vivenciado no decorrer da pesquisa do mestrado, percebe-se o impacto que gerou para a formação daquela professora. Refletir a partir de dados do cotidiano faz parte das etapas da documentação pedagógica, tendo em vista que a possibilidade de se colocar diante de observáveis³ das práticas realizadas para e com as crianças permite ao adulto confrontar suas escolhas para retirá-las das sombras e trazê-las à luz. Acredita-se, com isso, na oportunidade de tomada de consciência sobre a ação docente a partir da reflexão da vida cotidiana.

Tal potência formativa percebida durante esse percurso de pesquisa resultou, então, em um projeto piloto com outras instituições de Educação Infantil para refletir a possibilidade de levar a cabo tais modos de reposicionar os adultos e organizar o cotidiano dentro da instituição. É nesse contexto que nasce o OBECI, o Observatório da Cultura Infantil⁴.

O OBSERVATÓRIO: ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A REFLEXÃO E A PROJETUALIDADE

O OBECI nasceu de forma independente a instituições universitárias, visando criar um grupo de profissionais da Educação Infantil que estivessem interessados em refletir e transformar as dinâmicas do cotidiano e de formação dos professores das suas instituições a partir dos princípios da documentação pedagógica. A

‘ver’ suceder as mesmas coisas e sair relatos muitos diferentes daquilo que nos aconteceu. Nos desperta”.(p.166, grifos do autor).

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

4 Recentemente esta comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, Obeci, publicou um site para compartilhar o percurso que vem sendo construído. Para acessar visite o site www.obeci.org

pergunta que guia o trabalho do OBECI é: como organizar a vida cotidiana da escola de educação infantil de modo que respeite os direitos das crianças e dos adultos? Por isso, no cerne deste trabalho se busca evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade.

Em relação à constituição do OBECI, é preciso destacar três aspectos importantes: o domínio investigativo, a escolha do nome e a natureza organizativa. Compartilhamos do conceito de pesquisa apontado por Rinaldi (2012, p. 186) que, ao reivindicar a reconceitualização do termo, define-o como “a tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção de conhecimento”. Nesse sentido, a autora provoca a pensar a produção do conhecimento próprio da escola – ou seja, o conhecimento da pedagogia – como algo dinâmico, que se reinventa sempre que problematizado, refletido e compartilhado. A autora destaca que, na realidade cultural e social em que vivemos atualmente, de provisoriidade e hibridismos, uma nova noção de pesquisa, marcada por uma força vital, poderá responder às demandas da sociedade (Rinaldi, 2012). Além disso, pode-se dizer que essa natureza de pesquisa situa-se no campo das investigações praxiológica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), pois envolvem a reflexão e a transformação da práxis. Por práxis, entendemos como a “ação profissional situada que desenvolve práticas que dialogam com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), que se sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a complexidade do ato educativo” (OLIVERIA-FORMOSINHO, 2016, p. 93).

Já, a ideia de chamar esse grupo de Observatório da Cultura Infantil está diretamente vinculada a um dos pilares centrais da documentação pedagógica: a escuta. Para escutar, na perspectiva malaguzziana, é preciso aprender a observar os modos como a criança se relaciona com o mundo, como ela produz suas teorias (Malaguzzi, 2001). Ou seja, é um modo ativo de pensar o trabalho educativo que envolve “um processo cooperativo que ajuda o professor a escutar e observar as crianças com que trabalha, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p.150). Assim, a proposta do Observatório, enquanto um lugar legítimo para o debate ampliado e de confronto a respeito das práticas educativas, é despertar no adulto a sua capacidade para ver criticamente a pedagogia latente nas escolas, reveladas por aquilo que está em curso na vida cotidiana da instituição. Também, compreender e interpretar as atuações das crianças para, então, saber planejar e projetar a continuidade do seu próprio fazer enquanto professor

Por isso da perspectiva assumida ser a formação em contexto, pois “conceitualiza-se como forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 93). Essa noção de desenvolvimento profissional é defendida como um “processo contínuo de melhorias das práticas docentes [...], incluindo momentos formais e não formais,

com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226). Nessa definição de formação, encontramos a legitimidade dos “não saberes”, tanto quanto daqueles saberes já existentes. Assim, conforme defende Pinazza (2014, p.56), “a tarefa do programa formativo é trazer à consciência das pessoas envolvidas a sua condição de inacabamento ou inconclusão”. Em relação a essa característica do Observatório, é interessante destacar que “a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação” (LARSON apud SACRISTÁN, 2012, p. 101). Assim tem sido esse o Observatório, uma oportunidade mobilizadora para criar um comportamento investigador, atento às crianças, e focado na formação contextualizada dos professores a partir dos pressupostos da documentação pedagógica. As gestoras e coordenadoras das escolas e, mais recentemente, as professoras das instituições, têm adotado determinadas características de comportamento que certamente são suscitadas pelas próprias colegas que compõem o Observatório. Cria-se um “jeito de ser” que está para além de uma teoria propriamente dita, mas da incidência nas próprias crenças e nos valores.

Se recuperarmos a etimologia da palavra comunidade, de origem latina, *communitas*, significa companheiro, compartilhado por muitos, que tem algo em comum, público. Ao tentar classificar a natureza organizativa do OBECI, fui compreendendo esse caráter de comunidade que se constituiu. Isso porque desde o princípio, sabíamos que a razão de nos encontrarmos, periodicamente, estava atravessada por uma ideia comum: qualificar a escola através da formação em contexto. Também entendemos que no Observatório o diálogo, a cooperação, a negociação, o compartilhamento são palavras importantes que, ao mesmo tempo em que nos traduzem, temos afirmado como postulado dentro e fora do grupo. Por isso que, desde 2014, organizamos a Jornada de Educação Infantil como forma de compartilhar com outras pessoas o que estávamos pensando dentro do OBECI e o que as escolas estavam fazendo a partir dessas reflexões.

Mas entender que tipo de comunidade é o OBECI foi algo que concluí recentemente. Pires (2013), ao discutir sobre os projetos de formação em contexto da Associação Criança, do Movimento da Escola Moderna, da Fundação High Scope e do Centro Pen Green, refere-se a “comunidades de apoio ao desenvolvimento profissional de educadores de infância”. Embora em sua tese não desenvolva nenhum tipo de conceito a respeito desse tipo de comunidade, ao observar os projetos que ela classifica como comunidades de apoio ao desenvolvimento profissional, pude notar como características chaves a promoção da qualidade dos contextos, as aprendizagens das crianças e as aprendizagens dos profissionais. Poderia acrescentar outras experiências a essa lista, Reggio Emilia, Parma Infanzia, Fondazione Crescere, na Itália; Rosa Sensat, na Espanha; Loczy, na Hungria; Escuelas Pesta, no Equador.

Percebo que além dessas também serem características chaves do OBECI,

esse Observatório pode ser entendido como uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional porque:

- enquanto uma estrutura social, gera aprendizagem para e com seus participantes a partir de observáveis dos próprios contextos;
- é um espaço de formação a partir de um pressuposto comum: a abordagem da documentação pedagógica;
- organiza-se com a finalidade de ser um espaço/tempo para o compartilhamento de dúvidas, de diálogo, de negociação;
- propõe-se a promover comunidades de prática (Niza e Formosinho, 2009; Wenger, 2010);
- é espaço de reflexão e retroalimentação sobre e para o cotidiano praxiológico;
- visa a construção da qualidade dos contextos de aprendizagem das crianças e dos profissionais;
- tem o comprometimento de visibilizar os percursos das crianças e dos professores, a fim de criar uma memória pedagógica e cultural sobre a Educação Infantil.

A respeito dos tópicos levantados anteriormente, é importante fazer algumas explicitações. O termo comunidade de prática é tratado por Niza e Formosinho (2009, p. 346) como sendo “o contexto social onde tem lugar à aprendizagem através das trocas que asseguram os progressos no trabalho”. Já, Wenger (2010) entende que uma comunidade de prática é sempre um sistema social de aprendizagem. Por crer nisso, o autor chama atenção que as pessoas se agrupam pelo tipo de atividades que exercem. A partir disso, a prática compartilhada não apenas reúne as pessoas em torno de algo, mas constrói saberes e modos de ser e estar. No meu entendimento, o OBECI é provocador de que as escolas se tornam comunidades de prática a partir do momento em que vai definindo modos de conceber e fazer um determinado tipo de pedagogia.

A respeito do conceito de desenvolvimento profissional, Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) aponta como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”. A autora diferencia esse conceito da ideia de formação contínua. Para ela, enquanto a formação contínua se centra no processo ensino/formação, a perspectiva de desenvolvimento profissional focaliza o processo de aprendizagem/crescimento. Daí que o OBECI é, portanto, uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional.

Por fim, pode-se dizer que o Observatório da Cultura Infantil assume a perspectiva da Formação em Contexto (Oliveira-Formosinho, 2006) como um modo

de transformação das realidades educativas, assume a Pedagogia como campo de conhecimento, em especial, as Pedagogias Participativas (Oliveira-Formosinho, 2007) pois colocam adulto e criança como parceiro das jornadas educativas e, assume como domínio investigativo a pesquisa praxiológica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), pois esta se ocupa não apenas da produção de discursos mas, sobretudo, da transformação dos contextos que investiga.

AS ESCOLAS QUE PARTICIPAM DO OBECI

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

Assim, o cenário que está configurado no atual momento é esse apresentado no quadro abaixo:

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

Instituição	Mantenedora	Município	Nº de crianças	Idade atendida
EMEI Joanelha	Pública	Novo Hamburgo	88	1 ano – 4 anos
EMEI João de Barro	Pública	Novo Hamburgo	105	4 meses – 3 anos
EMEF Salgado Filho ¹	Pública	Novo Hamburgo	115	4 anos – 6 anos
Espaço Girassol	Privada	Canoas	84	4 meses – 6 anos
Mimo de Gente	Privada	Porto Alegre	208	4 meses - 6 anos

Tabela 1 - Cenário de Instituições Participantes - 2017

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

AS ESTRATÉGIAS DO OBECI

As reflexões que acontecem no OBECI perseguem os princípios das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007) que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p.14), trata-se de uma “pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. Nessa perspectiva, a formação do adulto precisa romper com o modelo escolarizante de ensinar que os professores ensinam. Exige converter-se em uma formação que mobilize o professor a escutar as crianças, assentar-se em teorias de base, especialmente aquelas das pedagogias da infância e contrastar o cotidiano para produzir o conhecimento pedagógico.

No Observatório temos construído diferentes estratégias para pensar a formação dos coordenadores, gestores e professores e para transformar os contextos educativos. Optamos por chamar de “estratégia” apoiando-se na concepção de Hoyuelos (2004) que ao revisar o pensamento de Loris Malaguzzi identifica princípios e estratégias para a construção de sua obra. Assim, Hoyuelos (2004) definirá a estratégia como uma oposição a ideia linear de programação e atividade. Para este autor, a estratégia se constrói no curso da ação, modificando-se conforme os eventos vão surgindo e demandando novas soluções para responder a complexidade inerente de toda a ação educativa. Hoyuelos (2004), citando Capra (1996, p. 71) dirá que a estratégia supõe “a) a atitude para empreender ou buscar na incerteza tendo em conta a própria incerteza; b) a atitude para modificar o desenvolvimento da ação em função do aleatório e do novo”.

A partir disso, desde o primeiro ano do OBECI, explorando os conceitos da abordagem da documentação pedagógica, notamos uma importante contribuição para a metodologia dos encontros do grupo e, ao mesmo tempo, sinalizou

possibilidades metodológicas formativas para as próprias instituições, de modo a contribuir para que as práticas dos professores avançassem crescentemente dentro das escolas. A documentação pedagógica para o Observatório tornou-se a principal estratégia de formação e de construção de conhecimento pedagógico.

Atualmente, assentada na documentação pedagógica, temos as seguintes estratégias:

- **Encontro da Equipe Gestora** – realizado com coordenadores pedagógicos e diretores, com periodicidade quinzenal e com foco na construção de um sentido de gestão próxima⁶, implicando estes profissionais com a vida cotidiana da escola que respeite os direitos das crianças e dos adultos. Os conteúdos destes encontros são sempre vinculadas ao cotidiano, a título de exemplo: alimentação, organização da jornada educativa, microtransições. Neste grupo é onde se decide a respeito do funcionamento das demais estratégias e da vida do OBECI.
- **Grupos de Investigação-Ação (GIA)** – realizando mensalmente com coordenadores pedagógicos e professores das escolas, tendo como conteúdo aspectos emergentes entre as escolas que possa ser aprofundado questões vinculadas as categorias pedagógicas (tempo, espaço, materiais, organização do grupo e relação adulto e criança). Nestes anos com o professores de 0-3 e seus respectivos coordenadores foi aprofundado sobre o brincar heurístico e com os professores de 4-6 e seus respectivos coordenadores sobre os ciclos de simbolização da criança.
- **Encontro das Escolas Observadoras** – com periodicidade semestral, estes encontros servem para o aprofundamento de grandes temas e são voltados a todos os profissionais das cinco instituições do OBECI. Os conteúdos destes encontros foram: documentação pedagógica, mini-histórias: rap-sódias da vida cotidiana, transições educativas e organizadores da ação educativa.
- **Jornada de Educação Infantil** - anualmente organizamos uma jornada aberta a outras instituições que não fazem parte do OBECI para o compartilhamento dos temas que estamos internamente aprofundando. Este evento envolve cerca de 350 pessoas e os temas abordados foram: pedagogia da alimentação, pedagogia do cotidiano e documentação pedagógica. Nessas jornadas, além de palestrantes convidados para aprofundar os temas,

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

as escolas do OBECI apresentam seus processos documentados evidenciando os desafios e possibilidades em cada uma das realidades presentes.

Recentemente, além destas estratégias apontadas, estamos apostando em outras duas: (i) o site, transformando-o em uma plataforma para construir a memória do Observatório, um espaço de compartilhamento e difusão do conhecimento pedagógico, produzido nas instituições participantes e (ii) a escrita de textos pedagógicos. Sobre este tema irei aprofundar na última seção deste artigo.

Ao longo dos cinco anos, foram sendo explorados aspectos do cotidiano das escolas e compartilhadas reflexões entre as instituições que pudessem contribuir para a tomada de decisões em um nível de consciência diferenciado.

Também foi se estabelecendo aproximações com a universidade de modo que as escolas do OBECI passaram a servir de *locús* para práticas de estágios e pesquisa de trabalhos de conclusão de curso. A respeito desta aproximação é importante destacar que a relação com a instituição universitária ascende um debate importante sobre “a ideia arrogante de uma separação contínua entre teoria e prática, cultura e técnica” (Rinaldi, 2012, p. 184). Está, no cerne deste observatório, a ideia central da escola e do professor como adultos potentes para investigar e gerar conhecimentos pedagógicos. Por outro lado, a proximidade que o OBECI passa a ter com a universidade faz com que os saberes que ali são produzidos reverberem dentro da universidade para a constituição de suas bases de reflexão na formação de professores. Isso não quer dizer que este assunto esteja esgotado, ao contrário, a luta e a demarcação pela legitimidade dos saberes produzidos pelos práticos das instituições ainda é um percurso a ser desbravado vigorosamente nas atuais configurações das instituições formadoras.

Sobre as diferentes estratégias anteriormente comentadas, destaco ainda que a produção do conhecimento que vem sendo realizada com os profissionais destas instituições e o compartilhamento do trabalho com a comunidade evoca aquilo que Dahlberg (2015, p. 230) destaca como a superação do “pensamento que caracteriza o mercado de trabalho e os relacionamentos puramente contratuais” e, esta mesma autora evidencia que “ao tornar o trabalho pedagógico visível e sujeito ao debate aberto e democrático, a documentação pedagógica oferece a possibilidade para que a educação infantil ganhe novo prestígio e legitimidade social”.

AS IDEIAS ASSUMIDAS COMO GUIAS DO TRABALHO

Constituir-se em uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional implicou, desde o início, assumir algumas ideias em comum como guias do nosso trabalho. Essas ideias são alguns postulados que temos buscado compreender e, ao mesmo tempo, formular ao longo dos quatro anos do Observatório.

Na natureza organizativa que envolve o OBECI, sabíamos, desde o princípio, que não queríamos nos tornar uma rede de escolas iguais. Não queríamos cancelar as diferenças das escolas porque, ao contrário, essa diversidade é o que torna o encontro de diferentes instituições em uma oportunidade privilegiada para aprender, conhecer, refletir e qualificar a própria experiência. Sabíamos que isso envolveria aprender a negociar, a cooperar e respeitar a história e o percurso de cada instituição.

Também temos claro que o OBECI não é um local para celebrar verdades. O OBECI é o encontro das escolas, por isso a construção do conhecimento é também emergente do encontro que essas instituições vêm realizando desde 2013. Obviamente, tínhamos um desejo em comum que além de nos unir, nos vincula a um determinado tipo de pedagogia, as pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007), mas a natureza do conhecimento que dali emerge é assumida por cada instituição como a relação pensante entre aquilo que as escolas estão fazendo, a herança pedagógica que escolhemos nos filiar e o modo como estamos refletindo e confrontando o contexto das escolas com as escolhas que fizemos. Por isso, é um conhecimento local, contextualizado, provisório.

Esperávamos que, nas próprias escolas, se desenvolvessem alguns saberes que pudessem ser compartilhados no Observatório e que, a partir deles, nos ajudassem a olhar para as demais instituições. Isso é muito próximo com o que Cagliari (et. al, 2016) chama de “sistema pedagógico difuso”. Ou seja, ao invés de assumirmos uma ideia linear e vertical de construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional e organizacional, apostamos na construção de “zonas colegiais de criação de troca de conhecimentos” (ibidem, p. 145) que, ao mesmo tempo em que sinalizam os conteúdos emergentes para refletirmos no OBECI, também produzem um tipo de conhecimento que tanto nos dão o que pensar, como retroalimenta a ação educativa.

Essas ideias atuam como postulados do Observatório e guiam as reflexões e problematizações que dele emergem. Compreender e significar tais ideias atravessa obrigatoriamente à reflexão sobre a própria prática, sobre o exercício político, exercido no cotidiano das escolas. Considero político tal exercício, pois envolve aquilo que Pinazza (2014, p.55) chama de “uma ação engajada moralmente”, ou seja, trata-se de um posicionamento do sujeito, de um modo de estar implicado em um contexto.

Atuar na educação implica uma ação engajada moralmente e orientada para a compreensão ampliada dos processos educativos, visto pelos seus impactos sobre a vida dos indivíduos e da coletividade, em uma

perspectiva temporal que extrapola o plano do imediato. (PINAZZA, 2014, p.55).

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

Nesse mesmo sentido, também compreendemos o processo formativo como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) apontam sobre a tipologia de intervenção da Associação Criança, pois afirmam que, em tal associação, existe um processo de:

intervenção co-operada (operada conjuntamente), o que implica necessariamente co-laboração (laboração em conjunto). [...] Sendo a Associação Criança uma entidade não oficial, uma associação privada, nunca poderia invocar uma legitimidade que não fosse baseada em um acordo de vontades (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p.27, grifos dos autores).

O OBECI, ao mesmo tempo em que só existe pelas vontades dos práticos, precisa também mobilizar certo tipo de vontade, que é aquela de ser sentir implicado e atento à ação educativa. Assim, inspiramo-nos nessa crença, uma vez que as instituições que compõem o grupo de forma “co-operada” buscam conjuntamente realizar ações que qualifiquem o cotidiano das crianças e dos adultos em suas escolas. Da mesma maneira, procuram constituir dentro de cada uma das instituições esse mesmo espírito, para que os profissionais possam “co-laborar” conjuntamente, de modo a legitimar a constituição de um projeto educativo de uma pedagogia em participação.

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

Sobre esse referencial educativo partilhado, falarei brevemente a seguir.

A imagem de criança e a noção de currículo

A visão de criança que buscamos compreender no OBECI é aquela proposta pela Diretriz Curricular para a Educação Infantil – DCNEI, que a afirma como um

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

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

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

Também perseguimos formas de tentar compreender a dimensão de currículo que as DCNEI afirmam como sendo um

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

Essa tarefa tem sido importante para avançarmos dentro do Observatório, quer seja por (i) compreender as práticas do cotidiano como uma das dimensões curriculares e, a partir disso, organizar os contextos de modo a garantir que as crianças possam viver boas experiências de aprendizagens cotidianas; ou, ainda, (ii) por refletir e reconhecer os patrimônios que as crianças têm e, a partir desses, propor modos de articular com aqueles que a humanidade já sistematizou. Dessa mesma maneira, ainda estamos caminhando no sentido de pensar (iii) como comunicar as experiências das crianças no interior das escolas, demonstrando os modos como elas operam e constroem suas experiências de aprendizagens, ou de perceber como são “capazes de criar mapas intencionais sobre seus percursos de aprendizagem, demonstrando que o desejo em descobrir o mundo

estrutura esquemas de ações” (FOCHI, 2015, p.150).

Nosso exercício tem sido aproximar a vida cotidiana com as demais oportunidades que podemos oferecer para as crianças de modo que ampliem seus horizontes. Porém, estamos tentando fazer isso sem hierarquizar conhecimentos, pois partimos da ideia de que, desde a chegada das crianças na cena humana, ela está aprendendo.

A focagem na vida cotidiana

Tanto do ponto de vista das crianças como dos adultos, em cada momento da vida cotidiana existe uma extraordinária potência para construir conhecimentos. Nós, no entanto, temos tratado como banal, como inútil e, não raro, separamos a vida cotidiana de todo debate pedagógico. Não resgatamos aspectos produtivos da vida cotidiana para nos fazer pensar e refletir a respeito dela. No entanto, devemos lembrar que o que é banal e inútil se trata de uma decisão nossa. Nós banalizamos ou evitamos a banalidade.

O foco na vida cotidiana basicamente se dá porque acreditamos no valor educativo das coisas de cada dia. O modo como as coisas acontecem na cotidianidade da escola representa um valor importante na vida das crianças, especialmente se pensarmos em seu bem estar.

Comer, descansar, andar pela escola, encontrar os amigos, fazer amigos, brincar, ir para a caixa da areia, descobrir por onde passa a água em um conjunto de canos, todas essas podem ser atividades da vida cotidiana das crianças e merecem ser acolhidas no seu valor educativo.

Carvalho e Fochi (2016, p. 158) destacam sobre essa “unidade de inteireza da vida” que existe na vida cotidiana, pois nela se “subverte as perspectivas lineares, isto é, não se trata de conceber uma ideia de primeiro sentir, depois pensar, depois comunicar, mas, ao contrário, de modo interdependente e circular, se sente, se pensa e se comunica como um mesmo processo tramado por vários fios”.

Se por um lado, a vida cotidiana representa essa possibilidade infinita de aprendizagens - por não ser certeza, ser dúvida -, por outro, na continuidade da vida cotidiana, algumas coisas se repetem, do mesmo modo, mas nos causa sensações diferentes.

Acreditamos no OBECI que qualificar a vida cotidiana significa pôr atenção no modo como as crianças estão vivendo suas infâncias. Garantir que os meninos e as meninas tenham tempo para as diversas oportunidades educativas que acontecem em uma instituição, sem apressá-los, sem artificializar os modos que eles podem apreender o mundo, é um aspecto central na invenção da docência. E isso significa reposicionar o adulto “para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada a ser percorrida de mãos dadas, como alguém que acompanha, acolhe, cuida, compartilha e impulsiona a experiência de vida

do outro” (FOCHI, 2014, p. 110).

Parece-nos que nada pode ser mais valoroso, do ponto de vista da garantia dos direitos das crianças, do que organizar para elas um cotidiano “honesto”. Assim como Bruner (1999, p. 36 apud STROZZI, 2014, p. 79), desejamos que a escola possa “ser uma maneira honesta de viver a vida”.

A ABORDAGEM DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CAMINHOS PARA AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

Início essa seção mobilizado pelas palavras de Mortari (2002, p.155), que observa que “o modo natural, mais econômico, de estar no mundo é aquele que confia o saber no sentido comum e naquele dos chamados especialistas”. O grande propósito que identifico na Abordagem da Documentação Pedagógica é o de recuperar o sujeito epistêmico, de problematizar o nosso “estar no mundo” ou estar em uma instituição educativa nos provocando a assumir a autoria dos percursos que ali são trilhados. Não delegar ao senso comum, tampouco a teorias abstratas, mas conseguir construir uma prática em que a reflexão do próprio estar com as crianças permeia um universo mais profundo de interpretação, situado naquilo que alguns autores têm procurado compreender na constituição do estatuto da Pedagogia, enquanto uma ciência praxiológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; PINAZZA, 2014).

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

Nesse sentido, parece-me claro que, à medida que o professor desnaturaliza suas práticas, suas propostas com as crianças se estruturam a partir de uma consciência que qualifica a construção da prática pedagógica em que, simultaneamente, acionam e estruturam (i) a capacidade de escutar as crianças, (ii) a organicidade das propostas e do próprio cotidiano no que diz respeito às demandas e necessidades dos meninos e das meninas e (iii) a abertura em transformar os contextos em que estão inseridos. É nesse cenário que a Abordagem da Documentação Pedagógica aparece, uma vez que, “pela especificidade dessa abordagem, perguntar-se sobre as demandas da prática pedagógica, da ação docente e sobre as crianças gera a produção de um conhecimento dinâmico e atualizado” (FOCHI, 2015, p.149). É importante refletir que ainda muito se fala em Documentação Pedagógica, associando-a apenas ao campo da visibilidade dos percursos das crianças, mais especificamente aos registros, ao documento.

O processo de comunicar as experiências das crianças na escola é um dos

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

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

No entanto, ainda é pouco destacado que essa etapa de compartilhamento tem sentido e valor educativo quando nascida de reflexão e de ressignificação da prática educativa. É por essa razão que, desde o percurso de minha dissertação, tenho optado em falar em Abordagem de Documentação Pedagógica, tentando compreendê-la como uma estratégia que contribui na desconstrução de pedagogias transmissivas e na construção de gramáticas pedagógicas das Pedagogias Participativas⁷. Dentro do observatório, nosso exercício tem sido construir essa gramática, de tal modo a reconhecer as grandes categorias do campo das pedagogias da infância: o tempo, os espaços, os materiais, a organização do grupo e o tipo de intervenção do adulto (Fochi, 2015).

As reflexões dessas grandes categorias ocorrem a partir daquilo que tenho chamado de pilares da abordagem da documentação pedagógica sendo (i) **a observação** como uma “tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normal” (Dahlberg; Moss; Pense, 2003,

7 Oliveira-Formosinho (2007) reconhece dois modos de fazer pedagogia: a transmissiva e a família das pedagogias participativas. Com base no estudo desta autora que afirmo que a desconstrução e reconstrução da pedagogia. É desta mesma autora o conceito de “gramática pedagógica” como o modo de pensar, fazer e avaliar um determinado modelo pedagógico (Oliveira-Formosinho, 2016).

p.192), (ii) **o registro** como uma forma de garantir modos concretos de nos enxergar e enxergar as crianças no cotidiano das escolas e (iii) **a interpretação para projetar** ou *progettazione*, “como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática” (Dahlberg; Moss; Pense, 2003, p.194), em que a interpretação produzida a partir dos registros e das observações possam propor modos de organizar, planejar e produzir conhecimento com os meninos e as meninas. São estes três pilares que sustentam a função da Abordagem da Documentação Pedagógica, que é a de **tornar visível as imagens de criança, professor e escola**, para problematizar e atualizar nossas concepções e práticas, uma vez que

por meio da documentação, podemos mais facilmente ver e questionar a nossa imagem de criança, os discursos que incorporamos e produzimos e que voz, direitos e posição, a criança adquiriu em nossas instituições dedicadas à primeira infância” (Dahlberg; Moss; Pense, 2003, p.200).

Hoyuelos (2006) nos lembra que, através da documentação pedagógica, é possível fazermos história, eu diria fazer uma história pedagógica e da criança, “fazer história não é um mero fazer crônica, é algo distinto, é projetar nos fatos e na estrutura da trama”. (Hoyuelos, 2006, p.209). Essa tem sido a tarefa perseguida pelo OBECI, de se compreender capaz de tramar histórias pedagógicas que evidenciem o sentido da experiência humana na coletividade.

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

Abordagem da Documentação Pedagógica



Figura 1 - Níveis da Documentação Pedagógica

Fonte: Fochi, 2016

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

Ainda nesse primeiro nível da Documentação Pedagógica, podemos construir qualidade dos contextos educativos, pois é possível observar, registrar e interpretar as condições que estão sendo dadas para as crianças viverem o dia a dia na escola. Nesse mesmo sentido, é para inovar, pois “deixar vestígios da memória, produzir continuidade, refletir, projetar, comunicar, transferir conhecimento são as diversas faces da documentação que servem para crescer e colocar em discussão o próprio fazer” (TOMASELLI, ZOCCHI, 2009, p. 27), uma vez que dinamizam os modos como o conhecimento pedagógico é gerado e atualizado nos interiores das instituições.

Em suma, pode-se dizer que esse primeiro nível é aquele que cria um espaço de investigação ao perceber o cotidiano da escola como algo que dá o que pensar e, por sua vez, que autoriza e encaminha as tomadas de decisões sobre a criação de um contexto educativo (tempo, espaços, materiais e grupos) de

qualidade com base em evidências concretas e refletidas. Ainda é importante destacar que é um momento de produção de conhecimento pedagógico e de autoformação dos profissionais envolvidos.

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

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

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

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

UM FUTURO DESEJÁVEL E POSSÍVEL

A título de linhas conclusivas, aponto alguns desejos que esse Observatório vem buscando, em especial, resgatando a noção que Contrerás (2010, p.250) chama de “a busca por texto pedagógico” e comenta o quão raro é encontrar, na atualidade, um texto do gênero.

Contrerás (2010), ao referir-se sobre os diversos educadores que, no passado, produziram textos que nos ajudam a entender a educação, as relações travadas entre as crianças e os adultos, os modos como se concebia o conhecimento, etc., observa também que, hoje, temos pouca literatura do tipo. E, dentre as perguntas e hipóteses que autor lança sobre esse fenômeno, ele questiona se antes havia experiências mais abertas à escuta e não tanto a uma relação predeterminada e gerencialista, assim como temos hoje. Ou, se antes os professores se perguntavam a respeito do seu fazer e do seu papel, enquanto hoje temos esse papel pré-fixado. Ou, ainda, se hoje perdemos a atenção em relação às crianças e à juventude, deixando de ter interesse por escutar o que eles têm a nos dizer, mantendo-nos mais preocupados com o que extrair deles.

Ou não será, talvez, que o que temos perdido seja a potência da literatura em educação, isso é, os modos de escrever que estão atentos às palavras e a sua força exploratória e expressiva, aquela escritura como modo de indagação das vidas que vivemos e na linguagem que nos ajuda a perceber, a pensar e a criar? Será que a própria linguagem da pedagogia e, portanto, a possibilidade de pensar e fazer educação, tem se identificado cada vez mais com os modos de administrar sistemas do que com as formas de atender e entender a infância e a juventude e a nossa relação com elas? (CONTRERÁS, 2010, p. 253).

A busca por textos pedagógicos, pelo autor, é também um anseio frente à formação de professores que, segundo ele, carece de textos que tenham algo a dizer para aqueles que se encontram em seus processos iniciais de formação. A ausência desse tipo de texto, ao meu ver, representa a ausência daquilo que é “pedagógico” nos cursos de Pedagogia; também, a dificuldade de circunscrever e firmar essa área em seu estatuto científico. Todavia, de um modo especial, atribuo a ausência dos textos pedagógicos à falta de autores, dentro e fora da escola, que possam ter o que dizer, que sintam-se encorajados e identificados com a ação pedagógica, com aquilo que emerge nas relações travadas com as crianças, com outros adultos e com o próprio conhecimento que está sempre em construção. Compartilho um trecho do próprio autor, pois suas palavras me provocaram muito.

Não busco teorias, e sim textos. Não busco uma escrita que se apresenta como um compendio de saber, mas sim aquela que se situa simplesmente como um texto, com o desejo de contar, que não classifica aquilo que se escreve como teoria ou como prática. E sobre tudo, busco textos com um autor ou autora que tem algo a dizer a respeito do que se passa com sua experiência de educador ou educadora; me interessa essa visão de quem faz, cria, escuta, pensa e vai fazendo emergir algo que nasce desse escutar, pensar, olhar o que faz. Precisamente porque estou buscando aquele saber que não se coloca por cima do que se vive, e que não se desconecta de quem o vive, me interessam os textos de quem conta desde sua experiência docente. Me interessa os textos de educadoras e educadores que estão interessados em contar o que lhes passa... incluindo o que lhes passa pela cabeça, a partir do que lhes passa em suas vidas como educadores. (CONTRERAS, 2010, p. 249).

Listo alguns pedagogos que, no curso da história, produziram textos pedagógicos: Célestin Freinet, Loris Malaguzzi, Bruno Ciari, Mario Lodi, Madalena Freire. E, ainda, a sugestão de Contrerás (2010) – Vivian Gussin Paley – que, segundo ele, é a expressão máxima de uma potência literária pedagógica:

Quando digo potência literária não estou pensando tanto em suas qua-

lidades como literatura, mas sim em sua forma de escrever como um modo de pensar o que vive, o que faz, o que chega dos meninos e meninas com quem compartilha seu fazer cotidiano e na forma que sua escritura alcança aquele nível de reflexão viva que te coloca como leitor nesse pensar sobre aquilo que ela está perguntando-se (CONTRERÁS, 2010, p. 253)

Um texto pedagógico é sempre uma tentativa de compartilhar o valor educativo encontrado em uma experiência docente, na experiência das crianças na escola e no desejo de escrever para melhor compreender e, dessa forma, argumentar e dialogar com outros – desejavelmente com outros professores. É uma alternativa de traduzir, contextualmente, a complexidade da educação, mas que, de alguma forma, intenciona iluminar e dar valor educativo a algo ou a alguém.

Contrerás (2010) toma, como exemplo, as produções de Vivian G. Paley, como textos pedagógicos, e destaca que a potência literária pedagógica de sua obra não está na descrição de suas atividades com as crianças ou com os educadores com os quais a autora trabalha, mas pela capacidade de compartilhamento, à luz de alguma pergunta guia, “algo que dê o que pensar na relação que vive com as crianças” (ibidem. p. 254). Em seus textos, existe uma polifonia de vozes que entrelaçam suas indagações, o que as crianças dizem, o que os professores comentam e o que ela própria pensa a respeito. Em um texto pedagógico, portanto, tem o adulto, tem a criança e tem uma herança pedagógica.

Ora, se esse texto é a busca por uma vontade de querer saber sobre as crianças, sobre a docência, ou ainda, sobre como, na fronteira entre a docência e as crianças, construímos o conhecimento a respeito da própria infância e da docência, é inevitável que crianças e adultos andem juntos também no texto.

No trabalho do OBECI, temos optado por trabalhar com a escrita de “mini-histórias”, como forma de exercitar a escrita dos professores, colocando-os a pensar sobre o que as crianças fazem e, também, sobre seu papel na relação educativa com as crianças. Esse tem sido um ensaio de textos pedagógicos junto dos processos documentais que os professores têm produzido sobre as experiências das crianças e os gestores sobre o processo de gestão organizacional.

O uso das “mini-histórias” serviu como categorias de análise em meu estudo de mestrado (Fochi, 2013). Inspirado pelo livro “Como eschucar la infância”, de David Altimir, entendi que a escrita das mini-histórias sobre o cotidiano nos ajuda a tornar fatos episódicos visíveis, e que, se mantidos na sombra, podem deixar muitos aspectos a respeito do valor educativo da educação infantil esquecidos ou perdidos, assim como as formas que as crianças usam para conhecer.

A definição que Altimir (2010, p. 84) dá para a ideia de mini-histórias é “[...] de pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes”. No OBECI, temos tratado as mini-histórias como as rapsódias da vida cotidiana que, ao serem narradas textualmente e imagética-

mente, tornam-se especial pelo olhar do adulto que as acolhe, as interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica.

A ideia das mini-histórias está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano da Educação Infantil. A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visível as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo. Esse exercício de olhar para um material que já existe, buscando extrair sentidos, é uma experiência ímpar de autoformação do professor, pois implica fazer uma escolha dentre tantas. Uma escolha que, de algo forma, o próprio professor faz parte. E fazer isso implica deixar algo de fora, não escolher.

Não se trata de pensar em dar novo significado a tudo o que acontece no cotidiano mas de o evidenciar, procurando chegar ao âmago das pequenas ou grandes histórias que, em cada dia, ganham vida nas creches e nos jardins de infância, colocando no centro o sentido e verdadeiro valor daquela experiência (MALVASI, ZOCCATELLI, 2013, p. 32).

Nesse sentido, o desejável e possível que se quer constituir com esse grupo é a possibilidade de produzir textos pedagógicos sobre o cotidiano das crianças de Educação Infantil, sobre seus percursos nessa longa jornada em se constituir professor de crianças e sobre as possibilidades, as cem, das quais Malaguzzi fala, formas de organizar um cotidiano que verdadeiramente acolha os meninos e as meninas na coletividade. Sobretudo, com instituições e professores que tem algo a dizer a respeito do que se passa com sua experiência como educador ou educadora, como creche e pré-escola. Interessa-me essa visão de quem faz, cria, escuta, pensa e vai fazendo emergir algo que nasce desse escutar, pensar, olhar o que faz. Precisamente porque estou buscando aquele saber que não se coloca por cima do que se vive e que não se desconecta de quem o vive.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveria-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Altimir, D. (2010). *Como escuchar a la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC. Recuperado em 28 junho, 2015, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC.
- Bruner, J. (1997). *La educacion, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cagliari, P.; et. Al (2016). A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. (pp. 143-152). v.2. Porto Alegre: Penso.
- Carvalho, R. S.; Fochi, P. S. (2016). *O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na Educação Infantil*. (pp.153-170). v. 18, n. 36, jan/abr. Textura, Canoas.
- Coelho, R. C. F. (2015). Prefácio. In M. L. R. Flores & S. S. Albuquerque (Orgs), *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 7-8). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Contreras, J. D. (2010) Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. In: Contreras, J. D., & Ferré, N. P. L. (org). *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 241 – 271). Madrid: Morata.
- Contreras, J. D., & Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dahlberg, G. (2015). Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 229-234). (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância:*

Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed.

- Fabrés, M. (2011). No dia a dia, nada é banal, nada é rotina. *Revista Infância latino-americana*. 1.ed. Barcelona: Rosa Sensat.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Fochi, P. S. (2013). *“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Fochi, P. S. (2016). *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.
- Fochi, P. S. (2014). Será que um dia os arco-íris terão cores? In: Gai, D. N.; Ferraz, W.. *Parafernália II: currículo, cadê a poesia*. (pp. 98-111). Porto Alegre: Indpein.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In: C. Edwards & L. Gandini (Orgs.), *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (pp. 150-169). Porto Alegre: Artmed.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ocatadro.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ocatadro.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educacion infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Malvasi, L.; Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Mortari, L. (2002). Traçar huellas de um saber. In DIOTINA, *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153 – 175). Barcelona: Icaria.
- Niza, S.; Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna. In: Formosinho, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 345 – 362). Porto: Porto editora, 2009.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: Cancian, V. A.; Galina, S. F. S.; Weschnfelder, N. (orgs), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 87 – 111). Santa Maria: Ipê amarelo.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2002). A formação em contexto: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & T. M. Kishimoto (Orgs), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 1-40). São Paulo:

Pioneira Thomson Learning.

- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos professores. In: Formosinho, João (coord). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). *Towards a social Science of the social: the contribution of praxeological research*. (pp. 591-606). 20(4). European Early Childhood Education Research journal.
- Pinazza, M. A. (2014). *Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: Informes de uma investigação-ação*. (Tese de Livre docência, Universidade de São Paulo, São Paulo.) Recuperado em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/>>.
- Pires, C. M. M. G. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2012). *Documentar, una mirada nueva*. Barcelona: Octaedro.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.
- Sacristán, J. G. (2012). Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (pp. 94 – 102). São Paulo, Cortez.
- Strozzi, P. (2014). Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: ZERO, *Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo*. (pp. 60-79). São Paulo: Phorte.
- Tomaselli, A.; Zocchi, A. (2009). Perché documentare. In: Comune Di Ferenze. *Linea guida: per i servizi educativi ala prima infanzia*. (pp. 24-76). Azzano São Paolo: Junior.
- Tonucci, F. (1998). Loris: La creatività istituzionale. In S. Mantovani (Org.), *Nostalgia del futuro: Liberare esperanze per una nuova cultura dell'infanzia* (pp. 31-34). Bergamo: Edizione Junior.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In. Blackmore, C. *Social leaning systems and communities of practice*. (pp. 179 – 198). Dusseldorf: Springer.

