

A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI

The pedagogical documentation as a motto for teacher training: the case of a school participating in the OBECI

*Paulo Sergio Fochi**
*Luciane Frosi Piva***
*Luciane Varisco Focesi****

RESUMO

O presente texto tem como proposta compartilhar o trabalho que o Observatório da Cultura Infantil - OBECI vem desenvolvendo junto a um grupo de escolas de educação infantil. O foco é evidenciar a perspectiva adotada por este observatório a respeito da documentação pedagógica, especialmente, no que diz respeito ao uso dela como mote na formação de professores. É compartilhado o processo de formação que uma das escolas do OBECI vivenciou com o grupo de professores ao problematizar uma cena do cotidiano da escola de educação infantil. Por fim, além de sublinhar a importância das atividades cotidianas, o texto demarca uma crença em relação ao campo da pedagogia, como possibilidade de transformação do contexto diante da construção e vias de formação contextuais.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Educação Infantil. Observatório da Cultura Infantil. Formação de professores

ABSTRACT

This paper aims to share the work that the Centre for Children's Culture - OBECI has developed with a group of Early Childhood Education. The focus is to highlight the perspective adopted by this observatory regarding pedagogical documentation, especially with regard to its use as a motto in teacher training. It is shared the process of formation that one of the schools of the OBECI experienced with a group of teachers when problematizing a scene of the daily life of the Early Childhood Education. Finally, in addition to emphasizing the importance of daily activities, the text *highlight* a belief in Pedagogy as a possibility of transformation of the context before the construction and contextual training.

Keywords: Pedagogical documentation. Early Childhood Education. Observatory of Children's Culture. Teacher training

* Doutorando em Educação (USP); Mestre em Educação (UFRGS) e Pedagogo (Unopar). Professor do curso de Pedagogia da Unisinos e Coordenador do OBECI – Observatório da Cultura Infantil. E-mail: paulo.fochi@hotmail.com

** Pedagoga (Unisinos), Especialista em Educação Infantil (Unisinos) e Coordenação Pedagógica (UFRGS), assessora da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo e membro do OBECI – Observatório da Cultura Infantil. E-mail: luci.piva@gmail.com

*** Pedagoga (Feevale), Especialista em Educação Infantil (UFRGS), Coordenadora Pedagógica da EMEI João de Barro de Novo Hamburgo e membro do OBECI – Observatório da Cultura Infantil. Email: lucianevarisco@gmail.com

Contexto da formação

Este texto se ocupa em apresentar o trabalho desenvolvido no Observatório da Cultura Infantil - OBECI, centrado na documentação pedagógica como mote na formação de professores e gestores de Educação Infantil.

O OBECI nasceu de forma independente a instituições universitárias, a fim de criar um grupo de profissionais da Educação Infantil que estivessem interessados em refletir as dinâmicas do cotidiano e da formação dos professores das suas instituições, a partir dos princípios da documentação pedagógica (FOCHI, 2017). O nome deste grupo, Observatório da Cultura Infantil, está diretamente ligado as crenças conceituais de pesquisa e a um dos pilares da documentação pedagógica, o da escuta.

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 no cotidiano da instituição. Também, compreender e interpretar as atuações das crianças para, então, saber planejar e projetar a continuidade do seu próprio fazer enquanto professor (FOCHI, 2017, p. 03).

Neste grupo percebemos a documentação pedagógica como uma forma de produzir conhecimento sobre a Educação Infantil, a partir da oportunidade de aprender a olhar as experiências das crianças na escola e evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade. Além disso, entendemos que este grupo configura-se como um espaço legítimo para as dúvidas e perguntas sobre a práxis, pois “[...] 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” (FOCHI, 2017, p. 07).

As reflexões que acontecem no OBECI perseguem os princípios das pedagogias em participação 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”. Nesta perspectiva, a formação precisa romper com o modelo escolarizante de ensinar para que os professores ensinem. 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.

Atualmente o OBECI envolve cinco escolas de Educação Infantil, três públicas e duas privadas, da região metropolitana de Porto Alegre. As ações do observatório desdobram-se em atividades com periodicidades distintas, envolvendo públicos diferentes e realizando micro intervenções (com as professoras especificamente, em suas turmas) e macro intervenções (com a gestão da escola, em questões institucionais). No quadro seguinte é possível ter um panorama das ações realizadas no âmbito de 2016 e quais públicos estiveram envolvidos.

Tabela 1. Ações do Obeci - 2017

Atividades	Profissionais					
	Diretor/a	Coordenadora Pedagógica	Professores dos grupos de 0-3 anos	Professores dos grupos de 2-6	Demais professores e profissionais das escolas	Público em geral (outras instituições e
1. Encontros quinzenais da Equipe Gestora	x	x				
1.1 Grupo fechado no Facebook para divulgação e compartilhamento de materiais	x	x	x	x	x	
2. Encontros mensais do Grupo de Investigação-Ação (GIA) do Brincar Heurístico		x	x			
2.1 Grupo fechado no Facebook para compartilhamento de materiais específicos sobre o GIA Brincar Heurístico, além das investigações que as professoras estão realizando em suas escolas	x	x	x			
3. Encontros mensais do Grupo de Investigação-Ação (GIA) do Ciclos de Simbolização		x		x		
3.1 Grupo fechado no Facebook para compartilhamento de materiais específicos sobre o GIA Ciclos de Simbolização, além das investigações que as professoras estão realizando em suas escolas	x	x		x		
4. Encontro de Investigação-Ação (GIA) sobre Jogos de Luz e Sombra	x	x	x	x		
4.1 Grupo fechado no Facebook para compartilhamento de materiais específicos sobre o GIA Jogos de Luz e Sombra, além das investigações que as professoras estão realizando em suas escolas	x	x	x	x		
5. Encontro semestral das Escolas Observadoras tematizando sobre as Mini-Histórias	x	x	x	x	x	
6. Jornada Anual de Educação Infantil tematizando a Documentação Pedagógica	x	x	x	x	x	x
7. Mostra fotográfica de Mini-Histórias: Espalhando boas histórias: Rapsódias da vida cotidiana na Educação Infantil	x	x	x	x	x	x

Fonte: Fochi, 2017

Feito a contextualização do observatório, nas próximas seções do texto, apresentaremos a concepção de documentação pedagógica que comungamos no OBECI e compartilharemos um exercício reflexivo de uma das escolas deste

observatório, a Escola Municipal de Educação Infantil João de Barro, situada no interior do Rio Grande do Sul.

A ideia de documentação pedagógica que comungamos

O argumento que queremos desenvolver neste texto tem o objetivo de ampliar a noção a respeito da abordagem da documentação pedagógica em escolas infantis. Muito tem se ouvido a respeito e, com frequência, tal abordagem é compreendida como sinônimo de portfólios, sequências fotográficas, pareceres, avaliação ou, simplesmente, como compilação de registros.

Ao contrário destas ideias que circulam, no OBECI compreendemos a abordagem da documentação pedagógica como algo muito além dos exemplos citados anteriormente. Percebemo-la como uma abordagem curricular que envolve o engendramento de concepções, escolhas teóricas e de uma postura prática que coloca a criança no centro do projeto educativo. Vale dizer que abordagem curricular é “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicos de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (BROWN, SPODEK, 1996, p. 15). Entendemos aqui por “um determinado resultado educativo”, o direito dos meninos e meninas acessarem o patrimônio de conhecimento atribuindo sentido e significado, distantes de propostas de reprodução ou de sequências de atividades descontextualizadas.

Neste sentido, é importante destacar que a documentação pedagógica envolve a conjugação de três partes inseparáveis: observação – registro – interpretação (FOCHI, 2015). Estas não acontecem isoladamente, mas no seu engendramento é que se torna possível cumprir com alguns dos pressupostos desta abordagem curricular dos quais abordaremos a seguir.

O primeiro destes pressupostos é a compreensão da prática educativa como um caminho que não é improvisado, mas tampouco naturalizado. Um dos aspectos importantes desta abordagem curricular é o de contribuir para que o professor reflita sobre a ação pedagógica e, tome decisões mais conscientes. Isso não significa planejar uma prática fechada, diretiva e voltada para alcançar objetivos pré-fixados. Neste sentido, destacamos um segundo pressuposto, a escuta.

Escutar as crianças, escutar os companheiros de trabalho, escutar as famílias é um princípio ético da documentação pedagógica. Não é possível imaginar esta abordagem curricular na solidão, ela está situada na abertura ao diálogo, ao confronto, à participação. Daí sua função em envolver as famílias e outros profissionais da escola nas experiências de aprendizagem das crianças.

O terceiro pressuposto diz respeito ao posicionamento desta perspectiva enquanto uma teoria plural. Ou seja, o propósito da documentação pedagógica é romper com as crenças lineares, absolutas e fechadas sobre o conhecimento; é propor uma perspectiva mais complexa e provisória, em que a produção de sentidos está diretamente envolvida com os sujeitos da própria experiência e suas percepções sobre o mundo. Sua busca é evidenciar os múltiplos significados que surgem durante o percurso educativo das crianças e dos professores.

O trabalho educativo nesta abordagem curricular parte do princípio da escuta das crianças, envolve “um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 150). Este primeiro passo implica no adulto estar disponível para escutar as crianças, não com ideias a priori, mas aberto a surpreender-se com os mundos possíveis que os meninos e meninas criam em suas experiências diárias.

Assim, a ação pedagógica se dá em meio à produção de registros das falas das crianças, de imagens do cotidiano, das produções dos meninos e meninas, ou seja, evidências que tornam possível chegar a interpretação de alguns caminhos a serem trilhados. Rinaldi (1998, p. 10) afirma que observação não é apenas uma ação, mas também uma relação recíproca: uma ação, um relacionamento, um processo que nos faz conscientes do que está acontecendo. Muitas vezes este é um processo longo, e sempre que confrontado com outros pontos de vista, pode ser enriquecido e encaminhado para possibilidades mais abertas e menos previsíveis. Por isso a necessidade de se ter materiais concretos ou aquilo que Fochi (2015) define por observáveis:

[...] 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.

Observáveis são os materiais que se pode consultar, compartilhar e retomar sempre que necessário para refletir a respeito das múltiplas experiências possíveis que são propostas junto com as crianças.

É durante este momento que o professor poderá elaborar perguntas guias para o trabalho que proporá às crianças, naquilo que apontamos como continuidade de seu fazer enquanto professor. Com isso, destacamos que a prática não é improvisada, mas tampouco, fechada. A utilização de observáveis gera indícios importantes para o professor compreender as teorias provisórias das crianças e, ao mesmo tempo, criar estratégias para ajudá-las a avançar em suas próprias elaborações. Rinaldi (1998, p. 16) enfatiza a atualização do professor que ocorre durante esse processo de revisitar cenas do cotidiano e aponta esse âmbito formativo como direito individual e de grupo e que pressupõe, além de outros,

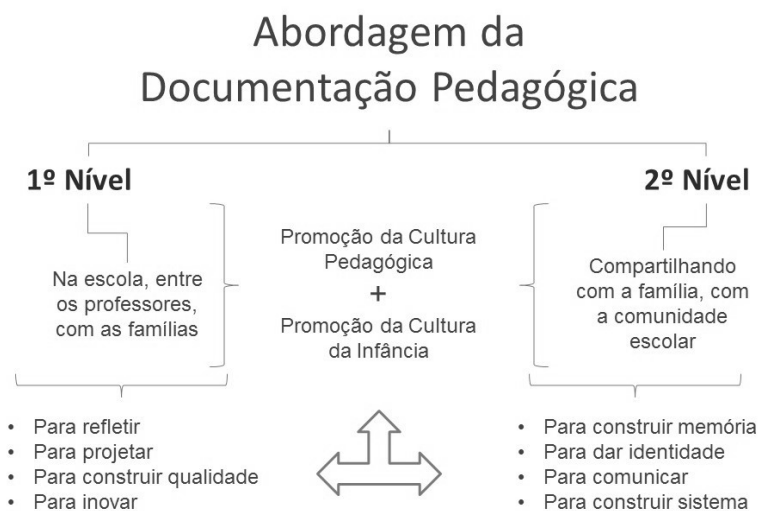
[...] uma cotidianidade qualificada e que se re-qualifica continuamente através de suas observações, interpretações e avaliações, modificando-se graças as ações e reflexões conjuntas entre os adultos e as crianças: está é a maior garantia que podemos dar, não só aos docentes, mas também às crianças e as famílias.

Sintetizando esta primeira etapa, podemos dizer que o professor (i) observa as crianças em suas relações e experiências cotidianas; (ii) registra por meio de anotações ou imagens (fotográficas ou audiovisuais) e/ou resgata produções realizadas pelos meninos e meninas; e (iii) interpreta tais observáveis para conseguir compreender os interesses, teorias, assuntos ou perguntas que as crianças estão

produzindo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Ademais, o argumento que temos construído é de que a documentação pedagógica pode ser compreendida enquanto uma abordagem curricular, pois: (i) a observação e o registro tornam-se auxílio para a tomada de decisão; (ii) a ação pedagógica é constituída a partir dos registros gerados e interpretados e assentada em teorias que valorizem a cultura da infância; e (iii) a narratividade das experiências tem a finalidade de comunicar os percursos das crianças e dos professores, no sentido generativo de textos pedagógicos.

Fochi (2017), menciona que esta concepção perseguida no OBECI considera que na abordagem da Documentação Pedagógica existam 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 e dos professores” (2017, p.10), o segundo nível, externo, pois “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 num nível de compartilhamento e diálogo democrático com a comunidade” (2017, p. 11).

Imagem 1. **Níveis da Documentação Pedagógica - 2017**



Fonte: Fochi, 2017

O autor enfatiza que, sumariamente, 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 (FOCHI, 2017, p. 11).

Destaca que esse “é um momento de produção de conhecimento pedagógico e de autoformação dos profissionais envolvidos”. Ademais, é isso que nos interessa abordar neste texto, por isso exemplificaremos a seguir um caso de uma das escolas

participantes do OBECI. Ainda em relação ao segundo nível, Fochi (2017, p. 12) enfatiza que nele 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 do universo das crianças e no respeito aos seus direitos fundamentais.

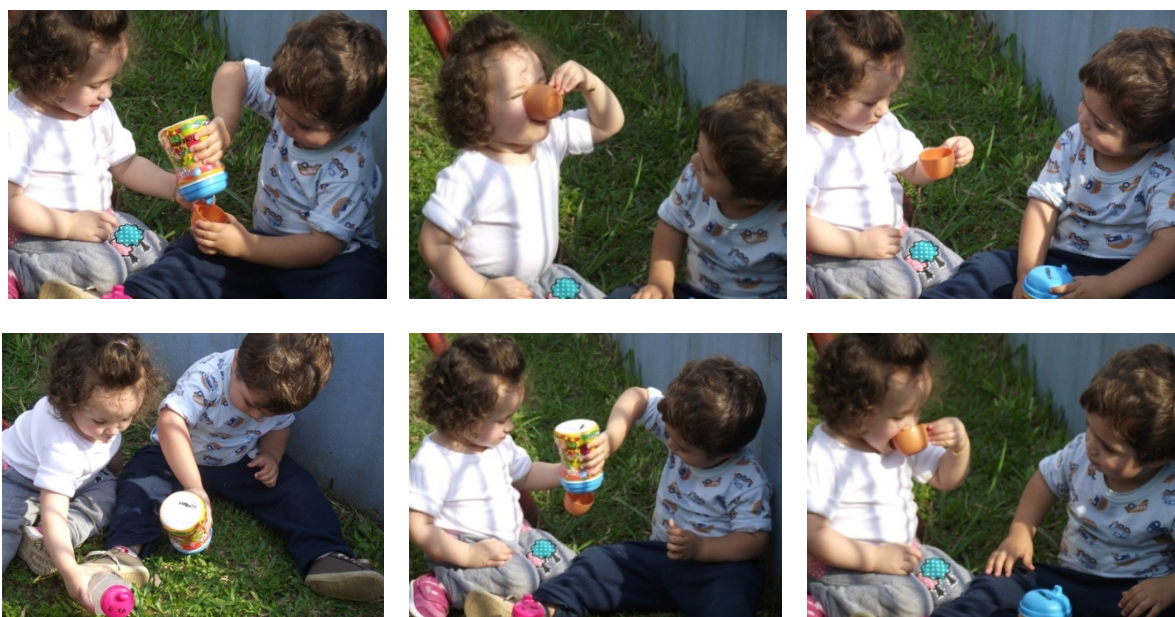
Por fim, temos acreditado que é dessa forma que torna-se possível criar uma espécie de sistema, interconectando a cultura infantil com a cultura adulta, diminuindo os abismos que existem entre elas (MALAGUZZI, 1999) para poder gerar pedagogias mais respeitadas com estes que estão chegando no mundo. Tanto no primeiro como no segundo nível da abordagem da documentação pedagógica, o objetivo é a promoção da cultura da infância e de uma cultura pedagógica. Isso porquê nossa crença de que a escola é o espaço privilegiado para a garantia dos direitos das crianças e da “construção de um estatuto pedagógico que respeite os meninos e meninas e que reconheça na área da pedagogia a possibilidade de inovar e estabelecer-se como ciência que efetivamente contribua com os modos de fazer, pensar e avaliar o que se faz na escola” (FOCHI, 2017, p. 12).

O caso da Escola Municipal João de Barro: brincar de servir

A partir dos pressupostos apresentados nas seções anteriores, compartilhamos uma experiência de formação, situada no âmbito deste observatório, demonstrando contextualmente de que modo estamos refletindo os modos como pensamos, fazemos e narramos a educação infantil.

A Escola Municipal de Educação Infantil João de Barro atende crianças de 0 a 3 anos (etapa creche) e participa do OBECI desde 2014. Como o restante das escolas deste observatório, a temática relativa ao cotidiano tem gerado profundas reflexões na tentativa de desnaturalizar o modo *modus operandi* da instituição. Por isso, se organizou um momento de parar-se frente a própria experiência com os professores das diferentes faixas etárias, no primeiro semestre do ano de 2015, a partir de uma sequência de imagens de crianças (o qual chamamos de observáveis) de uma turma da faixa etária um ano.

Na seleção escolhida previamente pela coordenadora pedagógica e discutida dentro do OBECI, as crianças estão no solário da escola envolvendo-se em uma brincadeira livre a partir de xícaras disponíveis nesse contexto da brincadeira. A título de contextualização e compreensão da proposta seguem algumas dessas imagens, utilizadas como observáveis, onde Laura e Lorenzo, de apenas 1 ano e meio, brincam de servir-se:



Voltar-se para esses observáveis de um episódio do cotidiano das crianças na escola nos possibilitou problematizar concepções a respeito das crianças e da própria noção de docência na educação infantil. O que podemos pensar ao olhar para esta cena? Essa é a questão central. Ela não apenas nos diz a respeito daquilo que parece ser óbvio, ou seja, sobre a qualidade das interações entre as crianças e como diferentes materiais dão a possibilidade de criação de enredos mas, pode nos descortinar outros aspectos importantes que refletem em diversas situações presentes no cotidiano da educação infantil.

Neste sentido, foram feitas algumas questões norteadoras às professoras, a fim de suscitar reflexões a partir dos acontecimentos do cotidiano, pois entendemos que “valorizar o cotidiano na escola significa pôr atenção na realidade, não ensinar por esquemas” (STACCIOLI, 2011 apud CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 161).

Questões como: Descrevam o que vocês estão vendo nesta sequência de imagens? O que podemos pensar sobre a ação das crianças? Quais são a qualidade das interações que mais chamam a atenção? Qual a qualidade do envolvimento das crianças nesta cena? O que vocês imaginam que as crianças destas imagens sabem? Como aprenderam a respeito? O que está em foco na cena decorre de uma proposta organizada pelo professor? Onde está o professor neste evento? Que tema central poderíamos identificar neste registro? Quais os conteúdos formativos são possíveis perceber na cena?

Com base nessas perguntas guias e em outras que emergiram durante a conversa com as professoras, problematizamos junto a elas quais pistas que pudessem ser extraídas desta cena e que nos indicasse modos para encaminhar a prática pedagógica em dois sentidos: o primeiro, no que se refere à organização do contexto (tempo, espaço e materiais) de tal modo que potencialize as investigações, explorações e interações das crianças. O segundo, sobre a importância de pensarmos em algumas estratégias para propor em pequenos grupos em situações comuns na

vida cotidiana daquele grupo, como por exemplo, a transição entre o uso da mamadeira e o uso do copo.

A partir do acompanhamento e da retroalimentação da sua própria prática, o adulto percebe o papel que ocupa para que as crianças possam elaborar suas teorias e, ao mesmo tempo, vai compreendendo como as crianças procedem, que hipóteses têm, quais estratégias utilizam, como se relacionam com seus pares. Ou seja, é sempre mais uma forma de aprender o como as crianças aprendem.

Emergiu, diante destes observáveis, comentários sobre a qualidade e competência dos dois bebês em manusear os utensílios (neste caso, brinquedos) do cotidiano. Além disso, o conhecimento que essas crianças já construíram a respeito sobre como utilizamos determinados objetos. Esse conhecimento é fruto das experiências pessoais dessas crianças em contextos reais, de suas participações a uma cultura que manuseia tais objetos desta ou daquela forma, do pertencimento a determinadas práticas sociais que figuram comportamentos e modos de agir.

Voltando-se a este exemplo de Laura e Lorenzo, do “brincar de servir”, nos impulsionou a refletir com as professoras sobre as práticas sociais que ocorrem no âmbito da escola. Como uma metáfora, essas imagens nos convidaram a pensar sobre que maneira acontecem nessa escola práticas como: troca da mamadeira pelos copos, troca dos copos com tampa para canecas; comer com colher para comer com garfo e faca; uso do bico; servir-se no buffet; deslocamentos pelos espaços da escola.

Todos esses exemplos são práticas sociais que envolvem transições complexas para as crianças e que muitas vezes passam despercebidas nas rotinas automatizadas da jornada da escola. Quando os professores param frente a essas cenas e conseguem extrair delas questões, possivelmente, o modo como passa a olhar para as transições vividas pelas crianças na escola os ajudam a planejar esses momentos de forma a respeitá-las. Staccioli (2013, p. 133) assinala que: “[...] devemos sempre nos lembrar que cada criança é diferente e diferentes são suas estratégias para enfrentar e superar os vários momentos de crescimento, por isso, certamente, será negativo prever normas rígidas e iguais para todas. ”

Ainda a respeito deste tópico, Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016), destacam que pensar em transições, como tudo na infância (e na vida) está relacionado ao modo de experienciar as situações, pois:

É no modo de as viver que precisamos de construir a pedagogia das transições. Esta relação do conhecimento com o modo como foi aprendido diz-nos que a natureza da experiência de transições depende de como elas são vividas pelas crianças, famílias e profissionais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016, p. 36, grifo do autor)

A partir das reflexões suscitadas diante da cena da Laura e do Lorenzo, foi possível provocar novos significados para determinadas atividades do cotidiano, desvelando, dessa maneira, valor para as conquistas autônomas dos pequenos, considerando que são protagonistas de seu processo de aprender.

A título de exemplo, gostaríamos de inventariar algumas ações que repercutiram a partir desta formação e que acreditamos estar contribuindo para o

avanço em práticas que estão interessadas em contribuir para a autonomia e respeito aos tempos de cada criança.

Essas ações são, muitas vezes, efêmeras, mas situam-se basicamente nas diferentes transições do cotidiano que agora começaram a ser feitas com um certo grau de consciência. Primeiramente, optamos por organizar o contexto de modo que favorecesse o estar em pequenos grupos, oportunizando assim, espaço para as diferentes manifestações das crianças, além de evitar colocá-las em um estágio de desenvolvimento. Canecas com alça e jarras menores foram sendo oferecidas para as crianças que se percebia estarem com interesse em usar esses utensílios ao invés da mamadeira. Como forma de respeito à criança, que está muitas vezes sob dependência de um adulto, nas ocasiões de saídas da sala referência começou a ser avisada para antecipar sobre o que viria acontecer estabelecendo uma atmosfera de convite às crianças a participarem das diferentes ações cotidianas. Especialmente quando apenas um pequeno grupo sai para as sessões do brincar heurístico, percebíamos que tanto as crianças que permaneciam na sala quanto aquelas que saíam, não entendiam as razões do que estava acontecendo. Na organização dos grupos de crianças para as sessões do brincar heurístico, são observadas, registradas e refletidas as características das crianças, considerando possibilidades diversas dos arranjos dos grupos. O buffet ganhou apoio para pratos e utensílios com dosagem menor e cabos maiores, para que as próprias crianças pudessem se servir de acordo com suas preferências, mesmo que ainda se faça o incentivo para servirem um pouco de cada alimento e deixar “o prato colorido”. Garfos e facas foram sendo colocados no campo visual das crianças no buffet para que, aquelas que se sentissem desafiadas a os utilizarem, pudessem ter autonomia para tal e, conseqüentemente, realizarem suas testagens. Com isso, gradualmente, crianças foram substituindo o uso da colher e habitando-se a escolher o utensílio certo para o uso de cada alimento. Crianças foram sendo convidadas a sentarem nos bancos para as refeições ao invés do cadeirão, além disso, passou a ser oferecido uma colher para que pudessem experimentar comer sozinhas, mesmo com a professora ao lado auxiliando com outra colher. O uso do bico passou a ser autorizado mediante combinações da professora para, aos poucos, depois do período de adaptação, fosse utilizado pelas crianças apenas nos momentos de sono, final de tarde, na espera das famílias, até ser deixado de lado, em combinação com as famílias e no tempo de cada criança.

Neste momento, o esforço das professoras e da equipe gestora é tornar público essas experiências cotidianas. De posse deste rico material, evidencia os percursos das crianças “como uma estratégia ética para dar voz as crianças, para a infância e para devolver uma imagem pública [da pedagogia que é feita na escola] para a cidade” (HOYUELOS, 2006, p. 197).

Ademais, o professor não só permite que outros possam produzir novas interpretações sobre as crianças e sobre a prática educativa, como também deve reconhecer esta ocasião como um momento ímpar para formular novas hipóteses para alimentar a sua ação pedagógica. É, também, quando se acompanha as transformações dos percursos projetados na formação, mantendo viva a postura de curiosidade, de querer saber como atitude vertical que não quer responder as suas próprias perguntas imediatamente, deixando espaço para que abram novos

horizontes.

Embora saibamos que no cotidiano da escola existe uma potência muito grande a partir das muitas relações estabelecidas pelas crianças com o tempo e o espaço escolar, pois, assim como Carvalho e Fochi (2016, p. 160) nos apontam

Entendemos que é também nas espacialidades e temporalidades da vida cotidiana escolar que as crianças constroem o sentido de suas ações, que interrompem a ordem institucional e que propiciam novos inícios com base em questionamentos e teorizações sobre a vida, sobre as relações que estabelecem com seus pares e sobre si mesmas.

O desafio que estamos percebendo é sobre a importância do material documentativo se fazer claro e compreensível, convidando aqueles que não estão diretamente envolvidos a interpretar e construir sentidos diversos sobre as experiências das crianças e dos adultos. Este é sempre um momento de comunicar a imagem que temos de criança, de adulto e de conhecimento, por isso, é uma oportunidade de confronto e debate que afrontem nossas certezas e gerem outras perspectivas possíveis.

Sobretudo, é por tudo o que foi exposto que compreendemos a abordagem da documentação pedagógica como algo muito além de um simples apanhado de registros. Ao contrário, a percebemos como uma abordagem curricular que envolve o engendramento de concepções, escolhas teóricas e de uma postura prática transformadora que coloca a criança no centro do projeto educativo.

Algumas ideias finais

O percurso que tentamos apresentar neste texto é parte de uma complexa trama de ações que este grupo de escolas, o Observatório da Cultura Infantil, desde 2013 vem constituindo. O exemplo compartilhado através das cenas de Laura e Lorenzo exemplifica de que modo estamos produzindo um conhecimento dentro da escola a partir dos práticos, ou seja, do professor que diante de sua práxis, reflete para tornar visível suas crenças, valores e horizontes teóricos que são engendrados no cotidiano da escola.

Podemos afirmar que tal processo tem possibilitado a construção de uma gramática pedagógica (OLIVERIA-FORMOSINHO, 2007) que afirma que no cotidiano da Educação Infantil está a subversão da ordem linear e previsível, típica das pedagogias transmissivas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Daí a importância da constituição de uma pedagogia mais atenta aos acontecimentos extraordinários, que mantenha viva as perguntas dos adultos para que possam estar interessados em escutar a complexidade das relações entre todos os elementos que entram em jogo em um contexto como o da escola (ALTIMIR, 2010). Ou seja, uma gramática pedagógica que vê no adulto a possibilidade de “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).

Por meio dos materiais documentativos que temos produzido, acreditamos ser

possível interpretar para compreender e reinterpretar para transformar a ação pedagógica, especialmente, com o senso de, continuamente, alimentar as ideias, as hipóteses em torno de um grupo de crianças e do processo de pesquisa e de experiências que elas estão construindo no interior das escolas.

Ao assumirmos esse modelo de formação focalizada nos contextos, tendo ainda como mote para a transformação da prática a documentação pedagógica, reposicionamos a imagem do adulto que se interroga de que forma pode valorizar as peculiaridades da ação pedagógica com os meninos e meninas em seus percursos na vida coletiva. Por isso, vemos no OBECI um lugar privilegiado em que teoria e prática são evidenciadas, no qual as diferentes dissonâncias culturais e de pensamentos presentes no interior do grupo educativo são aceitos como valores e transformados em oportunidades de compreensão mútua.

Referências

ALTIMIR, D. *Como escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro, 2010.

BROWN, P. C; SPODEK, B. Alternativas curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org). *Modelos curriculares para a Educação da Infância*. Porto: Porto editora, 1996.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, Paulo Sergio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil”. *Textura*, v. 18 n. 36, jan./abr.2016.

FOCHI, P. S. Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Número monográfico dedicado a Formación del Profesorado para la Educación Infantil volumen 5(3), p. 1 -16 publicado em <http://redaberta.usc.es/reladei>, 2017 (no prelo).

_____. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. *Parafernalias II: currículo, cadê a poesia*. Porto Alegre: Indpein, 2014, p. 98-111.

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

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ocatadro, 2006.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

MALAGUZZI, L. *La educacion infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2001.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASSOS, Filipa; MACHADO, Inês. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Portugal: Porto Editora, 2016.

RINALDI, C. *Los pensamientos que sustentan la acción educativa: una pedagogia que da forma a las cosas y no inhibe la forma de las cosas*. In: In-fan-cia Latinoamericana, Revista Digital de La Asociación de Maestros Rosa Sensat, n. 50, p. 4 – 18, jul/ago. 1998.

STACCIOLI, G. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

Recebido em 20/12/2017.

Aprovado em 28/12/2017.