



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**GILMÁRIA RIBEIRO DA CUNHA**

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador  
2019

**GILMÁRIA RIBEIRO DA CUNHA**

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, subjetivações e práxis pedagógica.

**Orientadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mary de Andrade Arapiraca

Salvador  
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cunha, Gilmária, Ribeiro da.

Documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil. / Gilmária Ribeiro da Cunha – 2019.

178 f. : il.

Orientador: Profª. Dra. Mary de Andrade Arapiraca.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Educação de crianças. 2. Professores de educação infantil. 3. Educação básica. 4. Prática de ensino. I. Arapiraca, Mary de Andrade. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 372. 21 – 23. ed.

**GILMÁRIA RIBEIRO DA CUNHA**

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de abril de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

Mary de Andrade Arapiraca – Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Dinéa Maria Sobral Muniz

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Ana Paula Silva da Conceição

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade do Estado da Bahia

*Dedico a meu amado filho Heitor, raio de sol que ilumina minha vida com sua existência.*

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, Mary de Andrade Arapiraca, por sua eterna gentileza no trato, mas firmeza como mentora, o que me proporcionou, com suas reflexões e análises, ricos momentos de aprendizagem e aumentou ainda mais minha admiração. Uma admiração que não surgiu no Mestrado, mas na graduação, onde, com seu exemplo, me ensinou a ousar.

Aos admiráveis professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Dr. Roberto Sidnei Macedo, Dra. Alessandra Santana Soares e Barros, Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz, Dra. Mary de Andrade Arapiraca, Dra. Elaine Cristina de Oliveira, pelas magníficas aulas que contribuíram para minha formação como pesquisadora.

À professora Dra. Lícia Maria Freire Beltrão pelas significativas contribuições à minha pesquisa, mas, acima de tudo, pela forma tão afetuosa como me acolheu e direcionou, apontando outros caminhos.

Aos professores e colegas do GELING, grupo de pesquisa da FACED/UFBA do qual tenho o grande privilégio de participar, aprender e me inspirar com a generosa partilha de conhecimentos, proporcionada nesse espaço acadêmico.

À banca examinadora, constituída pelas professoras Dra. Ana Paula Silva da Conceição, Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz e Dra. Lícia Maria Freire Beltrão, pela delicadeza e generosidade das leituras.

À professora Dra. Ana Luz, pela delicadeza pontuada nas revisões desse texto.

Aos colegas do CMEI, campo empírico, que abriram as portas para a realização da pesquisa, especialmente à gestora, à professora e à coordenadora pedagógica que, de forma generosa e profissional, compartilharam suas histórias e seu fazer cotidiano. E às crianças, razão de ser desta pesquisa...

À professora Dra. Neurilene Martins, amiga que me incentivou a concorrer à seleção do mestrado, fazendo-me compreender que meu percurso profissional exigia trilhar o caminho da pesquisa.

À amiga Vanilza Jordão pela generosidade em compartilhar seus saberes e pelo apoio dado em todos os momentos em que precisei.

À amiga Luciene Costa Santos pelo apoio e palavras de incentivo que me fortaleceram nos momentos mais complicados dessa jornada.

A meu companheiro de vida, Gilvan, por ter me apoiado durante esse percurso, especialmente por suprir minhas ausências junto a nosso filho, sempre ávido de minha escuta e disponibilidade.

A meus pais e irmãos por sempre acreditarem em mim, dando-me palavras de ânimo e incentivo em todos os momentos.

A Deus por colocar em minha vida todas essas pessoas especiais, que tornaram o trilhar desse caminho muito mais suave e prazeroso!

*A criança que emerge do universo lobatiano é completamente diferente daquela concebida pelo ideário burguês. Configura-se como um ser independente, inquiridor, contestador, forjado dentro dos princípios da autonomia e do desejo de transformar a realidade, de reinventar o mundo. Na verdade, ele aderiu à voz da criança, deslocando o ponto de vista do adulto que deseja impor normas, limites e valores repressores, conforme a tradição pedagógica da literatura infantil, para assumir o desejo da criança de criar a própria realidade. Só uma criança livre é capaz de manter um permanente diálogo com o perigo.*

*(ARAPIRACA, 2002, p. 22)*



CUNHA, Gilmária Ribeiro. **Documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil**. 178 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

## RESUMO

São inegáveis os avanços que a Educação Infantil tem alcançado nas últimas décadas, especialmente visível nas concepções e orientações presentes nos documentos norteadores das políticas para essa etapa da Educação Básica. Dentre esses avanços, destaca-se o reconhecimento da criança como um sujeito social de direitos, que deve ser protagonista de seu desenvolvimento, em interlocução com seus pares, com os adultos e com o ambiente. A instituição educativa é, nesse contexto, palco central para que a criança possa protagonizar seus processos de aprendizagem. Nessa direção, a pesquisa ora textualizada nesta dissertação investigou a relação entre documentação pedagógica, escuta das crianças e práxis pedagógica na Educação Infantil, a partir da questão: quais as relações entre registros docentes, vozes das crianças e práxis pedagógica? Ela se encaminhou guiada pelo objetivo geral de contribuir para disseminar, reflexivamente, práticas de Educação Infantil influenciadas pelas vozes das crianças, e pelos intentos específicos de relacionar os processos formativos e a escuta como elemento estruturador de práticas docentes e de identificar procedimentos educacionais que promovem uma interlocução entre a documentação pedagógica, a escuta das crianças e a prática docente. Constituíram-se como participantes ativas da investigação uma gestora, uma coordenadora pedagógica e uma professora de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Salvador (BA). O fazimento metodológico foi de natureza predominantemente qualitativa, referendado na etnopesquisa crítica, com a perspectiva de, mediante uma relação dialógica, compreender e atribuir sentidos à realidade pesquisada. Com base em análise documental, entrevistas semiestruturadas, observações e registros em diário de campo, foram produzidas informações que constituíram duas categorias de análise: formação e prática pedagógica. Os aportes teóricos subsidiários do texto dissertativo foram: os conceitos bakhtinianos de linguagem, dialogismo, exotopia e alteridade, inspirados em Bakhtin (2003; 2006; 2010) e intérpretes Fiorin (2008), Brait (2005), Faraco (2003); os conceitos de infância, criança, participação, documentação pedagógica e profissionalidade docente, respaldados especialmente em Malaguzzi (1999), Rinaldi (1999, 2012), Oliveira-Formosinho (2007, 2008), Sarmiento (2004, 2007, 2016), Barbosa (2006), Hoffman (1993, 2003), Imbernón (2011) e Nóvoa (2009). Os achados da pesquisa reforçaram dois pressupostos: o primeiro é o de que os registros pedagógicos produzidos reflexivamente constituem condições fundamentais para efetivar a dialogia entre práxis pedagógica e escuta da criança; e o segundo é o de que, como na máxima aristotélica, já consumada como popular, “uma andorinha só não faz verão”, as participantes revelaram a importância de sua formação colaborativa para a efetivação prática de registros em dialogia com as vozes das crianças.

**Palavras-chave:** Documentação pedagógica. Escuta da criança. Práxis pedagógica. Educação Infantil.

CUNHA, Gilmária Ribeiro. **Documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil**. 178 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

### **ABSTRACT**

In the last few decades, Children's Education reached undeniable advances, specially visible in conceptions and orientations present in guiding documents for this Elementary Education's step policies. Among these advances, must be highlighted the recognition of children as social subject bearer of rights that must have the leading role of his development, in ongoing dialogue with his pairs, with adults and the environment. In this connection, the institution of education is central stage so the children may lead his learning processes. In this line of action, the research written in this thesis investigated the relation between pedagogical documentation, children's listening and Children's Education pedagogical praxis, from the question: what are the relations between teacher's record, children's voices and pedagogical praxis? It has been guided by the general purpose of contribute to spread, in a reflexive way, practices of Children's Education influenced by children's voices, and the specific purpose of relate the formative process and the listening as estructural element of teaching practices and to identify educational procedures that promote a mutual communication between pedagogical documentation, children's listening and teaching practice. One teacher, one pedagogical coordinator and one manager from Municipal Center of Children's Education, at Salvador (BA), were active participant of the investigation. The methodological procedure was mostly qualitative, supported by the critical ethno research, with the perspective of, through a dialogical relation, understand and attribute meanings to the investigated reality. Based on documental analysis, semi-structured interviews, observations and records in field diary, in the research were produced informations that constitute two analysis categories: pedagogical formation and practice. The theoretical inputs subsidiary of this thesis was: Bakhtin's concepts of language, dialogism, exotopy and otherness, inspired by Bakhtin (2003; 2006; 2010) and also Fiorin (2008), Brait (2005), Faraco (2003); the concepts of childhood, child, participation, pedagogical documentation and teacher's professionalism, supported specially in Malaguzzi (1999), Rinaldi (1999; 2012), Oliveira-Formosinho (2007; 2008), Sarmiento (2004; 2007; 2016), Barbosa (2006), Hoffman (1993; 2003), Imbernón (2011) e Nóvoa (2009). The research results reinforced two assumptions: the first is that the pedagogical records produced in a reflexive way constitute fundamental conditions to implement the dialogism between pedagogical praxis and children's listening; and the second is the one that, as the Aristotelian maxim, already popular, "one swallow doesn't make a summer", the participants revealed the importance of their colaborative formation for the practical implementation of records in dialogue with children's voices.

Keywords: Pedagogical documentation. Children's listening. Pedagogical praxis. Children's Education.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Linha do tempo da trajetória profissional
- Figura 2 Ateliê da natureza: ambientação estética
- Figura 3 Ateliê da natureza
- Figura 4 Ateliê da natureza
- Figura 5 Ateliê dos tecidos: ambientação estética
- Figura 6 Crianças dentro da “cabana mágica”
- Figura 7 No final da investigação: a fogueira no centro
- Figura 8 Maria brincando
- Figura 9 Relatório de avaliação Individual da criança
- Figura 10 Relatório de avaliação Individual da criança
- Figura 11 Relatório de avaliação Individual da criança

## TABELA

Tabela 1 – Quantitativo de profissionais da instituição pesquisada

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Organização de atendimento da instituição pesquisada

Quadro 2 Excerto do diário de campo

Quadro 3 Dados dos sujeitos da pesquisa

Quadro 4 Excerto do diário de campo

Quadro 5 Excerto do diário de campo

Quadro 6 Excerto do diário de campo

Quadro 7 Excerto do diário de campo

Quadro 8 Excerto do diário de campo

Quadro 9 Excerto do diário de campo

Quadro 10 Excerto do diário de campo

Quadro 11 Excerto do diário de campo

Quadro 12 Excerto do portfólio individual

Quadro 13 Excerto do diário de acompanhamento das ações educativas

Quadro 14 Excerto do diário de acompanhamento das ações educativas

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AC</b>	Atividade Complementar
<b>ADI</b>	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>GELING</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>RCMEIS</b>	Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 RESPOSTAS? ANDO EM BUSCA! PERGUNTAS?TAMBÉM!</b>	<b>15</b>
<b>2 O PORQUÊ DA PESQUISA: FIOS DO TEMPO QUE TECEM MINHA HISTÓRIA</b>	<b>25</b>
<b>3 FAZIMENTO METODOLÓGICO</b>	<b>34</b>
3.1 A TECEDURA: NATUREZA DA PESQUISA	38
3.2 O ATELIÊ: CAMPO DA PESQUISA EMPÍRICA	42
3.3 AS TECELÃS: SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA	48
3.4 TEAR, AGULHA E FIOS: DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	51
3.4.1 Análise documental	52
3.4.2 Entrevista semiestruturada	53
3.4.3 Observação	54
3.4.4 Diário de campo	55
3.5 COMPREENSÃO DOS ACHADOS PRODUZIDOS	55
<b>4 DESVELANDO OS FIOS DA HISTÓRIA</b>	<b>57</b>
4.1 PERCURSOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À INFÂNCIA	57
4.2 O SURGIMENTO DAS CRECHES: UM NOVO OLHAR SOBRE A CRIANÇA?	65
4.3 PARTICIPAÇÃO, UM DIREITO DA CRIANÇA	70
4.4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, UM TEMA REVISITADO	76
4.5 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE	82
<b>5 COMPREENDENDO A REALIDADE PESQUISADA</b>	<b>86</b>
5.1 FORMAÇÃO	86
5.1.1 Formação docente, um fazer coletivo	87
5.1.2 Envolvimento da família, uma formação em via dupla	95
5.1.3 Escuta como um princípio formativo	104
5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA	113
5.2.1 Prática pedagógica centrada na criança	113

5.2.2 Observações que geram investigações: os ateliês	121
5.2.3 Os registros da prática	137
<b>6. À GUIA DE CONCLUSÃO: DE OLHO NO QUE PROMETI OU APRENDI COM O ESTUDO REALIZADO</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>175</b>

## 1. RESPOSTAS? ANDO EM BUSCA! PERGUNTAS? TAMBÉM!

Não sei se terminar um texto é tão difícil quanto começá-lo. O que sei é que aqui estou, diante das teclas e da tela, para comunicar a meu interlocutor que me dispus a refletir academicamente, de modo comprometido, sobre um fazer pedagógico na Educação Infantil, pois tudo que se refere a essa etapa da Educação Básica merece atenção. Assumi a determinação de buscar respostas e perguntas sobre um fazer pedagógico com o qual me envolvi profissionalmente e que julguei merecedor de ser pesquisado em um espaço apropriado para tal fim – o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

O impulso de pesquisar nesse espaço veio ao encontro e desencontro de minhas experiências profissionais, de minhas observações empíricas, de meu olhar atento e inquieto nas itinerâncias pelas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, na qual atuo. Fui movida tanto por força das diversas funções que desempenhei ao longo de minha carreira profissional, como pelo meu interesse particular por essa etapa da Educação Básica. Para tanto, encontrei sustentação nas palavras de Minayo (2003), quando afirma:

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2003, p. 90)

Nesse sentido, esse movimento como pesquisadora recebe o impulso de uma relação vinculada à minha condição de sujeito envolvido em termos formativos e profissionais com o objeto que elegi, mas também guarda o distanciamento necessário a qualquer pesquisador para garantir o compromisso de rigor da pesquisa.

Aprendi com Macedo (2009) que estamos implicados com nossas atividades e que a implicação é uma condição humana “ineliminável”. Tal implicação, consciente e explicitada, possibilita a abertura dos sentidos a uma participação reflexiva na experiência de produção do conhecimento. Alerta-me, entretanto, esse pesquisador, para o cuidado com a “sobreimplicação”, a intensa mobilização ou



engajamento, pois essa atitude, ao contrário da implicação natural e necessária, tende a "diminuir o campo de reflexão do sujeito de forma tal que ele não consegue exercer a auto-observação, a distanciamento necessária a uma autocrítica, a uma intercrítica esclarecedora sobre seus vínculos." (MACEDO, 2009, p.122)

No Brasil, somente com a Constituição Federal de 1988 foi reconhecido o acesso à creche e à pré-escola como o direito próprio da criança. Em sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com base na Lei nº 8.069 de julho de 1990, reafirmou, em seu Artigo 54, que o Estado deve oferecer às crianças o atendimento em creches e pré-escolas.

Entretanto, é necessário destacar que a Constituição e o ECA deram força de lei ao que há muito vinha sendo exigido por várias mobilizações sociais relacionadas às mulheres, às crianças e aos trabalhadores de uma forma geral. Essas mobilizações ganharam força no final da década de 70, no contexto da redemocratização do país, possibilitando à sociedade civil a ampliação de seus espaços de luta em defesa dos direitos dos cidadãos, além do surgimento e fortalecimento de novos movimentos sociais relacionados à Educação Infantil, tais como o movimento de mulheres em prol de creches e o movimento "criança pró-constituente".<sup>1</sup>

Vale salientar que a história da Educação Infantil no Brasil está também relacionada a esses movimentos, os quais têm grande responsabilidade pela inclusão do direito à creche na Constituição de 1988, a partir do reconhecimento da Educação Infantil como "[...] uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas" (ROSEMBERG, 2002, p. 41), como também têm responsabilidades por outras conquistas relacionadas à educação das crianças pequenas.

Ainda segundo Rosemberg (2002), após a promulgação da Constituição (1988) e do ECA (1990), que garantem legalmente às crianças o direito ao acesso e à qualidade de atendimento na Educação Infantil, houve, na década de 1990, um extenso debate sobre essa etapa da educação, subsidiado por pesquisas na área, com amplo envolvimento de profissionais da educação, pesquisadores de

---

<sup>1</sup> Durante o processo de redemocratização do país, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), lançou a campanha Criança Pró-Constituente. com o objetivo de levar o povo brasileiro a escolher candidatos comprometidos com as causas das crianças no Brasil.

universidades e militantes de movimentos sociais, o que gerou, por exemplo, bibliografia especializada para a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96), bem como a elaboração do Referencial Curricular para Educação Infantil.

Juntem-se a isso os resultados de estudos em relação à criança, realizados em universidades e em centros de pesquisa do Brasil e de outros países, que vêm modificando, aos poucos, as formas de ver a criança, dando lugar a uma concepção de criança como um ser criativo, capaz de estabelecer múltiplas relações, um ser sócio-histórico e produtor de cultura, superando-se, assim, a visão adultocêntrica, que concebe a criança apenas como um vir a ser (BRASIL, 2006).

Concordo, portanto, com Craidy; Kaercher (2001), ao afirmarem que pensar em Educação Infantil para atender a essa criança, que se compreende hoje, é pensar em uma experiência que

[...] deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 21)

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que definiu, pela primeira vez, a Educação Infantil como "primeira etapa da educação básica" (art. 29), com a finalidade de desenvolver integralmente a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

O reconhecimento legal do trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos, a partir da LDB (1996), adquiriu uma dimensão mais ampla no sistema educacional: a de atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania, conforme está disposto na própria Lei:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.17, p.22)

Para tanto, desde a sua promulgação, a LDB tem sido regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, além das normas estabelecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais. Essas regulamentações dizem respeito ao currículo de Educação Infantil, aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais, no sentido de inclusão das instituições de Educação Infantil e da formação inicial do professor para essa etapa.

Em atendimento ao que estabelece o art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos, em 1998 foi elaborado, pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que compreende um conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo, contudo, em base obrigatória para a ação docente.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatário, para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. As DCNEI foram revisadas e atualizadas em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), com o objetivo de incorporar a esse documento legal os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área, preconizando em seu artigo 3º que "o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico".

Em relação à visão de criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói

sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86)

Em 2006, o Ministério da Educação lança os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os quais reafirmam a criança como sujeito histórico, profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, contribuindo com ele, como produtora e produto da história e da cultura, tal como se pode ler:

Para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de culturas; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. (BRASIL, 2006, p. 18).

No ano de 2017, em cumprimento ao que estabelece a LDB/96 e ao Plano Nacional de Educação (PNE/2014), foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter mandatório que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, cuja fundamentação está nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DNC).

Essas normas nacionais da Educação Infantil trouxeram definições importantes a respeito da visão da criança e do seu processo de desenvolvimento, oportunizando um movimento discursivo, com respaldo legal. Elas atribuem às instituições educacionais os desafios de escutar, de forma atenta e cuidadosa, a voz da criança, respeitando seu modo singular de representação do mundo e de si mesma e permitindo-lhe a participação como protagonista de seu cotidiano. São desafios arrojados, que exigem dos educadores um constante acolhimento das crianças e uma leitura de seu mundo a partir do lugar delas, o que, inevitavelmente, implicará um diálogo com as suas percepções adultas e as de sua criança interior.

Quando nos referimos ao fato de as crianças serem protagonistas ou participarem, estamos considerando a possibilidade de expressão de seus pensamentos, além de um sentir livre de amarras e respeitosamente estimulado pelos adultos, implicando o movimento de dar voz à criança.

E o que significa dar voz à criança? De acordo com Friedman (2015), com quem concordamos, significa deixá-la falar, dizer e expressar, de forma espontânea, por meio de sua linguagem verbal e não verbal, seus sentimentos, percepções,

emoções, momentos e pensamentos. Para tanto, atenção especial deve ser dada tanto ao conteúdo expresso quanto à forma de expressá-lo.

Para fortalecer ainda mais esse entendimento, recorro a Oliveira (2011), que esclarece:

[...] a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil. Estudos em psicologia e em psicolinguística têm apontado a riqueza das falas infantis como instrumentos de constituição e veiculação de significações. São falas diferentes de formas adultas de linguagem, mas testemunhas de um processo muito significativo de desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem. (OLIVEIRA, 2011, p. 44)

Oliveira (2011) alerta para o fato de que as falas infantis diferem das formas adultas de linguagem. Portanto escutar de forma atenta e cuidadosa a voz das crianças significa, antes, compreender que essa "voz" extrapola a oralidade, entendendo que elas falam por meio de gestos, gritos, sussurros, sorrisos, olhares, piscadelas, birras, choros, agressividade, introspecção, agitação e ansiedade. Essas expressões – Friedman (2017) esclarece – podem ser denominadas de microfalas ou de expressões orgânicas que podem expressar grandes narrativas por meio de todo o corpo.

As crianças também falam sozinhas, para elas mesmas ou para seus interlocutores ou amigos invisíveis, seus brinquedos ou objetos, nos momentos em que elas desempenham diferentes papéis e vivenciam situações e emoções que precisam elaborar. "E ali, se escutarmos com atenção, surgem segredos, silêncios que falam alto, códigos muitas vezes indecifráveis para o adulto, cumplicidades de cada criança com seus pares." (FRIEDMAN, 2017, p. 18).

Diversos são os recursos narrativos que podem auxiliar os adultos, especialmente os educadores, nessa incursão no universo infantil, como pintura, desenho, modelagem, dança, música, brincadeiras, jogos, cantigas de roda, palavras, hesitações e silêncios. Para Friedman (2017), essa escuta e esse olhar atento às expressões das crianças promovem alguma possibilidade de aproximação de sua intimidade, seus desejos, sonhos, medos, anseios e conflitos, e até de seu jeito de ser e de entender o mundo. Assim,

Escutar as vozes das crianças é também uma forma de oferecer e criar oportunidades, tempos e espaços de expressão para que elas “digam”, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, quem verdadeiramente são. Trata-se de oferecer oportunidades para que as crianças vivam suas infâncias, descubram o mundo à sua volta, experimentem e se confrontem com desafios e estabeleçam vínculos de forma espontânea, livre e autônoma. (FRIEDMAN, 2017, p.17)

Nesse entendimento, identifico consonância com o documento *Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador*, publicado em 2015 pela Secretaria Municipal da Educação de Salvador, que, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propõe, como um dos saberes específicos para os professores que atuam nesse segmento, a capacidade da escuta, considerando que

[...] uma das formas mais potentes de conhecer as crianças é escutando-as de forma sensível e atenta. Ao exercitarem e valorizarem a escuta, as/os professoras/es demonstram que reconhecem as potencialidades das crianças e seu papel social, especialmente dentro da escola. Com isso, compreendem o próprio papel da escola como espaço de democracia, a criança como ser potente e, acima de tudo, compreendem seu próprio papel. (SALVADOR, 2015, p. 18)

Esse referencial do Município de Salvador propõe a documentação pedagógica, com a utilização do portfólio como instrumento colecionador de registros realizados por meio da escrita, de atividades das crianças, de transcrição de falas e de imagens. Além disso, ele explicita a expectativa de que esses registros ganhem sentido ao contribuir para um fazer pedagógico mais significativo, trazendo a criança para a centralidade do planejamento, conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Entretanto, Samia (2016) alerta para a existência de uma relação de anacronismo entre as concepções e orientações dos documentos norteadores das políticas da Educação Infantil e as práticas pedagógicas.

Em pouco mais de duas décadas, construímos um arcabouço legal e institucional para a Educação Infantil no Brasil bastante representativo: há uma variedade de documentos orientadores, que resultaram de muitas iniciativas, mobilizações, discussões, pesquisas e práticas. Apesar de já haver um caminho importante em termos da elaboração desses arcabouços legais, relativos à regulamentação da oferta de uma Educação Infantil de qualidade, há uma distância considerável entre as propostas dos documentos e o que acontece no “chão” das instituições. (SAMIA, 2016, p. 84)

Esses passos e descompassos inerentes aos processos de construção dos pressupostos teóricos ou dispositivos legais e a prática da Educação Infantil – de efetivação da garantia do direito da criança de ter voz e vez – ocorrem pela complexidade que é, para um adulto, observar e escutar atentamente um ser em permanente desenvolvimento, que se expressa por meio de diferentes linguagens e carrega em si contextos familiares e comunitários multiculturais. Junte-se a isso o fato de que os educadores têm sido formados para propor, intervir, sugerir e ensinar o tempo todo, fazendo com que haja pouco ou nenhum tempo ou espaço para as escolhas e a liberdade de expressão das crianças. É de se compreender que um longo processo formativo, com a inclusão da própria escuta do professor e da professora, precisa ser desencadeado para que eles próprios possam descobrir sentidos na escuta do outro. A partir dessas descobertas, pode-se vislumbrar a possibilidade de adoção de uma postura aberta para aprender com as crianças modos de sentir sua realidade, seu jeito de ser e de viver a infância.

Temos, portanto, por um lado, a convocação aos professores para que ambicionem a concretização de uma práxis pedagógica que, por meio de processos dialógicos, seja afetada pelas vozes e pelo protagonismo das crianças. Por outro lado, para se alcançar esse ideário, destacamos a necessidade do desenvolvimento permanente, pelos professores, da capacidade complexa de escuta atenta e sensível às vozes das crianças e os registros de tudo o que veem, ouvem e sentem.

Com esse panorama, embora resumidamente apresentado, fui instigada por uma questão e seus desdobramentos, que se tornaram fundantes para o meu fazimento como pesquisadora: Que relações existem entre registros docentes, vozes das crianças e práxis pedagógica?

Essa questão comporta desdobramentos: Existe uma prática de registros entre professores da Educação Infantil? Se existe, como é realizada? Se é realizada, considera as vozes das crianças na práxis pedagógica?

Com essas indagações instigando meus neurônios e meus sentimentos, defini como objetivo geral da pesquisa: contribuir para disseminar, reflexivamente, práticas de Educação Infantil influenciadas pelas vozes das crianças, com vistas ao protagonismo infantil. Em consonância com esse objetivo mais amplo, me dispus a desenvolver como objetivos específicos: relacionar os processos formativos com a escuta como elemento estruturador da prática docente e identificar procedimentos

educacionais que fazem interlocução entre a documentação pedagógica, a escuta das crianças e a prática docente.

Para tanto, tomei como objeto da pesquisa um movimento interlocutivo com profissionais em exercício e sua documentação pedagógica, assim como a própria práxis pedagógica e sua relação com a escuta das crianças, partindo da premissa de que essa relação é fonte preciosa de produção de achados relevantes acerca do lugar que a criança ocupa no processo educativo da Educação Infantil, bem como para a qualificação da práxis docente e produção de saberes, por parte dos sujeitos envolvidos nessa etapa da Educação Básica.

Vale destacar que o conceito de práxis, considerado na pesquisa, foi o de atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, trazido por Karl Marx, com o qual temos concordância, considerando que não basta conhecer e interpretar o mundo: é preciso transformá-lo. Conforme afirma Vásquez (apud Pimenta, 1995, p. 61):

A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que essa relação é consciente.

Assim, assumindo práxis pedagógica, o docente que se propõe a uma postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias experiências é fonte de investigação e agente de mudanças, com vistas à qualificação de seu trabalho.

Com essa disposição, apresento o meu texto dissertativo, estruturado em seis capítulos, a seguir, em ementas apresentado.

No primeiro capítulo – *Respostas? Ando em busca! Perguntas? Também!* –, que agora finalizo, expresso os motivos que me mobilizaram para a realização da pesquisa, contextualizo o objeto de estudo, a questão norteadora e os objetivos da investigação.

No segundo – *O porquê da pesquisa: fios do tempo que tecem minha história* – apresento, de maneira memorialística, meu percurso profissional, com a intenção de voltar às origens e, a partir de lá, constituir o lastro de uma investigação no âmbito da Educação Infantil.

No terceiro – *Fazimento metodológico* – inicio apresentando alguns estudos que, de algum modo, abordam o direito da criança como partícipe de seus



processos de aprendizagem e o registro como prática docente. Essa breve análise foi necessária para posicionar a investigação no contexto da questão que a problematizou. Em seguida, exponho a opção por uma constituição metodológica de natureza predominantemente qualitativa, referendada na etnopesquisa, e apresento o campo empírico, os sujeitos e os dispositivos utilizados para produção das informações.

O quarto capítulo – *Desvelando os fios da história* – apresenta uma breve incursão histórica que faço acerca dos conceitos de criança e de infância, de acordo com variáveis históricas e sociais existentes, e depois prossigo na construção de um debate teórico fundamentando as temáticas que balizaram as análises. Para efeito de compreensão, esse capítulo foi subdividido em cinco seções: Percursos e sentidos atribuídos à infância; O surgimento das creches; Participação, um direito da criança; Documentação pedagógica, um tema revisitado; e Formação e profissionalidade docente.

No quinto – *Compreendendo a realidade apresentada* – revelo minha compreensão a respeito dos achados da pesquisa, organizados em duas categorias: formação e prática pedagógica.

Por fim, no sexto e último capítulo, intitulado *À guisa de conclusão: de olho no que prometi ou aprendi com o estudo realizado*, inspirado no livro *De olho nas penas*, de autoria de Ana Maria Machado, faço um exercício de amarrar e desamarrar as tramas do discurso construído ao longo do fazimento do texto dissertativo, como se fosse um processo de prestação de contas a mim mesma e aos leitores e leitoras, com os quais me comprometi em contribuir para disseminar, reflexivamente, práticas de Educação Infantil influenciadas pelas vozes das crianças, com vistas ao protagonismo infantil.

## 2. O PORQUÊ DA PESQUISA: FIOS DO TEMPO QUE TECEM MINHA HISTÓRIA

A investigação que gerou a presente dissertação deriva de meus processos formativos, minhas experiências profissionais, minhas observações empíricas e meu olhar atento e inquieto nas itinerâncias por instituições de Educação Infantil, bem como de meu interesse por essa etapa da Educação Básica.

Pesquisa e dissertação refletem, por assim dizer, o percurso de uma relação implicada à minha condição de sujeito envolvido, em termos formativos e profissionais, com o distanciamento necessário a qualquer pesquisador para garantir o compromisso com o rigor da pesquisa.

Para tanto, tomei, como fio condutor da investigação, elementos que teceram minha história, especialmente a profissional, e com eles tracei os fios do tempo compreendido da década de 1990 até hoje, os quais demarcaram os principais instrumentos avaliativos utilizados na Educação Infantil, especialmente na Rede Municipal de Educação de Salvador.

Figura 1 – Linha do tempo da trajetória profissional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Iniciei meu percurso profissional aos dezessete anos, ao concluir o curso de Magistério no Ensino Médio, no começo da década de 1990, precisamente no ano de 1991, em uma classe de "jardim II" de uma pequena escola privada. Mesmo animada com o primeiro emprego, no início fiquei um pouco assustada porque

atuaria na Educação Infantil, quando a formação que tive, no curso de magistério, foi dirigida para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Interessante é analisar que minha inserção na Educação Infantil ocorreu exatamente pela falta de experiência comprovada, pois, segundo os valores daquela época, não era admissível uma professora iniciante assumir classes do Ensino Fundamental. Junte a isso, o fato de que, nesse período, ano de 1991, a Educação Infantil ainda não tinha sido reconhecida legalmente como uma etapa da Educação Básica, o que ocorreu anos depois com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, lembro-me que seguia o planejamento realizado antes do começo do ano letivo, o qual consistia em uma lista de conteúdos definidos por disciplina e orientados pelos livros didáticos específicos para o "Jardim II". Dessa forma eram abordados conceitos como, por exemplo, grande e pequeno, alto e baixo, grosso e fino, cheio e vazio, etc., para a área de matemática, e conteúdos como vogais, escrita do nome, entre outros, para área de língua portuguesa.

Nesse contexto, não havia um processo avaliativo estruturado, ao final de cada unidade didática. Todas as atividades produzidas pela criança – devidamente corrigidas e com comentários da professora, tais como: "Muito lindo!", "Que capricho!", "Ótimo!", "Precisa caprichar!"; "Bom!", dentre outros, – eram reunidas num ornamentado envelope e entregues aos pais. Havia ainda, nesse período, algumas escolas de Educação Infantil que realizavam "provinhas" com as crianças, reproduzindo o modelo do Ensino Fundamental.

Segundo Hoffmann (1996), esses processos avaliativos surgem a partir da década de 1970 e são reforçados com o reconhecimento da Educação Infantil na Constituição de 1988, no bojo de uma discussão acerca de uma concepção educativa para o atendimento às crianças, em oposição à concepção assistencialista. A avaliação, nessa etapa, configurava-se como uma comprovação da realização de um trabalho de cunho educativo, atendendo, inclusive, às exigências das famílias de classe média. Por outro lado, no mesmo contexto, as instituições que atendiam às crianças de classes menos favorecidas economicamente não sofriam nenhuma pressão para desenvolver uma prática educativa e, muito menos, processos avaliativos. A satisfação das necessidades de guarda e cuidados cumpria o caráter assistencial.

Seguindo esses fios do tempo, em 1992, iniciei o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia. Ingressar no curso de Pedagogia com a formação em nível médio em Magistério e com uma experiência, ainda que pequena, na área, me provocava a assumir uma postura mais reflexiva sobre a minha prática, norteadas pelos estudos teóricos proporcionados pela academia.

No último ano do curso de Pedagogia, 1995, fui aprovada em concurso público para a Rede Municipal de Educação de Salvador, iniciando, então, minha experiência no ensino público, também na Educação Infantil. O ingresso na rede municipal me proporcionou muitos cursos de formação continuada, especialmente com enfoque no construtivismo. Entretanto, dentre esses vários cursos que realizei logo no início da carreira, nenhum abordou a questão da avaliação na Educação Infantil, já presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, afirmando que a avaliação para essa etapa da Educação Básica deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança.

As avaliações das crianças, nesse período, eram realizadas por meio de relatórios elaborados ao final de cada unidade didática, os quais seguiam quase sempre um roteiro padrão, referindo-se a todas as crianças da turma a respeito dos mesmos aspectos, evidenciando e comparando atitudes. Tratava-se, portanto, de um documento que apenas descrevia uma série de comportamentos uniformes e padronizados, pouco relevantes em relação ao desenvolvimento da criança, conforme preconiza a LDB.

A realização do curso de Especialização em Educação Infantil na Universidade do Estado da Bahia, no final da década de 1990 (precisamente de 1999 a 2000), possibilitou-me ampliar significativamente o olhar sobre a criança e os processos de avaliação, compreendendo Hoffmann (1996) quando afirma que

Tal processo avaliativo opõe-se, assim, à observação da criança fragmentada, em pequenas fatias, como vem de fato ocorrendo em muitas instituições, através da tradicional subdivisão em áreas de avaliação na educação infantil – área afetiva, cognitiva e psicomotora. Essa visão tripartida do desenvolvimento é também um legado de posturas comportamentalistas. (HOFFMANN, 1996, p. 25)

A oportunidade de analisar, de forma mais crítica, a avaliação das crianças na Educação Infantil levou-me a rever os conteúdos abordados nos relatórios, os quais seguiam exatamente uma visão dicotomizada dos aspectos do desenvolvimento

infantil. Comecei a compreender que o relatório, para cumprir sua função avaliativa, deveria estar fundamentado no cotidiano da criança, em suas descobertas, suas expressões e suas conquistas em cada área de seu desenvolvimento. Para tanto, tornava-se necessário desenvolver um olhar docente atento e reflexivo a fim de registrar os caminhos percorridos por cada criança na construção de seu próprio conhecimento em interação constante com o seu contexto.

Ainda no final dessa década, comecei a atuar como técnica na Secretaria Municipal de Educação de Salvador, ocupando os cargos de Supervisora da Educação Infantil e Subcoordenadora de Apoio Pedagógico, no período de 1999 a 2007. Desenvolvia atividades referentes a formação continuada de professores, além de elaboração, implementação e coordenação de diversas políticas educacionais e pedagógicas.

O período em que assumi o cargo de Supervisora da Educação Infantil coincide com a divulgação pelo Ministério da Educação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o que provocou a necessidade de elaboração de *Marcos de Aprendizagem para Educação Infantil* (creche, de 0 a 3 anos e pré-escola, de 4 e 5 anos)<sup>2</sup>, com base nos objetivos, conteúdos e orientações didáticas estabelecidas para os eixos de trabalho e respectivas linguagens dos âmbitos de experiência definidos pelo RCNEI (1998).

A partir de então, na Rede Municipal de Educação de Salvador, o trabalho na Educação Infantil passa a ser norteado por esses *Marcos de Aprendizagem*, assim como a avaliação realizada nessa etapa. Para tanto, foram elaborados documentos denominados *Diários de Classe*, com a relação do conjunto de habilidades por área de conhecimento que deveriam ser construídas pelas crianças, de acordo com sua faixa etária, cabendo ao professor ou professora registrar, ao final de cada semestre, as habilidades consolidadas e elaborar um parecer descritivo desse processo.

Ainda no contexto do RCNEI, o Ministério de Educação lança o Projeto Parâmetros em Ação, que foi uma série de encontros formativos orientados por materiais específicos, desenvolvidos no âmbito dos estados e municípios, cujo propósito foi o de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores

---

<sup>2</sup> No Município de Salvador, desde 1997, a Educação Infantil passou a atender apenas a crianças de 0 a 5 anos, sendo a criança de 06 (seis) anos atendida no Ensino Fundamental, sem contudo, esse segmento ter sido ampliado em mais um ano, o que só ocorreu em 2006, com a promulgação da Lei Federal nº 11.274/06.

e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, p. 4).

A partir do Projeto Parâmetros em Ação, iniciei minha experiência em formação de professores, assumindo a Coordenação Geral do Projeto no âmbito da região metropolitana de Salvador, pois, além da capital, foram envolvidos os municípios do entorno. A realização dos Parâmetros em Ação na Rede Municipal de Salvador possibilitou o fortalecimento da Educação Infantil por meio da constituição da identidade dos profissionais que atuavam nessa etapa, a partir dos encontros formativos ocorridos, em primeira instância, para professores representantes de suas regiões, que faziam o papel de multiplicadores. Esses professores multiplicadores se reuniam mensalmente com seus pares locais, com o objetivo de formá-los, o que ocorria com certa dificuldade devido à falta de tempo, de condições físicas e materiais. Essa ação provocou uma forte reflexão acerca da necessidade de um Coordenador Pedagógico na Rede<sup>3</sup>, cuja principal função seria a de coordenar, nas escolas, os horários de trabalho pedagógico da equipe escolar, com vistas ao planejamento, ao estudo e à reflexão coletiva.

No final da década de 2000, no período que compreende os anos de 2007 a 2010, retomei a função de professora em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na região do Subúrbio Ferroviário de Salvador. Nessa época, iniciei, por meio de estudos coletivos realizados no CMEI, uma aproximação teórica com questões relacionadas à cultura da infância e à Pedagogia da Escuta, denominação dada à abordagem educacional estabelecida pelo educador Loris Malaguzzi (1999), nas escolas para a infância da cidade de Reggio Emilia, localizada no norte da Itália.

Essa abordagem educacional tem um reconhecimento internacional pela boa qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças da Educação Infantil, e possui como principal premissa a crença de que qualquer criança, por menor que seja, possui diferentes formas de pensar, de agir e de se expressar e, portanto, deve-se garantir que sua voz seja ouvida, respeitando suas múltiplas formas de linguagem.

Mobilizada pelas “descobertas” de novos caminhos que possibilitavam traduzir, na práxis pedagógica, o respeito à criança, tornando-a como centro do ato

---

<sup>3</sup> A função de Coordenador Pedagógico, na Rede Municipal de Salvador, se inicia a partir do primeiro concurso realizado para essa função em 2004.

educativo, a equipe pedagógica do CMEI ousou utilizar, ainda que timidamente, como movimento avaliativo, a documentação pedagógica, numa tentativa de estabelecer um verdadeiro diálogo com as crianças. Aprendemos, a partir dos estudos sobre a abordagem pedagógica de Reggio Emília, que era preciso observar e ouvir as crianças de forma atenta para descobrir o que as deixavam curiosas, como elas interagiam com os materiais e entre elas mesmas, o que diziam, faziam e criavam. Para tanto, procuramos fazer da documentação um hábito, registrando, com fotos e anotações, a rotina escolar.

A documentação pedagógica tornou-se condutora de nossos processos formativos, pois nos incitava a desenvolver uma atitude investigativa sobre as aprendizagens das crianças. O uso de registros nos auxiliava a acompanhar, de forma mais atenta e cuidadosa, os processos pessoais de aprendizagem de cada uma e do grupo, que se construía ao mesmo tempo.

Os registros se tornaram, além de uma ferramenta de memória, verdadeiros encontros reflexivos com o nosso próprio fazer pedagógico. Utilizávamos fotografias, gravações, vídeos, anotações, comentários, descobertas, reflexões, conversas pelos corredores da instituição e reorganização dos espaços com ateliês para possibilitar que as crianças cada vez mais pudessem se expressar por meio de diferentes linguagens. Além dos estudos realizados no âmbito da própria instituição, em momentos semanais de encontros para planejamento pedagógico – que nos formavam e constituía nossa identidade pedagógica –, o CMEI também participava dos encontros formativos organizados pela RedSolare Brasil<sup>4</sup>. Inserida nesse contexto de descobertas pedagógicas, a instituição na qual eu trabalhava iniciou um processo de compartilhamentos e trocas pedagógicas por meio da realização de seminários internos, que contavam com a participação de outros CMEI, também interessados em aprofundar conhecimentos acerca da prática educativa de Reggio Emilia.

Em 2010, voltei a atuar na Secretaria de Educação. Entretanto, ainda instigada pela abordagem pedagógica reggiana, fui ao encontro dessa realidade na

---

<sup>4</sup> Uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de Reggio Emilia, em defesa de uma cultura mundial da infância numa perspectiva integral, integrada e de intercâmbios reais entre estados brasileiros e países da América Latina. É uma associação de instituições e pessoas, sem fins lucrativos, que reconhece a responsabilidade social como um dever de todos. Atualmente, há representantes da RedSolare em vários países: México, Brasil, Peru, Colômbia, Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai, Guatemala, Costa Rica, Equador e República Dominicana.

Itália, no ano de 2012, para compreender porque Reggio Emília é considerada uma cidade educadora da primeira infância.

Essa experiência ocorreu no período de 13 a 18 de maio de 2012, quando participei do Grupo de Estudos da América Latina, Portugal e Espanha "The Reggio Emilia Approach to Education", fazendo uma imersão para entender e conhecer um pouco a Educação Infantil daquela cidade. A dinâmica da Semana de Estudos proporcionada por esse encontro ocorreu por meio de conferências no Centro Internacional Loris Malaguzzi, visitas às escolas mediadas por diálogos com “pedagogistas” (que, no Brasil, são os coordenadores pedagógicos), professoras e “atelieristas”<sup>5</sup>. Eu visitei a Creche Rodari e a Escola da Infância Michelangelo, assim como realizei visitas a outros ambientes educativos como exposições e espaços culturais da cidade.

As experiências que presenciei em Reggio Emília evidenciaram o protagonismo da criança, pois existe uma estreita relação entre a cidade e a escola, e as marcas das produções das crianças são visíveis em diferentes projetos, pontos e monumentos. A criança é, de fato, reconhecida como um ser cidadão, capaz de participar e transformar o lugar onde vive. Foi possível ver a prática e a coerência dos princípios, crenças e valores difundidos por Loris Malaguzzi (1999), os quais se comprometem a dar visibilidade à imagem da criança competente, capaz, curiosa, pensante, atenta, questionadora, criativa e que descobre e inventa o mundo a partir das inúmeras relações que estabelece com o meio, com ela própria e com os outros.

Mesmo resguardando as diferenças socioculturais que separam a cidade de Reggio Emilia e a nossa realidade, após conhecer mais de perto a cidade italiana, minhas convicções em relação à necessidade e à possibilidade de se realizar uma prática pedagógica que considere a escuta da criança como meio de aprendizagem se fortaleceram.

Norteadas por essas convicções, ao retornar do Grupo de Estudo da Reggio Emilia, no âmbito de minha atuação profissional como técnica da área pedagógica de uma secretaria de educação, colaborei para a realização de formações para educadores e demais profissionais que atuavam na Educação Infantil. O objetivo

---

<sup>5</sup> Professor com formação em educação artística ou um artista local encarregado do atelier. Esse profissional tem a função de auxiliar no desenvolvimento do currículo, bem como de registrar e documentar as atividades realizadas.



central dessas formações era o de disseminar essas concepções e subsidiar um fazer pedagógico que direcionasse um olhar para a criança. Nessa perspectiva, foi proposta aos educadores uma formação na qual eles deveriam registrar, num instrumento *on line*, a descrição de sua prática, com base no planejamento de alguma atividade, evidenciando as narrativas das crianças como forma de fomentar esse registro.

Foi uma experiência muito significativa, mas evidenciou a dificuldade e até mesmo a resistência dos educadores em realizá-la, visto que a cultura de registros sobre sua prática e de atenção às crianças exige do educador uma postura reflexiva, que necessita ser exercitada, e a incorporação e a crença em determinadas concepções, a exemplo da visão que se tem de criança. De qualquer forma, entendo que essa formação deixou sementes e que certamente floresceram ou florescerão em diferentes momentos nas diversas instituições em que esses educadores atuam.

Por fim, exerci o cargo em comissão de Gerente de Currículo da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED), setor que tem como principal atribuição a elaboração de diretrizes curriculares municipais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Coordenei, nesse contexto, entre os anos de 2015 a 2017, a construção e a implementação do Programa Nossa Rede da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador.

O Programa Nossa Rede da Educação Infantil incluiu, dentre outras ações e materiais, a construção, com a participação dos profissionais da Rede, do *Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEIS)*, que sistematiza as concepções e práticas estruturantes da política pública municipal para essa etapa de ensino.

Esse referencial propõe a utilização de três instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento da criança: o *diário de Classe*, para registro do desempenho das crianças; o *portfólio individual*, para comunicar as aprendizagens e caminhos percorridos nas diferentes etapas do desenvolvimento; e o *álbum de aprendizagem*, para acompanhar o desenvolvimento dos bebês, articulando o seu cotidiano na creche e na família. (SALVADOR, 2015).

O RCMEIS alerta: para que esses instrumentos, de fato, contribuam com o fazer pedagógico, é necessário ressignificar o sentido da avaliação na Educação Infantil, incorporando, segundo Hoffmann (2003), o princípio mediador da avaliação,

o qual indica a intenção em desenvolver estratégias pedagógicas que desafiem as crianças a construir suas aprendizagens de forma segura e por meio da experimentação. Tal princípio está em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010), que definem os caminhos para se alcançar esse tipo de avaliação.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil. (BRASIL, 2013, p. 95)

E foi assim que aconteceu!... Fui descobrindo, a cada experiência que vivia e no encontro com os estudiosos e com os formuladores de políticas públicas, que a realização de uma prática pedagógica que dê conta dos avanços do conhecimento na área da Educação Infantil e das proposições oficiais para ela exige de seu profissional uma atitude permanentemente reflexiva e investigativa, atitude de caçador de respostas. Ao encontrá-las, descobre outras indagações ainda mais instigantes. E as indagações mais contundentes de minha relação direta e indireta com o cotidiano da Educação Infantil se deram exatamente no campo da documentação pedagógica. Não foi, portanto, por outra razão, que tomei esse tema para investigar caminhos possíveis para a realização de uma educação para a infância que busque colocar a criança ocupando sua centralidade.

### 3 FAZIMENTO METODOLÓGICO

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. (COLASANTI, 2000, p. 10)

A metáfora da trama das lãs no tapete me remete à diversidade dos fios que foram sendo tecidos no fazimento da metodologia da pesquisa, uma tecedura que vem antes do projeto formal apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Essa tecedura tem origem nas ideias, nas inquietações do meu percurso profissional, nos muitos encontros, nas muitas vozes que me constituíram desde sempre. Minha itinerância gerou o projeto, no qual se inscreveram as intenções do que eu queria questionar, refletir, pesquisar. E o fazimento metodológico vem de lá, pequenininho, para se ampliar com as aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com os encontros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING), da Linha Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica e com a realização de um passeio pela história da infância para contextualização histórica, social e política da Educação Infantil. A partir daí, pude situar o objeto específico da investigação – **a relação entre documentação pedagógica, a escuta das crianças e a práxis pedagógica na Educação Infantil.**

De posse desse arcabouço, outros fazimentos foram desencadeados, como o de estudos específicos, no intuito de realizar um diálogo com autores que trazem aportes teóricos sobre a temática da investigação, e, assim, construir os aportes da análise das informações produzidas com a pesquisa de campo. Todo esse movimento metodológico se encaminhou na perspectiva de descobrir indícios de respostas ou de outras perguntas, com vista à produção de um texto dissertativo preñado de sentido social, que dê conta **de contribuir para disseminar, reflexivamente, práticas de Educação Infantil influenciadas pelas vozes das crianças.**

Na tecedura de meu fazimento metodológico, procurei identificar estudos que, de algum modo, abordassem o direito da criança de participar de seus processos de

aprendizagem, além daqueles, que, a partir dessa perspectiva, dissertassem sobre os registros pedagógicos dos docentes da Educação Infantil, suas reflexões quanto ao fazer pedagógico e a aprendizagem das crianças. Essa busca visou a encontrar posicionamentos e contribuições que me possibilitassem o aprofundamento sobre a questão. E, assim, encontrei estudos a seguir comentados.

A tese “Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na Educação Infantil”, de autoria de Almeida (2014), busca evidenciar os atos enunciativos, as condutas simbólicas e as funções da linguagem por meio dos quais as crianças interagem com o adulto na escola. A partir da investigação realizada em uma instituição de Educação Infantil, a autora defende a inserção da criança como partícipe de sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, do currículo. Para tanto, Almeida (2014) afirma haver a necessidade de se construir uma formação docente sustentada numa prática dialógica que, portanto, promova a escuta das crianças.

Na tese de Samia (2016), intitulada “Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil”, a autora, por meio das narrativas orais das experiências de diversos formadores, buscou compreender como os percursos formativos contribuíram na constituição do ser formador de docentes da Educação Infantil. Essa tese destaca a ausência de uma reflexão sistematizada ou uma teorização sobre a atitude de escuta de crianças como dispositivo de formação docente. Defende, portanto, a necessidade de instaurar outro parâmetro atitudinal para os profissionais que atuam com crianças, evidenciando a potência da escuta como um elemento da profissionalidade docente, pois, segundo a autora, é preciso exercitar, no adulto, essa atitude de escuta, muitas vezes nova, para que, de forma genuína, esses profissionais possam adotar, em sua prática, uma atitude de escuta pautada no processo dialógico e na lógica da reciprocidade.

Refletindo sob essa perspectiva, evoco Macedo (2010), que, citando Bernard Honoré (1992), afirma ser a escuta um dos aspectos mais difíceis das práticas de formação.

Escutar o que é expresso num processo de formação é admitir a eventualidade de uma tomada em questionamento de tudo que é adquirido em concepções, atitudes, modos de relação, modos de ação, sem, entretanto, considerar que eles devam ser destruídos ou imediatamente modificados. [...] O que é escutado deve ser re-acolhido pelo formador. Mas

também seu papel é ser escutado por aqueles que estão no processo formativo em escuta. (MACEDO, 2010, p. 198)

Essa afirmação – que enfatiza como pode ser complexa a condução de uma formação mediada pela escuta –, aliada à provocação trazida por Samia (2016), de que os processos formativos dos e das docentes da Educação Infantil não incluem a escuta como um dispositivo essencial para a profissionalização docente, aguçaram ainda mais meu interesse na investigação de práticas que revelassem caminhos ou descaminhos desse desafio.

Na dissertação “Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil”, a autora, Ramos (2016), procurou averiguar se o professor, em seu fazer pedagógico, estabelece uma inter-relação entre a tríade dialética – planejar, registrar e avaliar – com respaldo nas concepções teórico-críticas da abordagem histórico-cultural definidas no projeto educativo da instituição. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, a autora verificou um desconhecimento dos professores a respeito da abordagem histórico-cultural e a presença de outras concepções, o que interfere diretamente sobre o trabalho pedagógico. Ela atribui essa falta de unidade conceitual à flutuação de profissionais que atuam na instituição, sobretudo pela falta de professores efetivos. Identificou ainda: uma naturalização dos procedimentos que correspondem às formas de planejar, registrar e avaliar; uma incipiente compreensão da teoria e da forma descritiva dos registros; assim como a necessidade de interferência nas condições de trabalho, para que haja o tempo necessário à utilização desse instrumento.

A autora conclui sua pesquisa identificando que, no *lócus* de sua investigação, existe uma necessidade de ampliação e de aprofundamento teórico, de modo a possibilitar ao professor construir uma postura crítica e reflexiva que lhe permita ressignificar sua prática, com a efetiva inter-relação entre a complexa tríade – planejamento, registros e avaliação.

O livro *A escola vista pelas crianças*, da coleção “Infância”, tem como objetivo principal apoiar o desenvolvimento de uma Educação Infantil pautada na imagem da criança como um ser competente e com pleno direito à participação no seu processo de construção do conhecimento. Merece destaque o capítulo intitulado “A documentação da aprendizagem: a voz das crianças”, de autoria de Azevedo; Oliveira-Formosinho (2008), que apresenta o resultado de uma investigação

realizada com crianças de cinco anos, que foram escutadas sobre o que pensam sobre o portfólio de avaliação de suas aprendizagens, do qual elas também participam de forma ativa, como revela a resposta de uma criança à pergunta: – O que é um portfólio?

[O portfólio] tem os meus trabalhos e fotografia. Também tem desenhos, mas são todos diferentes dos que eu faço agora, porque as roupas dos desenhos que faço agora têm formas e cores diferentes. Quando era mais pequena, eu não sabia fazer os olhos, os braços, nem a boca, nem o cabelo, nem os pés (Joana). (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 121)

Tal estudo concluiu que, quando o portfólio possibilita à criança uma experiência plena de participação na avaliação de suas aprendizagens, de forma contínua, sistemática e integrada a seu cotidiano, esse instrumento torna-se uma potente estratégia facilitadora da expressão de sua voz, permitindo-lhe revisitar suas vivências, partilhá-las e tomar consciência de seus percursos de aprendizagem.

Com essas leituras, identifiquei consonâncias entre formulações, especialmente aquelas que se referem ao destaque dado à importância da formação docente, seja no que concerne ao desenvolvimento de uma postura que promova a escuta da criança, seja na assunção de uma atitude reflexiva, com base nas concepções e na legislação vigente, quanto ao conceito de criança potente e com direito à participação, e o conseqüente dever de o docente considerar esse sujeito em sua prática educativa, assim como o cuidado especial que deve ser dispensado aos registros do cotidiano, como fonte de abastecimento do fazer e refazer.

Nesse universo de sentidos, percebo espaços para muita investigação, nos quais me coloco na busca de subsídios para refletir acerca da interlocução entre a documentação pedagógica, a escuta das crianças e a práxis pedagógica. Para tanto, tomei como referência as práticas de registros docentes mais presentes na Educação Infantil e que estão refletidas ou não nos processos e nos registros realizados pelos sujeitos da investigação, os quais serão analisados com base nos conceitos bakhtinianos de linguagem, dialogismo, exotopia e alteridade.

### 3.1 A TECEDURA: NATUREZA DA PESQUISA

Defini realizar uma pesquisa de natureza predominantemente qualitativa, visto que o objeto investigado – a interlocução entre a documentação pedagógica, a escuta das crianças e a práxis pedagógica na Educação Infantil – sugere a propriedade de uma abordagem dialógica para compreensão do caráter coletivo e social da produção de discurso, indicando a assunção de olhar atento e cuidadoso sobre todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, inclusive a própria pesquisadora. Essa opção implicou uma compreensão de como as abordagens qualitativas concebem o conhecimento.

A partir de uma vista d'olhos sobre a temática, encontrei em André (2013, p. 97) um direcionamento seguro, quando aponta que “o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores”. Para melhor indicar esse posicionamento, apresento sua fala ampliada:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Depreende-se, desse modo, que a pesquisa de natureza qualitativa se apoia na concepção fenomenológica de conhecimento, destacando a subjetividade do comportamento humano a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos aos acontecimentos e às interações de sua vida cotidiana (ANDRÉ, 2015).

Subentende-se que a pesquisa qualitativa é fortemente influenciada tanto pelo interacionismo simbólico como pela etnometodologia e pela etnografia, cujos principais pressupostos se respaldam nas concepções, segundo as quais toda experiência humana é mediada pela interpretação da interação do indivíduo com o outro. Para a etnografia, a principal preocupação está nos sentidos que as ações e os eventos têm para os sujeitos ou grupos estudados. Esses sentidos constituem a

cultura na qual as pessoas estão imersas, sendo a etnografia, portanto, a "descrição densa" da cultura, termo utilizado por Geertz, conforme afirma André (2015), e que consiste em captar para além da imagem física do objeto observado. E, para a etnometodologia, os sujeitos sociais produzem seus etnométodos, ou seja, modos, jeitos, maneiras de compreender e resolver interativamente as questões da vida, para todos os fins práticos.

Contrariamente ao que o termo sugere, a etnometodologia não se refere ao método que o pesquisador utiliza, mas ao campo de investigação. É o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isto é, procura descobrir "os métodos" que as pessoas usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que as cerca. (ANDRÉ, 2015, p. 19)

Para Macedo (2009), a pesquisa qualitativa tem um caráter perspectivista, pois acolhe, trabalha e aprende com a diferença e valoriza os processos de contextualização, descontextualização e recontextualização, assim como o cotidiano, a singularidade e a perspectiva relacional. Além da experiência, do evento e da heterogeneidade das relações humanas com os sentidos construídos social e culturalmente, a pesquisa qualitativa tem, nos procedimentos descritivos, sua essência metodológica.

Acolhendo esse caráter perspectivista, a presente investigação se encaminhou, predominantemente, com uma orientação qualitativa, referendada na etnopesquisa crítica, uma vez que realiza uma descrição, na medida do possível, profunda e detalhada de seu objeto de investigação – a relação entre documentação pedagógica, a escuta das crianças e a práxis pedagógica – e se voltou para os etnométodos com os quais os sujeitos sociais envolvidos compreendem e interferem na realidade.

O pesquisador e os atores sociais implicados, via encontros generativos, produzem a heurística da pesquisa, sem descartar a experiência das pessoas e nem a experiência e a responsabilidade do pesquisador por aquilo que concluiu como resultado das suas ações de pesquisa. (MACEDO, 2015, p. 30)

Concordando com Macedo (2015), quando afirma que pesquisador e atores sociais implicados podem produzir a "heurística da pesquisa", se for considerada a experiência de todos os envolvidos, é que me propus a criar um fazimento metodológico que inclui minha experiência profissional na área da Educação Infantil, a experiência e a formação dos sujeitos da pesquisa e o objeto de estudo.



Para tanto, a investigação determinou, como eixo norteador, um fio do tempo, compreendido entre a década de 1990 até o presente, o qual, sob a ótica da minha experiência profissional, demarcou importantes instrumentos de registros utilizados na Educação Infantil, especialmente na Rede Municipal de Educação de Salvador. Com esse estudo de cotejo através do tempo, foi possível identificar, retrospectivamente, possíveis semelhanças ou diferenças no processo de documentação pedagógica realizada pelos sujeitos participantes da investigação. A opção por essa metodologia se sustenta no entendimento de que, para compreender um texto ou um contexto, devemos, na ótica bakhtiniana, “cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (BAKHTIN, 2003, p. 404).

Com esse cotejo temporal, foi possível iluminar tanto os aspectos da prática de registros docentes do passado quanto do presente, estabelecendo um diálogo desses diferentes momentos com os momentos dos sujeitos da pesquisa.

Há, assim entendendo, uma coerência entre esse fazimento da investigação e as indicações de Macedo (2015, p.32):

A função de uma pesquisa da/com a experiência é compreender compreensões, até porque a realidade é sempre percebida como perspectival. Vale ainda afirmar que compreender compreensões nos coloca de forma inarredável nos âmbitos hipercomplexos da intercompreensão. Fundamental dizer que para a etnopesquisa compreender é muito mais do que entender, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação.

A compreensão é do âmbito da experiência do sujeito e, sendo assim, o pesquisador não tem como acessar diretamente a compreensão do outro, mas buscá-la na relação com esse outro, para atribuir sentidos, carecendo, para tanto, contextualizar, historicizar, vincular culturalmente ações e realizações, além de descrever essa realidade para poder explicá-la.

Foi a partir desse entendimento que busquei um fazimento metodológico que estabelecesse diálogo entre histórias e percursos de todos nós, sujeitos da pesquisa. Essa metodologia apontou indícios de uma relação dialógica na perspectiva bakhtiniana, definida por Fiorin (2008):

[...] todos os enunciados, no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e

inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. [...] O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2008, p. 19)

Nesse ângulo de análise, é possível afirmar que houve um esforço para acrescentar à pesquisa um cunho colaborativo, orientado pelos princípios da reflexão crítica, que acontece "como movimento do pensamento, atividade que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos partícipes da investigação potenciais para pensar, fazer opções, agir e transformar a realidade" (IBIAPINA, 2016, p. 43).

Assim, como pesquisadora em formação, me aliei aos demais sujeitos da investigação, num processo de construção de conhecimentos, o que possibilitou uma reflexão crítica de compreensão da práxis educativa que considera a criança como sujeito ativo e colaborativo de seu processo formativo.

Como opção teórico-metodológica, apresento a dissertação em primeira pessoa, ora no singular, ora no plural. Ao me identificar declaradamente como autora do discurso, faço uso da primeira pessoa do singular, sem intenção alguma de expressar arrogância. Ao contrário, a intenção é tão somente me apresentar como partícipe do processo e enunciativa responsável e comprometida com a enunciação. Para tanto, baseio-me no que teoriza Coracini (2016), ao afirmar que todo discurso, mesmo que realizado seguindo os princípios científicos de objetividade e isenção, revela traços do sujeito, ainda que à revelia do pesquisador, pois não é possível um completo afastamento entre o objeto de pesquisa e seu pesquisador. Sob essa perspectiva, optei por assumir esse lugar de sujeito, como pesquisadora-autora, que, implicada com o objeto de pesquisa, expõe suas subjetividades. Afinal, "sob a perspectiva do discurso, os enunciadores devem assumir o seu dizer e o seu pensar, a partir de suas experiências pessoais, representações, ideologias, convenções de toda ordem." (CORACINI, 2007, p. 175, apud OLIVEIRA, 2015, p. 8).

Ao alternar a escrita do texto assumindo a primeira pessoa do plural, o faço tomando como perspectiva a construção de um discurso compartilhado e dialogado com os diversos autores que me ajudaram a construir as narrativas e os significados, tanto na fundamentação teórica quanto nas interpretações e análises do campo empírico. Faço, ainda, no intuito de estabelecer uma interlocução com o leitor,

tornando-o partícipe deste texto, convocando-o a dialogar com minhas enunciações. Essa perspectiva se fundamenta em Bakhtin (2003), autor de referência para esta dissertação, que afirma a natureza social e dialógica da linguagem, sendo, portanto, no encontro entre diferentes vozes que se realiza a construção de novos textos, de novos conhecimentos.

### 3.2 O ATELIÊ: CAMPO DA PESQUISA EMPÍRICA

Toda pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação investigada. É adentrando no campo específico que um pesquisador atento se aproxima da vida diária de seus sujeitos de investigação e tem alguma compreensão dos sentidos e significados que eles atribuem ao objeto investigado. Para Macedo (2004, p. 67),

A análise do lugar implica a ideia de uma construção, tecida nas relações sociais que se realizam no plano do vivido, que garante a constituição de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e pela cultura que produz a identidade homem-lugar.

O mesmo autor afirma também

[...] os contextos não são equivalentes aos meios físicos; eles são construídos por pessoas. As pessoas em interação servem de ambiente uns para os outros, assim, o contexto é uma construção onde a intersubjetividade é uma condição incontornável. (MACEDO, 2004, p. 66)

Assim assumindo, negocieei minha presença no campo de estudo, compreendendo-o como um contexto cultural, social, político e singular, que exige trato respeitoso, ético e colaborativo.

Essa negociação com a instituição escolhida compreendeu: contato prévio com a equipe gestora, para minha apresentação como pesquisadora, mediante ofício da Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (of.: SMED/Externo nº 852/2018 – Anexo A) e o resumo expandido do projeto de pesquisa; apresentação de protocolo de atendimento da Diretoria Pedagógica/Gerência de Currículo da Secretaria Municipal de Educação (SMED), oficializado e autorizado por e-mail (estagiopesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net, Anexo B) em 23 de maio de

2018, dando conhecimento quanto ao objetivo e os procedimentos a serem realizados no percurso da pesquisa; Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), com o objetivo de assegurar a liberdade de participação por parte dos interessados (as), como também o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sendo garantido o sigilo das informações e da identidade dos sujeitos envolvidos. Além disso, foi firmado o compromisso de retorno dos resultados da pesquisa para toda a comunidade educativa.

Considerando o objetivo geral da pesquisa – **contribuir para disseminar reflexivamente práticas de educação infantil influenciadas pelas vozes das crianças** –, a instituição escolhida como campo de investigação é integrante da rede pública municipal de Salvador e, em 2009, participou de estudos e reflexões sobre a pedagogia da escuta. Desde então, vem realizando experiências educativas nessa perspectiva. Vem daí a razão de sua escolha: um cenário em que já houvesse algum entendimento sobre a pedagogia da escuta. Trata-se de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na região administrativa Itapuã/Ipitanga, que oferta a Educação Infantil, atendendo crianças de 01(um) a 05 (cinco) anos de idade. No segmento creche (grupos de 01, 02 e 03 anos), a oferta ocorre em tempo integral; no segmento pré-escola (grupos de 04 e 05 anos), a oferta é realizada em tempo parcial.

Essa instituição foi fundada em 1994 pelo Governo do Estado da Bahia e é vinculada à área da assistência social, sob a administração das Voluntárias Sociais da Bahia<sup>6</sup>. É importante destacar que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, estabeleceram uma ruptura com o modelo assistencialista e caritativo da Educação Infantil, conferindo-lhe o *status* de primeira etapa da Educação Básica, e, portanto, integrante do sistema educacional. Além disso, definem como competência prioritária dos municípios a efetivação do direito à educação da criança de zero a cinco anos de idade.

Entretanto, no município de Salvador, somente no ano de 2008 ocorreu a municipalização das quarenta e cinco creches que estavam sob a

---

<sup>6</sup> Sociedade civil de direito privado e sem fins lucrativos cuja peculiaridade é a de ser sempre presidida pela primeira dama do Estado.

responsabilidade do Governo Estadual na área da Assistência Social. A incorporação dessas creches ao sistema municipal de ensino impôs o estabelecimento de novas políticas para essa etapa, visto que, até então, a oferta da Educação Infantil, na Rede Municipal, se restringia às classes de pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) existentes nas escolas de Ensino Fundamental, com exceção de duas unidades que atendiam a crianças do segmento creche, em tempo integral. As quarenta e cinco creches municipalizadas passaram a ser denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil, com atendimento de creche ou também de pré-escola, em tempo integral.

Esse CMEI que escolhi para realização da pesquisa se inclui entre as creches municipalizadas, e atendia a crianças de um a três anos de idade, em tempo integral, até 2017. A partir de 2018, esse CMEI foi integrado a outro próximo, cuja oferta exclusiva era a de pré-escola, em tempo parcial. Com isso, a gestora, que tinha uma realidade específica, de educação em tempo integral, passou a administrar os dois espaços, com equipes diferentes e diferenças significativas no que se refere à estrutura física, aos horários de atendimento e à metodologia de trabalhos dos docentes. Desde então, a estrutura deste CMEI passou a ter a seguinte configuração:

Prédio 1 – Atende aos grupos de 01 (um) a 03 (três) anos de idade, em tempo integral e possui: seis salas de agrupamento das crianças (Quadro 1), três banheiros para crianças, dois banheiros para adultos, uma cozinha, uma lavanderia, quatro depósitos pequenos, uma sala para secretaria e direção, uma área descoberta com parque, refeitório adaptado no espaço do corredor e uma portaria.

Prédio 2 – Atende aos grupos de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade, em tempo parcial e possui: quatro salas de agrupamento das crianças (Quadro 1), uma sala utilizada pela coordenação e professores, uma cozinha, um banheiro para crianças, um banheiro para adultos, um depósito.

Quadro 1 - Organização de atendimento da instituição pesquisada

ESPAÇO FÍSICO	TURNO DE ATENDIMENTO	GRUPO	FAIXA ETÁRIA
PRÉDIO 01	INTEGRAL	G 1 A	1 ano até 1 ano e 11 meses
		G 1 B	
		G 2 A	2 anos até 2 anos e 11 meses
		G 2 B	
		G 3 A	3 anos até 3 anos e 11 meses
		G 3 B	
PRÉDIO 02	MATUTINO	G 4 A	4 anos até 4 anos e 11 meses
		G 4 B	
		G 5 A	5 anos até 5 anos e 11 meses
		G 5 B	
	VESPERTINO	G 4 C	4 anos até 4 anos e 11 meses
		G 4 D	
		G 5 C	5 anos até 5 anos e 11 meses
		G 5 D	

Fonte: Entrevista com gestora do CMEI, 2018.

As salas de agrupamento das crianças do Prédio 01 contêm o mínimo de mobiliário possível: armários para guarda de material docente, estantes e caixas com brinquedos e livros infantis, e dois ou três conjuntos de mesas e cadeiras nas salas das crianças de dois e três anos de idade. Nas salas de agrupamentos de crianças com faixa etária de um ano também não existem berços. No momento do descanso, em todas as classes, as crianças dormem em colchonetes, os quais, quando não estão em uso, ficam empilhados em um canto da sala. Essa estrutura é uma opção dos profissionais da instituição para favorecer o livre movimento das crianças nesses espaços.

Para desempenhar as diversas funções necessárias ao adequado atendimento das crianças, a instituição possui, em seu quadro funcional, sessenta e nove profissionais. Entretanto, no período de realização da pesquisa, havia duas professoras afastadas por licença médica, além de uma vaga de professora não

preenchida, de agentes de portaria e de lavadeira, pois a única que atuava estava com licença médica.

Tabela 1 – Quantitativo de profissionais da instituição pesquisada

<b>PROFISSIONAIS</b>	<b>QUANTITATIVO</b>
GESTOR	01
VICE-GESTOR	02
CHEFE DE SECRETARIA	01
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	03
COORDENADOR PEDAGÓGICO	01
PROFESSOR	15
AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	20
COZINHEIRA	03
SERVIÇO GERAL	06
LAVADEIRA	01
AGENTE DE PORTARIA	06
<b>TOTAL</b>	<b>69</b>

Fonte: Entrevista com gestora do CMEI, 2018.

Os profissionais que atuam diretamente nas classes das crianças – auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) e professoras – estão distribuídos da seguinte forma:

- Auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) – Cada sala possui duas ADI, que permanecem durante toda a carga horária estabelecida para o grupo, seja tempo integral ou parcial, em todos os dias letivos da semana.
- Professoras – Para cada sala de agrupamento de crianças, existe a atuação de duas professoras: a professora definida como primeira regente, cuja carga horária de interação com crianças se concentra numa única turma; e a professora segunda regente, cuja carga horária de interação com crianças é distribuída em duas turmas.

Essa organização de professoras – a primeira e a segunda regente em uma turma – ocorre para atender à Lei municipal nº 8.722/2014, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador, que estabelece:

Art. 30 A jornada de trabalho do professor compreende:

I - Interação com o educando, que é o período de tempo em que desempenha atividades de regência de classe;

II - Atividade extraclasse, que é o período de tempo em que desempenha as atividades complementares para interação com o educando, formações continuadas e outras programadas pela Secretaria Municipal da Educação.

§ 1º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 2º Os professores deverão cumprir 50% (cinquenta por cento) da carga horária dedicada às atividades extraclasse na unidade de ensino ou em local designado pela Secretaria Municipal da Educação.

Portanto, para garantir o cumprimento da reserva de 1/3 da jornada de trabalho em atividades extraclasse de cada professora, faz-se necessário o compartilhamento de turmas entre duas regentes em dias e horários diferenciados.

Esse contexto vai além de simples cálculos de carga horária docente, pois envolve, sobretudo, o comprometimento do trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas coordenadas por duas professoras que atuam em dias distintos e têm horários distintos de planejamento. A atuação da coordenadora pedagógica, diante dessa realidade, tem um papel essencial para garantir a articulação pedagógica entre as docentes de cada turma.

Os encontros de coordenação pedagógica, denominados de AC (atividade complementar), ocorrem em períodos quinzenais, em atendimento individual entre coordenadora e professora, de acordo com o horário de planejamento definido para cada docente. Durante esses momentos, a professora em atendimento compartilha os processos desenvolvidos em sua turma, suas reflexões, inquietações e ideais para próximas ações e investigações.

Para a Coordenadora do CMEI, esses são momentos próprios para problematizar as situações apresentadas pelas docentes, auxiliando-as a refletirem, sobretudo se estão realizando uma escuta da criança, conforme abonação que a seguir faço:

Quando eu cheguei na escola, a diretora falou pra mim que os encontros de AC tinham esse cunho mesmo, de refletir sobre a prática. E a gente ouve muito isso na teoria. [...] Então, quando eu cheguei e fui começar a trabalhar com as meninas, meu trabalho era muito nesse sentido, assim. A diretora da época participava muito dos encontros, e a gente refletia sobre a prática. E aí, o que aconteceu? A primeira coisa que a gente compreendeu é que, pra você trabalhar numa perspectiva de trazer o que é de interesse da criança, do grupo, a gente não podia ter um planejamento prévio tão estruturado, tão fechado. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)



Essa transcrição da fala da Coordenadora Pedagógica revela como a AC foi se constituindo no CMEI como um espaço de reflexão sobre a prática, e como, a partir das reflexões, foi se delineando um modo que não fosse rígido de fazer planejamento, mas que incluísse, sobretudo, os interesses do grupo, da criança. Essa prática, instituída nos encontros de coordenação, confirma a coerência com um dos princípios defendidos no Projeto Político Pedagógico do CMEI:

A nossa proposta educativa visa garantir uma qualidade de ensino que proporcione um ambiente que favoreça o sentimento de segurança para os pequenos, pautado nos princípios da escuta, confiança, previsibilidade e regularidade. [...] Escutar as crianças é considerá-las competentes em um processo contínuo para aprender sobre a criança, como pensa o mundo, e se coloca diante dos outros. E assumir que a instituição deve ser um lugar de pesquisa, de conhecimento, observação e reflexão sobre as experiências com as crianças e elaboração de um planejamento centrado na criança. (Projeto Político Pedagógico do CMEI, 2015)

Nesses termos, a Instituição reconhece, conforme relato da Coordenadora e de seu Projeto Político Pedagógico, que, para a concretização de um planejamento centrado na criança, é necessária uma atitude contínua de tematização e reflexão sobre a prática docente, que levem ao exercício genuíno de escuta à criança.

### 3.3 AS TECELÃS: SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA

Compreendendo que, na etnopesquisa, o momento de campo se constitui num encontro complexo de seres humanos que pensam com e sobre outros seres humanos, mediados pela linguagem, fica claro seu caráter construcionista. Nesse sentido, parece razoável a formulação de Berger e Luckmann (1985) de que a realidade é construída socialmente e, portanto, uma pesquisa que se encaminhe pelo conhecimento do social tem a finalidade de analisar as relações que existem entre o pensamento humano e o contexto por meio do qual esse pensamento surge. O excerto a seguir é indicativo de que esse tipo de pesquisa tem a tarefa de

[...] ocupar-se com o que os homens “conhecem” como “realidade” em sua vida cotidiana, vida não teórica ou pré-teórica. Em outras palavras, o “conhecimento” do senso comum, e não das “idéias”, deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente este “conhecimento” que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir. [...] A sociologia do conhecimento, portanto, deve tratar da construção social da realidade. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 29-30)

Os estudos sociais construcionistas se baseiam nos processos cotidianos, ou seja, como as pessoas falam, percebem e experienciam o mundo em que vivem. Nessa direção, o conhecimento humano só pode ser construído no contexto, no coletivo, nas relações estabelecidas entre sujeitos sociais (GERGEN, 1985).

Estar centrada no processo de como são produzidos sentidos para as coisas, e não nas coisas em si, postura construcionista da etnopesquisa, foi o norte que adotei para produzir conhecimento com e sobre a realidade tomada para estudo, a qual, como toda e qualquer realidade, é relacional e possui múltiplos discursos contidos em múltiplas verdades. Não é em vão, pois, o que se aprende com Bakhtin: "Nossa individualidade não existiria se o outro não a criasse. Portanto, ditos e não ditos, gestos e entoação precisam ser captados e compreendidos". (BAKHTIN, 2003, p. 55)

Esse processo de pesquisa se organizou a partir do interesse de investigar um determinado aspecto de prática educativa que diz respeito a minha história profissional. Por ser assim, assumi, como primeiro desafio, o envolvimento dos outros sujeitos, no sentido de que compartilhassem o interesse e o desejo de ampliar a compreensão de sua prática, visando à sua sempre necessária transformação.

Com essa intenção, após aproximações com a Instituição que confirmou interesse pela realização da pesquisa (quadro seguinte), adotei, como passo subsequente, apresentar todas as informações sobre ela às pessoas definidas para participar como seus sujeitos produtores de dados e informação.

## Quadro 2 - Excerto do diário de campo

*Hoje, conforme agendado, fui ao CMEI para conversar com a gestora e a coordenadora pedagógica e formalizar o início da pesquisa de campo na Instituição. Apresentei os documentos necessários (ofício da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, autorização da Secretaria Municipal de Educação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e esclareci os objetivos e a metodologia da investigação. Ainda no final do ano anterior estive na Instituição como forma de aproximação e para expressar meu interesse em realizar a pesquisa nesse CMEI; na oportunidade, mantive contato com a coordenadora pedagógica e a vice-gestora do turno matutino. Essas primeiras aproximações já apontaram uma abertura para realização da pesquisa por parte da equipe diretiva. Hoje, esse abertura foi reafirmada, pois tanto a gestora quanto a coordenadora pedagógica salientaram que a Instituição se encontra em um momento de mudanças, pois houve uma modificação da oferta: antes atendia apenas à creche (0 a 3 anos) e, a partir de 2018, passou a atender também à pré-escola (4 e 5), anos, o que implicou a ampliação da equipe, com professores advindos de outra instituição, com proposta pedagógica diferente. A coordenadora afirmou que acredita que o fomento do tema da pesquisa em questão trazida por uma pesquisadora, daria insumos à gestão para mobilizar toda a equipe para uma reflexão sobre a prática.*

*(30/07/2018)*

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2018.

A própria gestão da Instituição, quando comunicou à equipe docente a realização da pesquisa no CMEI, informou sobre a necessidade de ter uma professora voluntária para ser observada em sala com as crianças e dar acesso a seus registros. Imediatamente, uma professora que atua como compromisso para participar da pesquisa, o que me levou a, logo em seguida, detalhar para ela, bem como para a própria gestora e para a coordenadora pedagógica, todo o enredo da investigação.

De posse desse enredo, formamos parceria e iniciamos a tecedura de uma trama forjada com os fios de histórias, experiências, observações e reflexões que se entrecruzaram e se entrelaçaram. Inclusas nesse grupo também estavam as crianças que, mesmo não tendo sido entrevistadas, foram observadas em seu universo de interação com a professora e entre elas próprias. Portanto, suas vozes foram fios que também compuseram essa trama.

Assim, são sujeitos diretos da investigação: a gestora, a coordenadora pedagógica e a professora, segunda regente dos grupos 3 A e 3 B da Instituição. Por motivos éticos, nessa pesquisa, essas profissionais serão assim identificadas, ou seja, por suas respectivas funções e com a letra inicial maiúscula.

Quadro 3 – Dados dos sujeitos da pesquisa

Função	Gestora	Coordenadora pedagógica	Professora
Idade	50 anos	36 anos	42 anos
Formação	Pedagoga com Especialização em História da Cultura Africana.	Pedagoga com Especialização em Psicopedagogia Escolar Clínica e Hospitalar e Especialização em Educação Infantil.	Professora – curso de Magistério; Licenciada em Física; Cursando Pedagogia.
Áreas de experiência	Professora; Vice-gestora; Gestora.	Consultora pedagógica; Professora; Coordenadora pedagógica	Professora; Gestora.
Tempo de experiência profissional	20 anos	14 anos	22 anos
Tempo de experiência na função	04 anos	09 anos	12 anos
Tempo no CMEI	07 anos	09 anos	10 anos

Fonte: Entrevistas realizadas, 2018.

### 3.4 TEAR, AGULHAS E FIOS: DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Em conformidade com o objeto do estudo – a interlocução entre a documentação pedagógica, a escuta das crianças e a práxis pedagógica – o ato de tecer informações exigiu a utilização de dispositivos variados, que dessem conta de realizar um entrelaçamento harmonioso entre os fios de trama, transversais na investigação (documentação pedagógica, escuta da criança e práxis pedagógica), e os fios de teia, que atravessaram a investigação de forma longitudinal (experiências, formação, concepções, prática). Compuseram esses dispositivos: análise documental, entrevistas semiestruturadas, observações e diário de campo. O aprofundamento e a expansão de cada dispositivo tiveram como principal critério o

recorte temporal do período de imersão no campo da pesquisa, que ocorreu de 01 de agosto a 29 de outubro de 2018.

Como apoio, nas entrevistas e observações, utilizei alguns equipamentos eletrônicos, como gravador de voz e de vídeo, objetivando capturar ações e situações que, muitas vezes, escapam aos sentidos, como gestos corporais, olhares, expressão facial, posição do corpo, voz e entonação, manipulação de objetos, dentre outros, e que comunicam tanto quanto a linguagem verbal e, se a ela associadas, podem complementá-la e, até, ressignificá-la.

### 3.4.1 Análise documental

Porque me posiciono com Phillips (1974, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2015), ao considerar que todo material escrito, que possa ser utilizado como fonte de informação acerca do comportamento humano, deve ser considerado como documento, assumi que a análise documental, em articulação com outros dispositivos de produção de informações, se alinha com o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. Lüdke; André (2015), citando Holsti (1969), corroboraram essa assunção, quando afirmam que isso ocorre:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc. (HOLSTI apud LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 46)

De acordo com essas formulações e considerando que a documentação pedagógica é, na esteira da investigação, o ponto de partida, ficou definido que a análise dos documentos produzidos pelos sujeitos da instituição se constituiria em ponto central da metodologia. Coube-me, entretanto, a difícil tarefa de selecionar aqueles mais significativos para a pesquisa, considerando o fator tempo para análise e o cruzamento de informações com os outros dispositivos. Com essa preocupação, foram selecionados os seguintes documentos:

1. Diário de acompanhamento das ações educativas – caderno de planejamento das atividades diárias e (ou) semanais da professora, que contém também registros reflexivos referentes ao planejamento realizado;
2. Portfólio – pasta individual de registros, que documenta, ao longo do ano, aspectos do desenvolvimento e algumas aprendizagens de cada criança.
3. Diário de classe – documento em que se registram as aprendizagens construídas pela criança e o parecer semestral da professora.
4. Projeto Político Pedagógico – documento que reflete a proposta educacional da Instituição.

Esses documentos foram analisados tomando por recorte o período em que a pesquisa foi realizada, assim como a amostragem de crianças, no caso dos portfólios e dos diários de classe, em cotejo com as práticas documentais de registros dos períodos destacados nos fios do tempo que nortearam essa metodologia.

#### 3.4.2 Entrevista semiestruturada

Na perspectiva da etnopesquisa, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a produção de informações. Macedo (2004) alerta para o forte fator de mediação que tem a linguagem nesse dispositivo, e não apenas a linguagem verbal, mas todo o conjunto de gestos e expressões que ampliam os sentidos do que se diz.

Utilizei a entrevista semiestruturada, com eixos temáticos orientadores de indagações e com uma ordem lógica de ideias muito próxima a uma conversa, o que me possibilitou fazer esclarecimentos e adaptações durante e depois de sua realização.

Foram realizadas três entrevistas. A primeira, com a coordenadora pedagógica (Apêndice A), a segunda, com a gestora (Apêndice B) e a terceira com a professora (Apêndice C). Todas três ocorreram no mês de agosto de 2018, na própria Instituição, em horário previamente combinado. Considerando o caráter de interação que permeia esse dispositivo, antes de iniciar a exploração dos temas específicos, procurei criar uma atmosfera de confiança e estímulo que possibilitasse um ambiente o menos artificial possível, diante do gravador.

Para garantir a riqueza dos detalhes das falas, as transcrições foram realizadas por empresa especializada, que registrou tudo conforme o que foi proferido nas entrevistas.

### 3.4.3 Observação

Mesmo que pareça redundante, é importante reafirmar que em se tratando de uma pesquisa qualitativa colaborativa, referendada na etnopesquisa crítica, a observação se impõe como um dispositivo essencial para a compreensão do ambiente social a partir da perspectiva de quem o povoa e atribui sentido à sua realidade. Reafirmo também que, na qualidade de pesquisadora, me incluí entre os sujeitos do estudo, como forma de compreensão do ambiente social a partir da perspectiva de quem o povoa e atribui sentido à sua realidade. Nessa ótica, Macedo (2004) esclarece:

Uma das bases fundamentais da etnopesquisa, *observação participante* termina por assumir sentido de pesquisa participante tal o grau de autonomia e importância que assume em relação aos recursos de investigação de inspiração qualitativa. (MACEDO, 2004, p. 153-154)

Assim assumindo, realizei observações na Instituição, tendo como sujeito principal a professora que atua como segunda regente nas duas turmas de Grupo 3 existentes no CMEI, Grupo 3 A e 3 B. Não se restringindo à sala, essa observação cobriu outros espaços e momentos, os quais contribuíram para a consecução dos objetivos da investigação. Nesse intuito, foram observados os seguintes momentos:

- a) planejamentos quinzenais entre a professora e a coordenadora pedagógica;
- b) reunião entre as professoras dos grupos 3, coordenadora pedagógica, gestora e os pais ou responsáveis pelas crianças dos grupos 3, com o objetivo de apresentar os registros dos portfólios do desenvolvimento das crianças no primeiro semestre; e
- c) atividades desenvolvidas nos grupos 3 A e 3 B.

Atendendo às orientações de Lüdke; André (2015) – as quais sugerem que o período de observação não seja muito curto, para que não haja conclusões precipitadas, e nem tão longo, visto que não é só isso que garantirá a qualidade –, a imersão realizada no campo ocorreu no período de agosto a outubro de 2018,

quando procurei cobrir as diferentes situações, cuidando para capturar e registrar amplamente, para abarcar, tanto quanto possível, o máximo da realidade observada.

#### 3.4.4 Diário de campo

Durante minha inserção no campo, utilizei um diário para registrar, analisar e compreender as situações observadas, fazer anotações e, sobretudo, refletir sobre minha própria atuação como pesquisadora e sobre os rumos da investigação, atenta ao que orienta Macedo (2004):

Trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo da sua própria elaboração intelectual, visando apreender de forma profunda e pertinente o contexto do trabalho de investigação científica. (MACEDO, 2004, p. 195)

Com essa preocupação, ao realizar meus registros nesse diário, assumi, de forma concreta, meu papel de sujeito implicado na investigação, o que, além de me possibilitar conhecer a realidade explicitada pelos atores externos da pesquisa, ajudou na minha constituição de aprendente do complexo ofício de fazer pesquisa.

Por vezes, as anotações foram realizadas no momento da ocorrência; noutras, após o evento. Nesse caso último, capturava algumas frases ou palavras-chave para auxílio da memória e resgate do observado e sua expansão em outro momento. Além disso, foram utilizados recursos como áudios, vídeos e fotografias, que posteriormente se transformaram em escritos reflexivos sobre o momento ímpar e irrepetível de experiência da observação.

### 3.5 COMPREENSÃO DOS ACHADOS PRODUZIDOS

A compreensão dos achados produzidos no campo exigiu um estudo sistemático dos registros realizados, com vistas a identificar aspectos convergentes ou consonantes, bem como discrepâncias que fossem elucidativas para a produção de sentido do processo vivenciado durante o estudo.

Atenção peculiar foi dada ao fato de que esses achados advieram de diferentes sujeitos (professora, gestora, coordenadora, crianças). Logo, não poderiam ser tomados como blocos homogêneos, mas considerados em suas especificidades. É nisso que reside a dialogia e a abertura para sentidos outros. Em



outras palavras, significa compreender que as informações são plurais em sua origem e, por isso, não são blocos fechados, uniformes, nem completos, mas em processo de completude por vir.

A partir, então, do reconhecimento de tudo o que foi possível descobrir, procurei estabelecer relações entre o que se me apresentava como dado da realidade observada e a fundamentação teórica tomada como fonte de orientação da pesquisa. Desse movimento foram surgindo as unidades de significação, que se transformaram em expressões tradutoras do discurso norteador da investigação.

As operações utilizadas no processo de atribuição de sentido foram:

1. segmentação do texto em unidades de significação;
2. codificação dessas unidades de significação;
3. identificação de padrões e de recorrências mais consistentes de padrões ou temas;
4. identificação do fio relacional entre os elementos que se podem entrelaçar para promover a compreensão da realidade investigada.

Na pesquisa do campo empírico, foram realizadas entrevistas, análise documental, observação e registros no diário de campo. Como foi destacado anteriormente, para garantir o caráter ético da investigação, foram preservados os nomes dos sujeitos da pesquisa, os quais serão denominados por suas funções respectivas, a saber: gestora, coordenadora pedagógica e professora. Ocasionalmente, ao relatar situações que envolvem crianças, seus nomes serão fictícios.

Assim procedendo, foram analisadas, inicialmente, as entrevistas desses sujeitos e, posteriormente, seguiram-se as análises de amostras dos relatórios dos portfólios dos Grupos 3A e 3B, do planejamento e dos registros produzidos pela professora no período de agosto a outubro de 2018. Entremeando a análise desses documentos, situavam-se as análises das observações realizadas durante os encontros de planejamento entre a professora e a coordenadora pedagógica, das atividades desenvolvidas com as crianças nas salas de atuação da professora e da reunião com os pais, realizada pela equipe pedagógica. Essas análises serão apresentadas, de forma detalhada, no quinto capítulo da dissertação.

## 4. DESVELANDO OS FIOS DA HISTÓRIA

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, que pode levar a pensar uma temporalidade descontínua. (LARROSA, 2001, p. 284)

Nos últimos trinta anos, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito público subjetivo assegurado pela Constituição Federal de 1988. Além do reconhecimento legal, a história recente também avançou em estudos e pesquisas, sobretudo na área da sociologia da infância, que consideram as crianças como atores sociais plenos, o que significa compreendê-las não como passivas assimiladoras das doutrinas do mundo adulto, mas como sujeitos que também criam e compartilham cultura.

Nessa direção, com vistas a compreender criticamente a realidade da prática educativa e apontar outros possíveis caminhos, este capítulo se propõe a desvelar as contradições e avanços dos percursos histórico e social da infância e de sua educação, a refletir sobre o direito de a criança participar de seus processos de aprendizagem, a revisar o conceito de documentação pedagógica como instrumento norteador de uma prática que dá visibilidade à criança e a discutir sobre a formação docente nesse contexto.

### 4.1 PERCURSOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À INFÂNCIA

Estudos sobre a história da infância são bastante recentes no campo das ciências humanas e sociais. A preocupação com a criança se apresenta apenas a partir do século XIX como um problema social, mas sem se constituir ainda, um problema de investigação científica. Sendo assim, a pesquisa do historiador francês Philippe Ariès (1978), publicada na década de sessenta e intitulada *História social da infância e da família*, encontra relevância por seu pioneirismo em pesquisar a história da infância, mobilizando a realização de inúmeras outras pesquisas no campo da sociologia, pois, até esse período, poucos historiadores haviam manifestado algum interesse em pesquisar sobre a infância, permanecendo esse tema confinado aos campos da área da saúde, da psicologia do desenvolvimento e

da pedagogia. Além disso, os estudos de Ariès contribuíram para o consenso, entre os sociólogos, em definir a infância como uma categoria social.

Antes de expor algumas reflexões sobre a infância a partir do contexto histórico e social, faz-se necessário esclarecer, de maneira sucinta, a compreensão a respeito dos conceitos de criança e de infância, os quais, por vezes, são entendidos como sinônimos, mas, que, no texto, adotamos distinções. Por criança entende-se a primeira etapa da vida de um ser humano vivida por um sujeito real; já a infância é a representação que os adultos fazem sobre essa etapa do desenvolvimento humano.

Sarmiento; Pinto (1997), no meu entendimento, têm razão quando afirmam que crianças sempre existiram, embora a forma de vê-las mude de acordo com a época e com possíveis variáveis sociais existentes. Portanto, falar sobre infância é fazê-lo a partir de uma perspectiva na qual o contexto histórico-social tem relevância. As concepções assumidas por diversos teóricos proporcionaram visualizar um conceito de infância que vem sendo construído pela e através da história, além da constituição de um conceito contemporâneo que contempla diversas possibilidades histórico-culturais.

Sob essa ótica, as concepções sobre infância são construtos sociais, e, portanto, variam de acordo com os ditames históricos, sociais, culturais e políticas do contexto do qual as crianças fazem parte. Torna-se possível, então, afirmar que não existe uma única forma de ser criança, nem a infância é um fenômeno comum e universal, mas que existem múltiplas infâncias. (BARBOSA, 2006).

Com esse entendimento, analisarei, de forma sucinta, as compreensões da infância ao longo da história, da Antiguidade até a contemporaneidade, tomando como referência inicial os estudos de Kohan (2003) sobre o conceito de infância em Platão.

Segundo Kohan (2003, p.14), a infância não era objeto direto de interesse de Platão, e, sim, a educação: "A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas." Na antiguidade, não foi registrada nenhuma palavra específica para designar a infância, o que é questionado por Kohan:

Como explicar essa ausência? Ainda que a infância fosse uma etapa da vida legal e politicamente irrelevante, há muitos testemunhos de vários campos intelectuais que distinguem diversas etapas na infância, o que

permite supor que essas distinções tinham alguma relevância social (Golden, 1990). De qualquer modo, talvez a ausência de uma palavra para marcar uma etapa possa sugerir a percepção da vida humana, pelo menos na literatura dominante que conhecemos, como uma totalidade indissociável ou, talvez, uma unidade que privilegia o comum e o todo por sobre seus fragmentos ou partes diferenciadas. (KOHAN, 2003, p. 15)

A ausência de uma palavra específica que designasse a infância não significa, entretanto, a inexistência de um pensamento platônico a respeito. Assim, verifica-se certa complexidade para esse conceito dentro do projeto filosófico e político de Platão, o qual contempla quatro aspectos fundamentais: a infância como possibilidade; a infância como inferioridade; a infância como supérflua, desnecessária à pólis; e a infância como material da política.

No primeiro aspecto, a criança é vista como possibilidade de vir a ser um cidadão perfeito, com potencial para fazer de si o que quiser. Essa concepção pode parecer, a princípio, um aspecto positivo, mas, na realidade, explicita uma visão de negação da ação presente, pois a criança será no futuro, pois, no tempo presente, ela não é coisa alguma, não tem "forma" e é completamente maleável e vazia.

O segundo aspecto concebe a criança a partir de sua inferioridade em relação ao homem adulto, cidadão. Vale ressaltar que, nesse mesmo sentido, são considerados também como seres inferiores as mulheres, os escravos e os estrangeiros. Sobre isso, o que Kohan diz importa:

Esse modo tem como parâmetro de medida um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência e estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos sociais que compartilham dessa ausência, inferiores, na perspectiva de Platão. (KOHAN, 2003, p. 21)

O terceiro aspecto concebe a infância como supérflua. A criança, para Platão, é "uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da pólis, τὰ πολιτικά" (KOHAN, 2003, p. 24).

O último aspecto, a infância como material da política, é o que justifica o cuidado, a criação e a educação dispensados às crianças, ou melhor, aos meninos, filhos de homens livres, porque eles serão os futuros governantes da pólis. Portanto, educar as crianças e formá-las como bons cidadãos para o futuro tinha

exclusivamente uma única intenção política: obter a pólis idealizada, mais justa, mais bela e melhor.

Após a Antiguidade, vem a Idade Média, um período histórico que foi marcado por inúmeras invasões, iniciando com a invasão de Roma pelos germanos, por volta do ano 476 e se encerrando com o ataque de Constantinopla pelos turcos em 1453. Com as constantes invasões e as tensões no entorno do Mar Mediterrâneo, o comércio marítimo, que estava em alta no início da Idade Média, foi interrompido, surgindo, então, o enclausuramento social nos feudos rurais, a característica mais marcante desse período.

Portanto, a economia baseada no comércio marítimo deu lugar à agricultura. A sociedade possuía uma estrutura de famílias extensas, o que era compatível com a necessidade de mão de obra para a lavoura de subsistência. Conviviam, no mesmo grupo familiar, até quatro gerações, além da presença de parentes laterais e de outros agregados.

Em consequência do regime feudal e da necessidade de manutenção da posse das terras por laços consanguíneos e por vassalagem, é que as crianças começam a aparecer em outra posição na organização social da Idade Média: a de manutenção da linhagem sanguínea e de suas raízes e, não apenas, como meras receptoras de cultura. A manutenção da vida das crianças estava intimamente ligada à manutenção da linhagem, das raízes e das posses. Entretanto, se a criança morresse – os índices de mortalidade da época eram altíssimos –, logo outra criança ocuparia seu lugar, sem maiores sofrimentos por parte dos pais. Pelo menos é o que conta a história, pois a criança, como sujeito, não era valorizada, e, sim, o que ela representava como perpetuadora de linhagens.

Outra característica bastante marcante da Idade Média foi a cristianização da sociedade europeia, com a divulgação do livro sagrado do Velho Testamento, o qual legitima e institui novas práticas sociais e de conduta, com instruções aos pais sobre como educar seus filhos, surgindo uma nova linha de constituição do sujeito, a linhagem espiritual.

Crianças e adultos compartilhavam espaços e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festejos; não havia divisão de atividades em função da idade dos indivíduos, nem uma representação elaborada da infância (ARIÈS, 1973). A aprendizagem, para a criança, visava à transmissão dos costumes e das tradições, o que ocorria mediante sua inserção no meio social, tão logo pudesse

andar, para aprender, de forma pública e coletiva, a chamada sociabilidade medieval.

Nesse período, a Igreja Católica instituiu a legitimação do enfeitamento de crianças, seja por dúvida quanto à fidelidade das esposas, seja por serem portadoras de deficiências físicas, má saúde ou pobreza, criando locais específicos para o abandono "dos enfeitados". Nesses locais, as crianças recebiam alimentação, roupas e uma educação que as levaria à salvação, bem como das famílias que as rejeitaram.

Com o aumento expressivo da população, a vida no campo foi se tornando cada vez mais difícil, fazendo com que muitas pessoas fossem morar em povoados formados nos arredores de feiras, surgindo, assim, a sociedade urbana e a construção de espaços privados. Consequentemente, inicia-se também a nucleação de famílias, e é nesse núcleo familiar que a criança começa a ser vista como insubstituível, passando a receber afeto de seus pais.

A passagem da Idade Média para a Idade Moderna foi marcada por muitas e significativas mudanças na Europa: intensificação do comércio, desenvolvimento das cidades, poderio da burguesia e diminuição de prestígio da nobreza e do clero. Tais mudanças ocasionaram transformações nas formas de viver e de pensar o mundo, resultando em um amplo movimento artístico, científico, social, religioso e político denominado de Renascimento, ocorrido entre os séculos XIV e XVI.

Essas transformações influenciaram, inclusive, as universidades europeias criadas no período medieval e que estavam subordinadas à doutrina da Igreja. Surgiu nas universidades, por volta do século XV, um movimento filosófico de modernização dessas instituições, propondo estudos voltados para questões humanísticas, valorizando-se a imagem do ser humano e da cultura, e tendo a razão como meio para se compreender a existência concreta e material do homem, o que se contrapunha às concepções teocêntricas predominantes até a Idade Média.

Os defensores dessa reforma educacional foram chamados de humanistas. Esses pensadores eram homens letrados, profissionais que propuseram uma revitalização nos estudos tradicionais com a introdução de estudos humanos: poesia, história, matemática, filosofia, retórica e artes. Para tanto, era necessário o estudo das línguas clássicas, o grego e o latim, o que se opunha aos textos religiosos medievais, contribuindo para divulgar a cultura da Antiguidade e valorizando especialmente o homem como agente de sua própria história

(antropocentrismo). Além de terem sido os responsáveis por conduzir modificações nos métodos de ensino, esses pensadores humanistas impulsionaram mudanças na investigação científica que contribuíram para o desenvolvimento da medicina, da astronomia e da física. Esse contexto enfraqueceu o antigo monopólio de conhecimento que a Igreja possuía em relação à posição central de domínio e produção do saber.

Diante de novos paradigmas e valores sociais, ideológicos e culturais, foi necessário repensar a formação do homem, visto como um indivíduo ativo, livre dos princípios antigos e religiosos, por meio de uma educação voltada para a racionalidade, que incluísse os diversos níveis de desenvolvimento físico, moral e social do ser humano.

No período moderno, a criança ganha mais atenção, pois a crença era que essa é a fase da vida em que o ser humano está mais suscetível à aprendizagem. Portanto, era preciso compreender melhor a criança para melhor ministrá-la o ensino, ou seja, formá-la para viver de acordo com as normas e valores legitimados pela sociedade. Isso, por seu turno, revela uma grande contradição da Modernidade: de um lado defendem-se os ideais de autonomia e liberdade em relação aos valores religiosos medievais e, do outro lado, um domínio de governo que visa a impor à sociedade um padrão de comportamento e um controle social.

Nesse contexto, o filósofo humanista Erasmo de Rotterdan (1469-1536) nos ajuda a compreender a concepção de criança e de educação que perpassava a Idade Moderna, quando retratou a visão de mundo, de homem, de infância, de criança e de educação, em sua obra *De Pueris – A civilidade Pueril*. Para o filósofo, o homem não nasce homem, mas torna-se homem, e a educação é o meio que possibilita o desenvolvimento das potencialidades para se alcançar a humanidade.

A arte de instruir crianças consta de diversas etapas. A primeira, a principal, consiste em fazer com que o espírito ainda tenro receba as sementes da piedade; a segunda, que tome amor pelas belas artes e as aprenda bem; a terceira que seja iniciada nos deveres da vida; a quarta, que se habitue, desde cedo, com as regras da civilidade. (ERASMO, 1999, apud DANELON; OLIVEIRA; RICHTER, 2012).

A orientação defendida por Erasmo de Rotterdan é que a educação deve começar o mais cedo possível, entendendo que, na infância, o indivíduo está mais moldável para alcançar sua humanidade. Ou seja, segundo o filósofo, a infância é

um estado de vir a ser, e a formação deve contar com o auxílio dos pais ou preceptores. Aqui se nota uma diferença entre a concepção da Idade Média, na qual as crianças deveriam ser afastadas de seus pais para não sofrerem influências, e a da Idade Moderna, defendida por Erasmo de Rotterdan, segundo a qual os primeiros educadores da criança deveriam ser os pais.

Para esse filósofo humanista, a educação exerce uma função de suma importância para a sociedade, pois, segundo as crenças renascentistas e modernistas, sendo o homem um sujeito histórico que pode, por seus pensamentos e suas ações, modificar a realidade social, uma educação ruim ou a falta dela comprometeria a vida da sociedade, em seus aspectos políticos, econômicos e culturais.

No final do século XVIII, quando emerge o setor industrial, que absorveu grande parte dos milhões de trabalhadores agrícolas e fazendeiros deslocados pela rápida mecanização da agricultura, os novos paradigmas passaram a ser determinados pelos processos produtivos, que se massificaram a partir de novas tecnologias, gerando a urbanização e a formação de uma sociedade industrial. A passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrializada foi marcada por importantes alterações no grupamento familiar, que passou a ter uma estrutura nuclear composta de um casal e poucos filhos.

No âmago dessas famílias, encontra-se um modo de conceber a criança que começa a adquirir um papel central, envolvendo uma privatização da vida e da educação restritos ao espaço doméstico e familiar. Entretanto, o papel da educação das crianças foi sendo transferido às instituições criadas para civilizá-las e, assim, controlar as famílias e a sociedade. Como confirma Barbosa (2006),

O espaço privado da educação das crianças pequenas – esse micromundo chamado família, um dos principais responsáveis pela produção das crianças, pela sua socialização e preparação para o trabalho – foi sendo invadido pelas regulamentações sociais e pelo instrumental técnico-científico, que substitui as tradições. Tal legislação passou da esfera familiar às instituições educativas. (BARBOSA, 2006, p. 62)

Nesse período, segundo Foucault (2013), surge a necessidade de criar crianças dóceis, úteis e rentáveis ao capitalismo industrial moderno, surgindo, assim, a disciplinarização e a normatização, conforme se pode ler:



Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [...]. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Nessa perspectiva, as escolas e outras instituições educacionais, frutos da associação entre as práticas religiosas e o capitalismo, tornaram-se espaços de modelagem de comportamentos para a formação de mão de obra contida e disciplinada, com hábitos adequados ao trabalho fabril.

Foi esse o modelo instituído nos mosteiros, hospitais, fábricas, escolas e colégios, com a finalidade de controle social, o que, segundo Barbosa (2006), inspirou as formas de organização das creches e das pré-escolas, tais como: classificação de crianças por faixa etária; separação por critérios de bons e maus, normais e deficientes; divisão de conteúdos por grupos etários; monopólio do professor no planejamento; organização rígida de espaços e do tempo como modo de disciplinarização (hora de falar, de brincar, de ler, de escrever, de levantar, de comer, de descansar, de sair, etc.). É o uso da disciplina e da vigilância sem fazer uso da violência física sobre o corpo.

Essas práticas são, de acordo com Foucault (2013, p. 176), uma maneira de hierarquizar as ações em seu âmbito individual, além de relacioná-las em conjunto quando comparadas:

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a "natureza" dos indivíduos.

É a educação, portanto, servindo às necessidades existenciais da sociedade e desenvolvendo, nas crianças, características que se adequam à vida social, tal como defende Émile Durkheim (1975), sociólogo francês, que entende a educação como uma poderosa ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade capitalista. Por isso, a criança deve ser educada desde seu nascimento pelas instituições reguladoras (família, igreja, escola), as quais ensinam as regras morais que precisam ser assimiladas para que a

vida em sociedade se torne possível. Segundo ele, "a educação tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política no seu conjunto." (DURKHEIM, 1975, p. 14).

Para Barbosa (2006), a criação de espaços específicos para o atendimento exclusivo às crianças é a confirmação do reconhecimento da existência da infância com um grupo com características próprias. Segundo essa autora, até o século XIX, as crianças "eram recolhidas indiferentemente em instituições como hospitais, hospícios, Santas Casas, asilos de mendicidade, prisões e rodas, juntamente com todos que eram vistos como populações desviantes." (BARBOSA, 2006, p. 78).

#### 4.2 O SURGIMENTO DAS CRECHES: UM NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA?

A Revolução Industrial alterou também a estrutura familiar dos pobres, pois a necessidade do trabalho fez com que todos os membros da família se tornassem mão de obra nas fábricas, inclusive as mulheres, principais responsáveis pelo cuidado com as crianças. Tornou-se privilégio da classe burguesa o ideário de mulher e mãe que cuida de seus filhos em casa.

Diante dessa realidade, aumentou, em muito, o número de crianças abandonadas ou andarilhas pelas cidades europeias, situação que já era usual em relação às crianças indesejadas, além do aumento da taxa de mortalidade infantil pela falta de cuidados. As instituições infantis surgem, portanto, a partir desse contexto.

Com o aumento das fábricas e o conseqüente avanço do capitalismo, surgem as creches<sup>7</sup>, instituições de caráter exclusivamente filantrópico, com dois objetivos básicos: moral e econômico. O primeiro se refere à necessidade de cuidar e proteger as crianças das ruas e da fome; o segundo destinava-se a garantir a manutenção das mães no trabalho fabril, em regime de até dezoito horas diárias (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 9).

No decorrer do tempo, o atendimento às crianças pobres passou por outras fases, além da filantrópica. A fase seguinte foi acrescida da preocupação higiênico-sanitária, seguida pela fase de cunho assistencial e, por fim, surge a fase da

---

<sup>7</sup> O termo creche é de origem francesa e significa "manjedoura".

dimensão educacional, defendida por alguns autores que entendiam a educação como um direito universal. Tomando como referência os estudos de Oliveira (2011), destacarei alguns aspectos dos ideários de Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Fröebel que, dentre outros, contribuíram para o estabelecimento de um sistema educacional mais centrado na criança.

Comênio (1592-1670), bispo protestante da Igreja Morávia, considerado o pai da didática moderna, foi um dos primeiros a defender a universalização da educação em sua obra *Didática Magna*. Com sua máxima "Ensinar tudo a todos", defendia uma educação abrangente, contínua e universal, o que incluía as crianças pobres e as mulheres. Em seu livro *A escola da infância*, publicado em 1628, ele defende que a educação das crianças deveria se iniciar dentro dos lares, no interior das famílias, sob a condução das mães, como uma preparação para entrada na escola coletiva.

As escolas da infância deveriam ter uma programação bem com uma prática que considerassem as possibilidades e os interesses das crianças, por meio de uso de materiais pedagógicos e atividades diferentes, adequadas às idades.

Outro precursor da educação infantil foi o filósofo social suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o qual defendeu uma sociedade em que as pessoas, além de livres e iguais, pudessem ser protagonistas em seu contexto social. Para tanto, seria necessário, desde crianças, que fossem ensinadas a ser livres, autênticas e autônomas, pois é na infância que é possível encontrar o ser humano em seu modo de ser mais natural. A infância, para Rousseau, era uma fase muito importante do desenvolvimento humano, e não uma preparação para a idade adulta.

Ele propôs uma educação inovadora, com incentivo a expressão das tendências naturais da criança, sem castigos ou punições, mas com afetividade, experiências, exemplos práticos e livre movimentação para despertar a naturalidade e os bons sentimentos.

Esse movimento naturalista influenciou outro educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que defendia uma didática para as crianças que partisse do mais fácil e simples para o mais difícil e complexo, criando um método que valorizava a prática dos trabalhos manuais e utilizava atividades de pintura, música, arte, geografia e muitas outras linguagens.

Outro importante educador foi o alemão Friedrich Fröebel (1782-1852), que criou princípios educacionais inspirados por uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade. Para Fröebel, o completo desenvolvimento humano era

possível por meio de uma educação que possibilitasse a interação entre o divino, o humano e a natureza. Em 1837, criou um *kindergarten* ("jardim de infância"), que se diferenciava das casas assistenciais existentes na época, por incluir um caráter pedagógico e possibilitar a expressão das crianças por meio de atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brincar. Fröbel entendia que o brincar é uma linguagem própria da criança e que, no ato de brincar, estão compreendidas outras linguagens, como a gestual e a verbal.

Fröbel valorizava a expressão livre da criança, entendendo-a como necessária para o autoconhecimento e, por isso, disponibilizava o manuseio de diversos recursos materiais com essa finalidade, como blocos de construção, argila, papel, contas, serragem. Além disso, incentivava a contação de histórias e o contato com a natureza.

Segundo Oliveira (2011, p. 68), a proposta de liberalismo de Fröbel foi vista como "ameaçadora ao poder político alemão, o que levou o autoritarismo da época a fechar os jardins de infância do país por volta de 1851". Entretanto, suas ideias foram espalhadas em diversos países por pessoas que conheceram o modelo de renovação educacional do educador alemão.

Os novos olhares para a criança e sua educação defendidos por educadores no decorrer da história, a exemplo dos citados, assim como a nova organização familiar que centralizava na figura materna o cuidado com as crianças, a presença das mulheres no trabalho e, por consequência, a ausência no lar e a necessidade de ajustar, por meio da educação, a criança às exigências sociais ou às ideias que se tinha a respeito dela foram as principais causas do surgimento das creches e das pré-escolas, conforme explicitam Craidy; Kaercher (2001, p. 14-15):

O que se pode perceber é que existiu para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma "natureza infantil" que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios pobres) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social.

Desse modo, ainda encontramos, nos dias atuais, práticas educativas que oferecem às crianças, predominantemente pobres economicamente, uma educação

voltada para o disciplinamento, para a obediência e a submissão. Às crianças de classes economicamente favorecidas são comuns as práticas de cunho preparatório para o ensino fundamental, com rigidez de horários, rotinas esvaziadas, inúmeras atividades que limitam os corpos e, portanto, são disciplinadoras também.

Mas essas práticas educativas, que atendiam muito bem ao capitalismo dominante até a década de 70, atualmente estão sendo impulsionadas a mudanças, pois se chocam com o capitalismo da atualidade, que exige outras características aos profissionais, tais como criatividade, raciocínio lógico, capacidade para tomar decisões, iniciativa para resoluções de problemas, capacidade para trabalhar em equipe, curiosidade, aprendizado contínuo, dentre outras (BARBOSA, 2006). Acrescente-se a isso a visão atual de criança difundida por meio de estudos dos sociólogos da infância e de educadores, que têm possibilitado inovações nas práticas de Educação Infantil, visando a educar as crianças de acordo com suas necessidades, o que inclui a brincadeira, a fantasia, a afetividade e outras formas mais subjetivas de expressão.

Diante do que expus até aqui, nesse breve percurso pela história da infância e das creches, subentende-se que as iniciativas de proteção à infância, quase sempre, estiveram atravessadas por motivações de natureza política, econômica ou religiosa. No caso das motivações religiosas, havia o predomínio de ações de assistencialismo, de caridade com as crianças abandonadas ou com aquelas que perambulavam pelas ruas, cujas mães trabalhavam nas fábricas.

Essa talvez tenha sido a razão por que, por muito tempo, no Brasil, a creche não foi considerada como integrante do sistema de educação. Nesse sentido, o não reconhecimento legal dessa etapa da educação vincula-se à concepção, ainda predominante, de que a creche se constitui numa instituição voltada para dar assistência às crianças de famílias pobres economicamente, o que evidencia, segundo Kuhlmann Jr. (2005), que a histórica polarização entre assistência e educação prestada por um tipo ou outro de instituição não se dá pelo recorte institucional, mas por sua destinação social. O autor acrescenta:

O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para recebê-lo. (KUHLMANN JR., 2005, p. 54)

Concordo com Kuhlmann Jr. (2005) quando afirma que, mesmo as instituições destinadas exclusivamente à população economicamente pobre se constituíram como propósitos educativos, pois, ao analisar a suposta divisão existente no trabalho desenvolvido nas instituições, de um lado, existem as creches, de cunho assistencialista e práticas sociais baseadas no modelo familiar, e, do outro lado, o trabalho nas pré-escolas, com uma suposta perspectiva educativa, tendo como modelo as escolas do Ensino Fundamental. É evidente que todas as instituições, na realidade, possuíam um caráter educativo, sendo que, nas primeiras, a educação era assistencial, voltada para as crianças mais pobres economicamente, e, nas outras, a proposta educacional era escolarizante, voltada para as crianças um pouco menos desfavorecidas economicamente.

A determinação legal de vinculação das creches e pré-escolas ao sistema educacional, apesar de ter sido uma grande conquista – no que se refere a eliminação do caráter estritamente assistencialista que abarcava boa parte das instituições educacionais, especialmente aquelas para atendimento à população pobre –, não eliminou as desigualdades. A própria divisão da Educação Infantil em creches e pré-escolas, definida na Lei 9.394/96, com a intencionalidade de distinguir as faixas etárias de atendimento – 0 a 3 anos, creche, e 4 e 5 anos, pré-escola –, reforça o ranço da desigualdade, pois ainda existe, no país, a oferta de creches para crianças de 0 a 5 anos como referência ao atendimento em tempo integral ou especificamente dirigido à população pobre.

É certo que conhecer o contexto histórico e social e as motivações que fizeram surgir as creches e as pré-escolas não resolverá as questões atinentes às caracterizações dessa oferta, mas, sem dúvida, é importante para que possamos entender, de forma crítica, as instituições contemporâneas e como as diferentes formas de conceber a criança e a infância as influenciam em sua prática educativa.

### 4.3 PARTICIPAÇÃO, UM DIREITO DA CRIANÇA

Até a década de 1980, a infância não era alvo de estudo da sociologia. Em grande parte das pesquisas desenvolvidas nessa área, as crianças eram consideradas como filhos ou como alunos, sendo, portanto, a família ou a educação os reais objetos de estudo. Mas, a partir desse período, surgiu, na Europa e em alguns países de língua inglesa, um movimento denominado sociologia da Infância, que passou a defender a infância como categoria social e a compreender a criança como sujeito social e produtora de culturas da infância.

Por cultura da infância compreende-se a capacidade de as crianças construírem, de forma sistematizada, modos de representação e simbolização do mundo e de ação intencional, que são distintos do modo adulto. (SARMENTO, 2003).

Importante salientar que as culturas produzidas pelas crianças revelam os aspectos temporais, políticos, históricos e sociais da cultura na qual estão inseridas, pois, embora as significações infantis sejam distintas das que são próprias dos adultos, essa produção é regida pelas condições sociais e interações das crianças entre si e com outros membros da sociedade.

Para sustentar essa afirmação, evoco Bakhtin (2010) e sua definição de cultura, a qual está intrinsecamente relacionada à palavra, à significação, ao diálogo estabelecido com o outro, enfim, à linguagem. Na perspectiva bakhtiniana, é por intermédio da linguagem e da interação social que a cultura se efetiva, se consubstancializa. A cultura é um fenômeno "concreto e sistemático" (BAKHTIN, 2010, p. 31), que está vinculado aos fatos sociais e é apreendido a partir dos gêneros discursivos de cada época da história. Dialoga com a "realidade preexistente de outras atitudes culturais" (BAKHTIN, 2010, p. 31).

A criança é, nessa perspectiva, um ator social, pois, mesmo interagindo com os produtos culturais existentes em seu contexto, não se limita a ser receptora de cultura, mas a ressignificá-la, produzindo novos sentidos e novas formas de se relacionar com o mundo. Recordando Sarmiento (2003), destaco que a produção e o compartilhamento de significados sempre ocorrem em meio a conflitos de interesses entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças no sentido de que seja buscada a hegemonia para seus significados.

Relaciono esse entendimento ao conceito de dialogismo de Bakhtin por evidenciar que as relações dialógicas podem ser tanto de consenso quanto de conflitos, e recorro a Fiorin (2008), grande estudioso de Bakhtin, que esclarece:

A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. (FIORIN, 2008, p. 25)

Além das relações de luta entre as vozes sociais existentes em uma sociedade, a concepção dialógica, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, alerta para a relatividade autoral da produção de textos e ideias. Portanto, não é possível falar de um discurso puramente individual, pois todo discurso será sempre atravessado pelo social. Portanto, falar de cultura da infância é compreender que a forma de viver do mundo adulto atravessa a criança, mas ela também é afetada pelos discursos produzidos pela criança, sejam eles internos ou externos.

De forma contundente, Oliveira (2011) afirma que

[...] a construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais, artefatos e significações. (OLIVEIRA, 2011, p. 139)

Concordando com Oliveira (2011) que a constituição do sujeito se dá a partir de uma teia de significações que tornam esse sujeito diferente dos outros, embora com base nas relações sociais e experiências estabelecidas, entendo que a instauração de uma cultura de participação das crianças exige a ressignificação das relações de poder entre adultos e crianças, especialmente nos espaços das instituições educativas, transformando-as em relações dialógicas.

Essa perspectiva de compreensão sobre a constituição do sujeito a partir das relações e dos diálogos estabelecidos com o outro respalda-se na teoria bakhtiniana. Para Bakhtin (2003), os sujeitos se constituem na relação de alteridade, sendo consolidados socialmente por meio das interações, das palavras, dos signos. O autor afirma que "não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la



com outras posições." (BAKHTIN, 2003, p. 316). Portanto, é a partir da relação dialógica com os outros que se constitui a identidade do sujeito.

Ainda nessa mesma perspectiva de compreensão – segundo a qual o sujeito se constitui a partir das relações sociais –, convoco Vygotsky (1998), autor que defende que é na interação com outros sujeitos e consigo próprio que se interiorizam os saberes e funções sociais, levando à construção de conhecimentos e da própria consciência, sendo imprescindível o estabelecimento de uma teia de relações com outros sujeitos para a construção de novos conceitos. Para as crianças pequenas, que se encontram na ebulição de seu desenvolvimento, o outro social torna-se altamente significativo.

Conceber a infância a partir desses pressupostos é condição indispensável para impulsionar cada vez mais pesquisadores a se colocarem como ouvintes das vozes infantis. Segundo Bakhtin (1988, apud Fazolo, 2011),

[...] o homem só pode ser estudado se for considerado um sujeito que tem voz, que é produtor de textos e que se constitui como sujeito num diálogo permanente e inconcluso com o outro. Na trama de constituição desse diálogo, há a presença de elementos não apenas linguísticos, pois a língua viva é aquela que penetra numa complexa e rica corrente de comunicação na qual elementos da vida social e da cultura estão encarnados. (FAZOLO, 2011, p. 183)

A partir dos estudos, especialmente na área da sociologia da Infância – que considera a criança como um sujeito que tem o que comunicar e produz cultura –, é que vemos, mais recentemente, na legislação e nos diversos documentos normativos, a infância sendo considerada como uma construção social, e a criança sendo apresentada como um sujeito de direitos, principalmente o direito de viver com plenitude a infância. Nessa legislação, destacamos, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que assegura que toda criança e todo adolescente tem o direito de ser respeitado em todos os aspectos, conforme o artigo 4º desse documento, que declara:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2014, p. 12).

No âmbito dos direitos, identifico claramente uma hierarquização entre os direitos de proteção, provisão e de participação, quando deveria existir uma interdependência entre eles. Como se afirmou anteriormente, a legislação concebe a infância, atualmente, como uma categoria social constituída por atores sociais de pleno direito, mas, claramente, não existe um avanço na construção de políticas voltadas para o direito à participação. Ao contrário, reforça-se a concepção da criança como exclusivamente destinatária de cuidados e de proteção, pois ainda se restringe à vida adulta o direito de pleno exercício de cidadania. Sarmento (2004) tem razão quando afirma que

A infância encontra-se excluída de tal grupo hegemônico, sendo fator idade, o primeiro fator inibidor do seu acesso ao exercício da cidadania, sobretudo devido à permanência de vários paradigmas associados à infância: controle, proteção e perigosidade, ou seja, características inerentemente associadas, sobretudo, ao fator idade, como o são a sua imaturidade e vulnerabilidade inerente, isto é, um conjunto de características bio-psicológicas que supostamente não outorgam à criança o conjunto de competências que os adultos consideram necessárias para o exercício da cidadania. (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004, p. 1)

Por esses fatores, destacados por Sarmento (2004), as crianças não são porta-vozes de si mesmas, sendo sempre representadas por adultos – pais, professores, médicos ou pesquisadores –, que falam por elas e sobre elas, impedindo-as de exercer o direito pleno à participação e ao protagonismo na vida social.

O direito à participação encontra-se declarado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada pelo Brasil em 1990, em seu artigo 12: “Toda a criança tem o direito de expressar sua opinião sobre todo o assunto de seu interesse”. Tal definição implica o reconhecimento de que, aliado ao direito de a criança ser ouvida, está o dever do adulto de escutá-la e aprender com ela. Nessa direção, Rocha (2008) corrobora esse reconhecimento e defende que

A ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação. (ROCHA, 2008, p. 46)

Por isso, mesmo consciente da inseparabilidade de todos os direitos assegurados à criança, destaco o direito à participação, compreendendo que sua

efetividade, nas várias dimensões – política, econômica e simbólica –, representará para a infância o exercício de uma cidadania plena. Em Sarmiento (2004) encontro respaldo para esse destaque, quando ele assegura que

A construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de ação constitui um ponto nodal da afirmação do reconhecimento da sua competência social. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. (SARMENTO, 2004, p. 3)

Observo ainda, com o mesmo autor, que a participação não é uma pedagogia, mas um direito e, portanto, implica mudanças na organização política da escola, na relação entre adulto e criança e nos processos de comunicação entre todos os sujeitos.

Etimologicamente, a palavra participação tem sua origem no vocábulo latino *participatio*, que significa *tomar parte, ter parte na ação*, o que implica ter acesso ao agir, bem como às decisões que orientam o agir. Dito isso, recorro a Oliveira-Formosinho (2007) para emprestar significado à participação no âmbito pedagógico. De acordo com a autora, existem duas perspectivas simplistas e opostas para definir o termo. A primeira é a perspectiva individualista, que permite a cada criança ter influência na tomada de decisão. "O objectivo principal é o domínio do poder de influenciar processos e pessoas, sendo desejável treinar a criança para ser assertiva nesse processo". (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007, p. 31) A segunda é a comunitária, a qual concebe o grupo e a escola como uma comunidade educativa, valorizando as interações e relações para a construção do sentimento de pertencimento. A autora denomina de "Pedagogia da Participação" um trabalho pedagógico que vise à participação infantil e que contemple as duas perspectivas de forma simultânea, "integrando a autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva." (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007, p. 32).

Para corroborar essa concepção, trago Tonucci (2005), para quem é necessário que as crianças se sintam engajadas nos projetos e que desenvolvam uma identificação pessoal com seu ambiente de vida. Mas, para que as crianças se expressem e o façam com desejo, é necessário que os adultos atentem para o fato

de que escutar é considerar o que o outro diz. Nessa perspectiva, destaco as palavras de Tonucci:

Escutar significa precisar da contribuição do outro. Não basta haver interesse, motivação, convicção de que seja uma boa técnica para envolver as crianças; é preciso sentir, sincera e urgentemente, essa necessidade (TONUCCI, 2005, p. 18).

Perceber que existe uma sutil, mas essencial diferença entre ouvir e escutar é fundamental, sobretudo quando se entende que todas as crianças, independentemente do tamanho, têm direito à participação, mesmo aquelas que ainda não possuem o domínio pleno da oralidade, mas que se expressam de muitas outras formas. Para melhor compreensão dessa diferença, busco sustentação nas formulações de Rocha (2008) que alerta:

Em primeiro lugar, faz-se necessário ampliar a abrangência dos termos ouvir ou escutar, para ir um pouco além. A simples busca de uma ampliação do sentido semântico indica que o termo escuta não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto – sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais. (ROCHA, 2008, p. 44-45)

Dentre outros aspectos importantes, destaco, nessa citação, o alerta para que a escuta das crianças não esteja centrada na oralidade, mas abranja todas as formas de comunicação possíveis, estabelecidas entre elas e seu meio, cabendo ao adulto que se predispõe a escutá-las explorar e captar todas as suas múltiplas formas de expressão e de linguagem.

Mais uma vez recorro a Bakhtin (2003), agora com seu conceito de exotopia, compreendendo que, numa relação de escuta, o adulto precisa se colocar no lugar da criança para enxergar como ela vê o mundo. E, ao se colocar nesse lugar externo, ampliar seu espectro de visão do outro. São palavras do autor:

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois

de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele. (BAKHTIN, 2003, p. 44)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010) se aproximam da perspectiva do exercício da exotopia, quando indicam a importância da valorização dos saberes da criança e das relações sociais da identidade infantil, tornando-a o centro do planejamento curricular e da elaboração de propostas pedagógicas.

Portanto, a Educação Infantil da contemporaneidade, definida nas DCNEI (2010), prevê um funcionamento mais participativo e mais dialógico, provocando os professores a tomarem algumas medidas já defendidas pelo educador Celestin Freinet desde o século passado, como: valorizar a individualidade das crianças e o trabalho coletivo; apoiar à conquista de sua autonomia; criar condições para a manifestação dos interesses da criança nas práticas educativas; respeitar a dignidade, a brincadeira, a interação entre elas; e promover a formação participativa e crítica das crianças.

No entanto, para se alcançar todo esse protagonismo da criança em seu processo educativo, não basta apenas uma definição legal, é necessário um longo caminho a ser percorrido pelo professor para aprender "o como se faz", e os registros e reflexões são aliados poderosos nessa aprendizagem.

#### 4.4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, UM TEMA REVISITADO

Documentar não é uma prática nova no cenário educacional, sendo possível afirmar que remonta ao início do Século XX, quando o educador Celestin Freinet (1896-1966) por meio da imprensa escolar e do texto livre, propunha uma pedagogia que registrava, valorizava e divulgava as produções individuais e coletivas dos alunos.

De acordo com Marques (2010), a proposta pedagógica do referido educador estava baseada em quatro eixos: a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo), a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento) e a

documentação (para registro diário dos fatos históricos). E como forma de efetivação desses eixos, Freinet utilizou instrumentos como jornal do grupo, ficheiros escolares e da biblioteca de trabalho, o livro da vida, jornais de parede, planos de trabalho e agenda diária, que demonstravam a intenção de documentar as formas de expressão dos alunos e de produzir memórias.

No contexto contemporâneo, especificamente a partir da década de 1990, muitos pesquisadores têm contribuído para o desenvolvimento do conceito de *documentação pedagógica* e de atribuição de novos sentidos a essa expressão. Sendo assim, identificar, na história da educação, a existência de elementos que já evidenciavam um fazer pedagógico pautado na documentação e nos registros revela um movimento de construção e reconstrução dos conceitos e fazeres, o que incorpora novas teorias e reflexões a uma prática já existente.

Essa construção de conhecimentos produzidos por meio de uma relação dialética estabelecida entre educadores, pesquisadores e autores, ao longo do tempo, nos remete a Bakhtin (1985), citado por Souza (1994), quando afirma que "tudo o que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele. Nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico de seu discurso." (SOUZA, 1994, p. 100).

Dentro desse contexto, em 1996, o Brasil estabeleceu legalmente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a utilização de registros na Educação Infantil. Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil explicitam que os registros e a documentação devem fazer parte das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil como forma de acompanhamento das crianças e do trabalho desenvolvido.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; [...]. (BRASIL, 2010, p. 28)

Muito embora a realização de registros pelos professores já fosse uma prática corrente anterior à legislação citada, as orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) disseminaram e ampliaram ainda mais tais práticas, o que, por si só, não garante sua realização de forma crítico-reflexiva.

Barbosa; Fernandes (2012) afirmam que é comum a utilização pelos professores da Educação Infantil de diversos instrumentos de registro, como as fichas de desempenho das crianças, com um rol de competências a serem desenvolvidas, relatórios de avaliação, pareceres descritivos, organização de portfólios, inventários, dossiês, além de informações registradas na agenda referentes à alimentação, saúde, comportamento, observações e avisos. Entretanto, as autoras observam que nenhuma dessas formas de registro, em si, constitui uma prática de documentação pedagógica tal como é definido na proposta da Educação da cidade de Reggio Emilia, na Itália, e que foi tomada como referência na pesquisa.

A disseminação do termo documentação pedagógica, no Brasil, ocorre a partir da década de 1990, quando do reconhecimento internacional da qualidade do trabalho desenvolvido nas pré-escolas de Reggio Emilia e do acesso à literatura traduzida relacionada a essa abordagem pedagógica.

Mas, antes de dar um mergulho, ainda que em águas não muito profundas, sobre documentação pedagógica nessa perspectiva, considero relevante compreender o significado do termo registro, o qual, assim como documentação, também se encontra presente nos documentos legais e circula nas práticas das instituições de Educação Infantil.

Para essa compreensão, recorro a Marques (2010), segundo a qual essas concepções, apesar de possuírem diferenças, não são contraditórias, mas até complementares. Para a referida autora, o registro possibilita ao educador realizar ações importantes para o seu fazer pedagógico: sistematizar suas intenções, referindo-se ao registro do planejamento, o não vivido ainda; organizar as observações realizadas durante o processo; e produzir memória sobre uma prática desenvolvida com as crianças. Ou seja, é possível registrar antes, durante e depois do processo pedagógico, contribuindo para a reflexão e avaliação da prática docente.

Nessa direção, Marques (2010) acrescenta que a concepção inicial de registro é ampliada pelo conceito de documentação pedagógica, entendendo que

essa última expressão envolve para além dos registros, um planejamento definido do que se pretende documentar. Alerta, ainda, que, além de se definir previamente "o quê" e "como" documentar, é preciso ter clareza também do "para quem" se documenta, pois a forma e os objetivos podem ser bastante distintos a depender do interlocutor da documentação, que pode ser a criança, a família ou o próprio professor ou professora.

Compreender a documentação como uma forma de comunicação implica a necessidade de produzir, selecionar e organizar criteriosamente os registros (escritos, fotográficos, vídeos, áudios, relatos, produções das crianças, etc.) que se constituem numa narrativa da experiência desenvolvida, transmitida de maneira inteligível.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2008), a abordagem da documentação pedagógica consubstancia-se em duas premissas indissociáveis, a concepção de criança e o conceito de escuta, que fazem toda a diferença na pedagogia da Reggio Emília.

A primeira premissa diz respeito à crença da criança como protagonista, competente, criativa, sujeito de direitos, produtora de cultura, rica em conhecimentos e com múltiplas linguagens, pois aprende utilizando os cinco sentidos e todos os seus falares. A partir dessa premissa – que afiança a capacidade de as crianças participarem de seus processos de aprendizagem de várias e diferentes formas –, surge a segunda premissa, a da escuta. Compreender a importância de descobrir modos que apoiem e garantam às crianças apresentarem e demonstrarem seus pontos de vista e se educar para escutá-las, registrando, discutindo e compartilhando suas vozes, expressas em diferentes linguagens, constituem dialéticos pontos de partida e de chegada para o movimento pedagógico de considerar responsabilmente o escutado.

Como afirma Rinaldi (2012), documentar significa produzir documentos sobre o que se observa, tornando visíveis as experiências realizadas. Requer escutar, observar, selecionar, interpretar e projetar. Sendo assim, não é um ato neutro, pois envolve subjetividades e escolhas, refletindo os sentimentos, os valores e as crenças do observador. Mas, ao mesmo tempo, a ação de documentar pedagogicamente exige do observador uma postura sem prévios julgamentos e análises, sem projetar no outro o que desejamos que ele seja, mas considerando-o como alguém que, ao ser observado, observa também e nos interpela. Dito de outra



forma, documentar é considerar a alteridade das crianças. Larrosa, diz isso de forma precisa:

[...] a alteridade da infância é nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. [...] a portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar. (LARROSA, 2006, p. 185-186)

Concordar com Larrosa (2006) é se colocar à disposição para escutar as verdades da infância. Nessa direção, a documentação pedagógica não pode ser interpretada como uma técnica, mas como uma postura que precisa ser assumida pelo professor enquanto investigador do pensamento da criança, seus processos de construção de conhecimento e de suas interpretações e formulações de hipóteses.

Nesse entendimento, a documentação pedagógica possibilita analisar e problematizar, de forma pública e coletiva, o que foi observado e registrado, dando visibilidade ao que acontece na escola. Além disso, não existe dissociação entre o documentado e o processo de planejamento, de definição de currículo, de escolha das atividades, da participação das crianças e suas famílias, pois tudo faz parte do processo de documentação.

A adoção dessa prática de planejar "com" e "a partir de" se contrapõe ao planejamento *a priori*, logo no início do ano letivo, antes mesmo de conhecerem as crianças. Os educadores estabelecem o quê e o como ensinar, além de determinarem o tempo para que as aprendizagens ocorram. Ao contrário disso, na prática da documentação pedagógica, os educadores atuam no sentido de que esses processos ocorram de forma concomitante e relacionada e de que, principalmente, incluam as crianças como protagonistas, tal como Rinaldi (1999) esclarece:

Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias. A instituição educacional é, na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas, integrados no sistema social mais amplo. (RINALDI, 1999, p. 115)

Rinaldi (1999, p. 116) acrescenta, ainda, que o conhecimento emerge no processo de construção social e de si mesmo, sendo os relacionamentos, as

comunicações e as interações elementos estruturadores do currículo emergente, defendido na abordagem educacional de Reggio Emilia.

Sobre currículo emergente, Edwards *et al.* (1999) esclarecem que o planejamento é entendido como método de trabalho com o qual os educadores definem objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos de antemão, e sim hipóteses do que poderia ocorrer, tendo como base os conhecimentos e experiências anteriores. Definem também objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças.

Portanto, o trabalho, na perspectiva de currículo emergente, não é espontaneísta, mas exige uma postura investigativa e atenta dos educadores para a construção de um currículo com identidade própria, considerando os sujeitos envolvidos. Ele indica a "centralidade do processo de documentação, registro e reflexão em uma relação dialética com o planejamento." (MARQUES, 2010, p. 86).

Assim como a documentação pedagógica estabelece uma relação dialógica com o planejamento, o mesmo ocorre em relação à avaliação. Pois somente sustentada na documentação pedagógica, que descreve um percurso de aprendizagem, é que a avaliação se efetiva como processual (HOYUELOS, 2006; RINALDI, 1999).

Quanto às funções da documentação pedagógica Edwards *et al.* (1999) destacam três aspectos primordiais: 1. Comunicar informações a outros sujeitos – família e comunidade; 2. Proporcionar às crianças uma memória das experiências vivenciadas, possibilitando a tomada de consciência das conquistas alcançadas, servindo de estímulo e de curiosidade; 3. Proporcionar ao educador uma perspectiva sobre o processo de aprendizagem das crianças e sobre a sua prática, refletindo suas concepções de criança e de educação, podendo se constituir em um significativo instrumento de formação docente.

Portanto, a partir dessas funções, é possível concordar com Barbosa (2012), ao afirmar que documentar é uma prática pedagógica realizada de forma refletida, intencional e compartilhada, possibilitando a realização de um processo de formação e de transformação envolvendo professores, crianças e familiares, sujeitos implicados no ato educativo.

#### 4.5 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Conforme já mencionamos neste texto, a mudança do *status* da criança ao longo da história, e no Brasil, especialmente nos últimos vinte anos, tem influenciado significativamente na forma de conceber a educação da infância. Nesse contexto, a questão da definição do perfil e da profissionalidade do professor dessa etapa tem sido pauta de intensos debates e reflexões.

A discussão sobre profissionalidade docente, expressão ainda não dicionarizada, é algo novo que se robustece a partir do início do século XXI, quando temas voltados para a aprendizagem ganharam visibilidade em importantes estudos internacionais preocupados com as questões da inclusão social e escolar e dos desafios postos pela revolução das tecnologias. Nesse contexto de mudanças globais, o professor é trazido ao âmago das discussões e políticas educacionais como elemento essencial para promoção de novas práticas pedagógicas que atendam aos desafios postos (NÓVOA, 2009).

Entretanto, como destaca o próprio Nóvoa (2009), os professores não foram os autores dessas discussões. Pesquisadores acadêmicos e consultores de organizações internacionais foram os responsáveis por criar consensos e disseminar discursos sobre a profissão docente, sendo pacífico, entre esses grupos, o entendimento quanto aos grandes princípios e medidas necessárias para assegurar o desenvolvimento profissional dos professores:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo a vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho com equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 13)

O destaque de Nóvoa (2009) quanto à ausência da voz do professor nas discussões estabelecidas sobre seu desenvolvimento profissional é essencial para se compreender os motivos pelos quais ideias e discursos tão coerentes e consensuais não se concretizam na prática. Para esse autor, a profissionalidade docente deve ser construída dentro da profissão, considerando a valorização dos seguintes princípios: a prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a comunicação pública dos professores. Portanto, considera a necessidade da construção de políticas que legitimem saberes, culturas,

experiências e campos de atuação dos professores e, dessa forma, que a relação entre os professores e os formadores de professores não seja de dominação, mas de colaboração e respeito.

No que se refere ao primeiro princípio, é necessário inverter a lógica da exclusiva dominação de referências externas ao trabalho docente e “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 33). Não se trata de abandonar as pesquisas teóricas, mas de compreender que a profissão docente deve se dar pela construção de um conhecimento que alie prática a conteúdos teóricos e metodológicos.

Shulman (2014), proeminente pesquisador americano sobre práticas de formação docente em vários níveis de experiência, advoga que os docentes precisam documentar suas experiências para compartilhá-las com seus pares contemporâneos e futuros, considerando ser extenso o seu conhecimento extraído da sabedoria da prática e que, na maioria das vezes, nunca esse saber é explicitado. Diz ele, entre tantas outras afirmações, sobre isso: “Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca sequer tentaram articular.” (SHULMAN, 2014, p. 212). Segundo o pesquisador, isso é diferente do que ocorre com outros campos profissionais, como arquitetura, direito ou medicina, em que o processo de formação ocorre de forma participativa, a partir da observação, do estudo e da análise de casos concretos, resolvidos com o concurso do formador e do formando, por meio da mobilização de conhecimentos teóricos aliados ao conhecimento prático.

O segundo princípio da cultura profissional diz respeito à necessidade de outorgar aos professores o processo de formação de seus pares, pois só é possível concretizar uma formação de professores baseada na investigação e na valorização do professor reflexivo se isso for construído dentro da própria profissão, oportunizando, principalmente, a troca entre os professores em diferentes tempos de experiência profissional (NÓVOA, 2009).

O terceiro princípio necessário à construção da profissionalidade docente – as dimensões pessoais – ressalta que a identidade docente é constituída por dimensões profissionais e pessoais, e que, portanto, não pode ser definida exclusivamente por matrizes teóricas e científicas, mas, inclusive, por suas referências pessoais.

O quarto princípio tem como objetivo transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional que leve à construção de projetos educativos na escola. Sobre isso, Nóvoa argumenta:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 40)

Essa lógica coletiva possibilita a construção de sentimentos de pertencimento e de identidade profissional, essenciais para a realização de diálogos que possibilitem aos educadores uma análise partilhada e reflexiva da prática docente que esteja consonante com a realidade, conforme alerta Imbernón:

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes tradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo [...] E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2011, p. 15)

O último princípio, comunicação pública dos professores, alerta para a necessidade premente de a escola se comunicar com a sociedade sobre o trabalho educativo realizado. Se, por um lado, essa exposição pública traz certa vulnerabilidade aos professores, à medida que seu trabalho é exposto, por outro lado, essa exposição promove não só a avaliação externa, tão necessária à transformação e ao aprimoramento, mas também a possibilidade de adquirir maior credibilidade junto ao público externo. Essa abertura à comunicação pública pode contribuir para o envolvimento de outras instâncias da sociedade com os assuntos educativos.

Portanto, a profissionalidade docente é um processo sucessivo de construção de uma identidade profissional, situado no contexto de trabalho, no qual interfere e sofre interferência dos inúmeros elementos que compõem esse contexto. Essa construção nunca se encerra: ela se desenrola ao longo de toda a carreira docente, num contínuo lidar com a teoria e a prática de si com os outros (GORZONI; DAVIS, 2017); (NÓVOA, 2009).

No contexto da Educação Infantil, “os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais.” (KRAMER, 2002, p. 129).

Inscrive-se, portanto, a necessidade de um desenvolvimento profissional do professor que se aproprie de saberes docentes específicos (TARDIF, 2002) relacionados à infância e que possibilite o estabelecimento de uma relação formativa dialógica junto às crianças, suas famílias e à comunidade.

## 5. COMPREENDENDO A REALIDADE PESQUISADA

O outro, aquele com quem se tem identidades e diferenças, é o fiel da balança no processo de aprendizagem. A odisséia do pensamento individual se forma e se desenvolve no encontro. A liberdade de pensar se conquista com a conquista da liberdade de falar. [...] E quem é o grande professor nessas embaixadas? O outro. (ARAPIRACA, 1996, p. 133)

Para compreender uma realidade é necessário estabelecer relações com o outro<sup>8</sup> – os sujeitos nela inseridos – e, assim, atribuir sentidos a partir de um contexto histórico e social para tentar descrevê-la e explicá-la.

Nesse entendimento, este capítulo foi tecido por histórias dos percursos formativos e das práticas dos profissionais, sujeitos da investigação, que, ao se cruzarem, revelaram achados significativos para a compreensão da realidade pesquisada.

Os achados decorrentes das entrevistas realizadas, da análise de documentos, das observações do cotidiano e dos registros no diário de campo da pesquisadora, após um estudo sistemático, produziram as unidades de significação expressas neste estudo e que estão organizados em duas categorias: formação e prática pedagógica.

### 5.1 FORMAÇÃO

As entrevistas realizadas com as profissionais do CMEI (coordenadora pedagógica, professora e gestora), que compuseram o universo de sujeitos da pesquisa, revelaram aspectos bastante significativos no tocante ao entendimento da constituição da profissionalidade dentro do contexto do trabalho, a partir dos estudos, das reflexões, das relações estabelecidas entre elas, com os pais e com as crianças. Essas revelações trouxeram substância para estabelecer a categoria *formação*, a qual foi apresentada em três seções: Formação docente, um fazer coletivo; Envolvimento da família como formação em via dupla; Escuta como princípio formativo.

---

<sup>8</sup> O termo outro tem, neste contexto, a intenção de ressaltar a dimensão dialógica, alteritária e polifônica da produção do conhecimento na perspectiva bakhtiniana, que pode ocorrer entre pessoas em uma pesquisa de campo ou entre ideias reveladas em textos escritos, conforme afirmam Souza; Albuquerque (2012).

### 5.1.1 Formação docente, um fazer coletivo

Para a coordenadora pedagógica, sua constituição profissional é um reflexo dos processos formativos vivenciados de maneira coletiva, no encontro com os colegas, no exercício da profissão e nas diversas leituras realizadas para aprofundamento de conteúdos que têm subsidiado sua prática, segundo se lê em entrevista da Coordenadora Pedagógica:

Eu sempre acreditei na formação continuada, é algo que assim, hoje, quando eu digo pra você que eu tenho essas duas especializações, na verdade, o que eu mais dou valor não são essas formações, porque, pra mim, o que elas trouxeram... Tudo bem, pode ser 15% do que eu faço... Mas assim, o que eu adquiri mesmo foi nesses encontros com os colegas, foi na leitura de livros, estudando mesmo. Eu acho que o embasamento maior vem disso. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018, doravante ECP, 2018)

Depreende-se desse depoimento que os momentos de formação coletiva – no encontro com o outro, com a participação de outros educadores, de outros olhares, outras percepções, indagações e provocações refletidas no olhar do outro –, realizados na Instituição e fora dela, foram o que realmente determinou sua expansão de horizontes, o que se afina com as proposições bakhtinianas expostas no quarto capítulo. Isso fortalece nossa convicção de que não há aprendizado fora da relação entre o eu e o outro, isto é, em qualquer relação estabelecida, há uma influência recíproca.

Depreende-se também que há uma compreensão acerca da potência de encontros formativos entre educadores como possibilidade de ampliação do olhar. "Nos nossos encontros, geralmente, sempre tinha alguém que ampliava um pouco o nosso olhar sobre a Pedagogia da Escuta" (ECP, 2018). Os primeiros encontros de formação de que a Coordenadora participou sobre a pedagogia da escuta, por meio da RedSolare, sempre contava com a participação de algum profissional experiente. Os resultados obtidos nas interações entre esses profissionais de conteúdos teóricos e partilhas de experiências práticas, confirmam os princípios de Nóvoa (2009) e Shulman (2014) sobre a necessidade de interação entre profissionais para troca de experiências como processo formativo.

Sobre a influência dos processos formativos na prática profissional, a professora relatou, em entrevista, que, ao participar de um grupo de estudo sobre a



pedagogia da escuta, houve um processo de ampliação em sua forma de compreender o papel do docente da Educação Infantil. Essa experiência ocorreu na época em que ela atuava como gestora de outra Instituição, antes de ir para o atual CMEI, onde também iniciou como gestora.

E aí foi que minha prima me falou “está tendo um grupo de estudo sobre a pedagogia da escuta”. E aí ela me convidou pra participar. Foi daí que eu comecei a entender um pouquinho mais qual é realmente a função do professor. E ali a gente começa a abrir um pouco a mente sobre tudo que a gente tá fazendo, tudo que a gente tá fazendo que termina não permitindo que a criança explore todo seu potencial. (Entrevista com professora, 2018, doravante EP 2018)

Evidencia-se, a partir dessa fala, que essas aproximações com as teorias e princípios que embasam a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, por meio de encontros formativos, possibilitaram a essa professora ampliar sua capacidade de reflexão sobre sua prática, no sentido de não continuar a ir de encontro ao desenvolvimento da criança. Imbernón (2011) alerta para o fato de que a aquisição de conhecimentos por parte do professor é, quase sempre, um processo amplo, no sentido de "interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação." (p. 17). Isso é possível se a apropriação de conhecimentos estiver relacionada à prática profissional, especialmente se propiciar a reflexão compartilhada sobre situações reais, podendo gerar tanto o crescimento profissional quanto a construção de um projeto coletivo da escola.

Com o propósito de compreender a influência dos estudos realizados sobre a Pedagogia da Escuta no CMEI, pedi informações à professora sobre a reverberação dessa teoria em sua prática pedagógica. Dentre outras coisas, ela disse:

Porque, assim, a abordagem Reggio Emilia é ótima, é maravilhosa lá naquela região, mas a gente tem outra realidade, que é bem diferente. Eu não posso copiar de lugar algum, eu acho que a gente tem que entender, compreender, mas, na verdade, para introduzir na nossa prática. Pra isso a gente precisa ver de que forma a gente pode estar contribuindo pra educação das crianças a partir desse conhecimento. (EP, 2018)

Fica evidente que não ocorreu uma assimilação acrítica da abordagem pedagógica vivenciada na cidade italiana de Reggio Emilia. Ao contrário, essa professora ressalta a necessidade de adaptação, considerando as diferentes realidades, ainda que se trate de uma referência de Educação Infantil de qualidade.

Naquele momento, tive oportunidade de expressar minha concordância com seu posicionamento, considerando as diferenças daquela realidade italiana e a grande maioria de nossas instituições, em variados aspectos, desde os referentes a contextos históricos, políticos, filosóficos e culturais até os relacionados às condições de trabalho. Nesse sentido, considere que a professora demonstrou bastante lucidez e clareza ao afirmar que importa compreender os referenciais teóricos e as práticas da abordagem italiana, e, a partir deles, construir sua própria referência, considerando, sobretudo, seu contexto, sua realidade. Houve, portanto, uma escuta crítica sobre uma prática de pedagogia da escuta, gerando uma perspectiva de resignificação, a partir de um *lócus* específico. Esse posicionamento vai ao encontro das formulações de Imbernón (2011) acerca do desenvolvimento de uma prática reflexiva competente, que já foram apresentadas na quinta seção do quarto capítulo.

Torna-se importante ressaltar que esse entendimento apresentado pela professora tem respaldo no Projeto Político Pedagógico do CMEI, o que nos leva a concluir que existe uma clareza institucionalizada quanto à necessidade de se refletir sobre a própria realidade quando se toma como inspiração elementos trazidos pela abordagem pedagógica de Reggio Emilia.

O CMEI [...] tem sua inspiração em um modelo internacional de Educação Infantil, não pensada em nenhum momento como busca de solução imediata ou modelo a ser implantado em nossa realidade. De acordo com Dias (1997), é importante ampliarmos nosso repertório e ter contatos com as práticas de Educação Infantil de outros países com maiores tradições e modelos consolidados. Buscamos inspiração na abordagem de Reggio Emilia, reconhecida pela qualidade de seus serviços educacionais oferecidos à primeira infância, tendo como base a valorização das diferentes linguagens da criança, a organização dos espaços, o trabalho colaborativo da equipe de profissionais que atuam na instituição e o envolvimento ativo das famílias. (PPP do CMEI, 2015, p. 3)

A construção de seus próprios pressupostos a partir de outros referenciais vem ao encontro dos postulados de Bakhtin (2003), segundo os quais a função de um destinatário não se resume a compreender passivamente o locutor. Cabe-lhe uma atitude responsiva e ativa – concordante ou discordante, consciente ou não consciente – que se materialize ao resignificar os enunciados dos outros. Sobre esse movimento interativo no curso dos enunciados, Faraco (2003, p. 22) assim se expressa:

O mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade) que cada um orienta seus atos.

Por extensão de sentido, para a consolidação da proposta pedagógica assumida pela instituição, compreendemos ter sido imprescindível a existência de situações concretas de interação entre os sujeitos – educadores e seus pares, educadores e crianças, ou entre as próprias crianças –, para que, por meio de interação, comunicação e ressignificação a partir do outro, ocorresse a constituição do eu e de suas subjetividades.

Com respeito a essa ressignificação a partir do outro, a coordenadora pedagógica fez uma importante afirmação, colocando-se no lugar desse outro em relação à criança:

Respeitar também o que essa criança traz de cultura, por mais que a gente não concorde, mas ela vem de um ambiente social e a gente deve respeitar esse ambiente. Claro que alguma coisa a gente pode ressignificar e deve ressignificar, entendeu? É o nosso papel poder ampliar o olhar dessa criança. Quando eu falo “ressignificar” não é no sentido de preconceito não, sabe? É no sentido de mostrar pra ela que existem outras possibilidades também. (ECP, 2018)

Para essa coordenadora, a perspectiva do outro mobiliza cada um para estar sempre estudando, ressignificando a si próprio e à sua prática, aprendendo junto com as crianças, o que se contrapõe à caracterização do professor da Educação Infantil como um profissional que não precisa estudar ou pesquisar, considerando apenas a função de dispensar cuidados às crianças pequenas, um ranço da perspectiva assistencialista. Nesse sentido, a entrevistada acrescenta que houve identificação com um dos princípios da abordagem italiana, o de valorização do profissional da Educação Infantil, segundo o qual o professor é visto como um sujeito que pensa, pesquisa e reflete sobre sua prática. Sobre isso, ela argumenta:

[...] professor é alguém que pensa. E assim, aquele lugar que se tinha de que o professor de Educação Infantil era aquele que só cuidava, era aquele que não estudava muito, era aquele que era preguiçoso, eu comecei a ver que, na verdade, não era o que essa abordagem preconizava: era

totalmente ao contrário. Professor de Educação Infantil tinha de ser alguém que realmente gostava muito de educação infantil.

[...] eu fui pra Educação Infantil não porque eu queria comodismo, mas porque eu sempre gostei, e esse discurso sempre me incomodou, de que quem está atuando na Educação Infantil é preguiçoso, não quer trabalhar, não gosta de estudar. E quando eu cheguei lá [nos encontros formativos da RedSolare], eu me deparei com isso, eu falei assim: “poxa, que coisa bacana a gente poder dar visibilidade às crianças e poder, também, se qualificar sempre, enquanto profissional”, porque é algo constante. O tempo todo a gente está se ressignificando, porque cada projeto é algo diferente, as coisas não têm uma predeterminação, tudo vai acontecendo, então você realmente tem de ter uma bagagem técnica muito boa pra que possa ter a capacidade de acompanhar essa criança. (ECP, 2018)

Essa percepção, explicitada pela coordenadora pedagógica, de discriminação em relação ao profissional da Educação Infantil é reflexo do preconceito histórico determinado por alguns fatores, dos quais destaco apenas dois. O primeiro é o de feminilizar a atuação com crianças de creche e pré-escola, o que influencia, por exemplo, na atribuição de uma baixa remuneração salarial.

O segundo fator se refere à formação profissional. Antes da promulgação da LDB/96, não havia exigência de formação na área educacional, sobretudo para a atuação em creches, tendo em vista o caráter assistencialista, que enfatizava as ações de cuidado, consideradas de menor prestígio e, como consequência, a desvalorização das profissionais que atuavam nas creches. Entretanto, a própria LDB/96, apesar de incluir a Educação Infantil na Educação Básica, enfatizando suas funções indissociáveis de educar e cuidar, admitiu, como formação para os profissionais dessa etapa, cursos oferecidos em nível médio ou em curso normal superior, o que ainda traz consequências de precariedade na formação do profissional.

Ainda no campo do preconceito, um aspecto pouco discutido, mas muito comum, é a discriminação em relação à escola pública e, conseqüentemente, dirigida a seus profissionais, suas crianças e ao trabalho desenvolvido. Tal situação é denunciada também pela coordenadora pedagógica, ao relatar uma experiência que vivenciou em encontros de formação, para aprofundamento teórico da Pedagogia da Escuta, dos quais participavam educadores oriundos de instituições públicas e também da rede privada. Como os encontros eram itinerantes, ocorrendo nos espaços das instituições, a presença de educadores da rede privada nos encontros que ocorriam nas instituições públicas era baixa, o que, segundo a

coordenadora pedagógica, revelava uma discriminação, afirmando que a qualidade técnica do trabalho desenvolvido pelos educadores da rede pública de ensino, muitas vezes, era superior ao da rede privada.

Tenho algumas críticas com relação à junção das escolas públicas e privadas. Eu sentia um pouco de desconforto, porque sempre me parecia que nós éramos colocadas num lugar menor por sermos da rede pública. Não por quem estava gerindo os encontros, mas por quem estava participando. E a gente sempre estava junto de escolas que atendem a uma elite de Salvador, da Classe A mesmo. Então, você pega um extremo a outro e coloca todo mundo num lugar só... Então, quando a gente pensa, por exemplo, em Reggio, se consegue essa homogeneidade, né? Mesmo tendo crianças de diversas localidades, mas eles tendem a trabalhar dentro dessa democratização porque é algo que já faz parte do povo. E aqui no Brasil a gente vê o quanto isso é gritante nas relações, porque é algo até que nos deixava assim, desconfortáveis. [...] A gente percebia que, inclusive, em alguns momentos, a gente até tinha um pouco mais de qualidade técnica, mas que, quando as reuniões eram feitas aqui no CMEI, porque as reuniões eram itinerantes, as pessoas não vinham. Então, isso era algo que nos incomodava muito, enquanto grupo. (ECP, 2018)

Além desses aspectos citados, outros fatores apontados por Imbernón (2011) têm afetado os profissionais docentes, como os processos de instabilidade, falta de gratificações morais, tendência à rotina formal, solidão educativa, formação inicial muito padronizada, pressão em favor de uma educação que atenda às rápidas mudanças ocorridas na sociedade, baixo autoconceito profissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte da sociedade, dentre outros. Concordo com Imbernón (2011) quando aponta como caminho possível para a superação desses desafios o estabelecimento de uma profissionalização do professor diretamente ligada a uma prática profissional de constante estudo, reflexão, discussão e experimentação conjunta. Trilhar esse percurso pode levar ao alcance de uma tendência crítica e à obtenção de determinado grau de poder que reverbere no domínio de si mesmo.

Por conseguinte, o CMEI em estudo, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, assume ser um lugar de pesquisa e um local que prioriza e oportuniza uma formação continuada para seus educadores, garantindo espaços para reflexão coletiva, tematização de práticas e diálogo com a teoria, o que exige aprofundamento, discussão dentro e fora da instituição, ou seja, uma formação constante que leve a uma profissionalização emancipatória.

Para Palmen (2014), o Projeto Político Pedagógico (PPP) revela as possibilidades de articulação entre teoria e prática com vistas a fortalecer o compromisso do coletivo escolar explicitando sua intencionalidade pedagógica e política.

O PPP dessa Instituição reflete ainda a crença de que o educar, o brincar e o cuidar das crianças pequenas vão além de atividades prontas que ignorem esses sujeitos, pois devem possibilitar aos educadores o aprofundamento do conhecimento sobre quem são e o que desejam as crianças, legitimando-as como centro do processo educativo.

Entretanto, ao assumir esse entendimento, a Instituição enfrentou, ao longo dos anos, muitas barreiras, inclusive no âmbito da Gerência Regional (GR)<sup>9</sup>, órgão que tem a finalidade de acompanhar pedagógica e administrativamente as escolas circunscritas sob sua administração, mas que não possuía uma compreensão aprofundada sobre a Pedagogia da Escuta à época em que o CMEI assumiu essa perspectiva teórica, conforme relato da coordenadora pedagógica:

[...] a escola foi marginalizada durante muitos anos por ter essa perspectiva. A própria GR não referendava o nosso trabalho [...], por não acreditarem, por acharem que era loucura, por acharem que era sandice, que era *laissez-faire*. Que está botando o menino só pra brincar. Então, assim, a gente não conseguia saber se isso acabava reverberando lá na Secretaria. Por quê? Porque a comunicação é muito hierárquica, né? (ECP, 2018)

Mais uma vez, convoco Imbernón (2011) com sua afirmação de que não haverá inovação educativa enquanto o professor for considerado como

[...] mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, e à qual, portanto, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico. (IMBERNÓN, 2011, p. 21)

Para que inovações ocorram no âmbito da Educação Infantil e haja um rompimento com práticas que ainda se distanciam dos atuais pressupostos em defesa da infância, é necessário que os profissionais das instituições participem, de

---

<sup>9</sup> Na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, existem 10 (dez) Gerências Regionais, uma em cada região administrativa da cidade, tendo como uma de suas finalidades pedagógicas, apoiar as unidades de ensino, por meio da gestão escolar, na gestão pedagógica, de acordo com as diretrizes da Diretoria Pedagógica.

forma ativa e crítica, dos processos de mudança. Mas é preciso contar, além do apoio interno da instituição, com o apoio da comunidade ligada à instituição.

A persistência em continuar trilhando um caminho ainda pouco conhecido e sem muita validação dos órgãos externos, como a Gerência Regional, segundo a coordenadora pedagógica, deve-se muito à firmeza da gestora, que levou a proposta da abordagem reggiana para o CMEI. Essa gestora, atualmente, exerce a função de professora e é sujeito da pesquisa. Como gestora, motivou a equipe para participar de encontros formativos dentro e fora da instituição e apoiou as ações pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras e pela coordenadora. Aos poucos, a participação em seminários nacionais, com o compartilhamento das experiências vivenciadas pelas educadoras e pelas crianças e a validação da prática realizada por estudiosos da Pedagogia da Escuta foram fortalecendo e animando a equipe do CMEI a continuar estudando e descobrindo seus próprios caminhos dentro de sua realidade, limitações e possibilidades, como a seguir demonstra trecho do relato da coordenadora pedagógica.

[...] mas, no meio disso tudo, o que foi que aconteceu? Dentro desses movimentos, né? Participando desses encontros, e à medida que a gente participava dos encontros da RedSolare, a gente também era convidada para os seminários que eram promovidos pela RedSolare, que aí já é algo de cunho nacional, né? Mesmo acontecendo no nosso estado, mas era algo que já tinha uma visão de cunho nacional e até internacional. Então, nós começamos a ser convidados para apresentar trabalhos. E aí, quando a gente apresentou trabalho, uma professora de lá, muito reconhecida, a Diana, inclusive tem uma escola com o nome dela lá em Reggio, referendou muito o nosso trabalho, e aí a gente se sentiu motivado pra poder buscar, né? E isso muito na figura de gestora da época, que era essa pessoa que motivava mesmo o grupo pra continuar nesse processo. E foi quem trouxe esse conceito, né? Essa abordagem metodológica pra escola, foi ela quem trouxe. [...] E aí foi que, em conversas, em um dos nossos estudos, ela trouxe a ideia da gente poder fazer um abaixo-assinado com a comunidade pedindo à Secretaria pra poder levar uma educadora da escola pra conhecer Reggio Emilia. (ECP, 2018)

Na busca de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a abordagem educacional italiana foi que essa gestora, no ano de 2012, mobilizou a comunidade para fazer um abaixo-assinado dirigido à Secretaria de Educação do Município solicitando o financiamento para que uma educadora do CMEI participasse de um grupo de estudos em Reggio Emilia. A essa altura, as famílias já tinham plena consciência do trabalho que era desenvolvido com seus filhos e filhas e o validavam.

Portanto, o pedido revelava um desejo coletivo de ampliação e aperfeiçoamento da prática à luz de uma experiência que consideravam como referência.

O envolvimento das famílias nos processos de gestão escolar, numa instituição de Educação Infantil, se configura como um princípio democrático, apontado pelo documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006) como um dos referenciais de qualidade. Nesse entendimento, Paro (1997, p. 16) afirma que uma gestão escolar democrática "[...] deve implicar necessariamente a participação da comunidade escolar.". Portanto, depreende-se desse fato relatado, que, ao buscar envolver as famílias na participação dos processos educativos, tornando-as parceiras na construção e no fortalecimento da proposta educativa, a Gestão do CMEI assume uma postura democrática.

Entretanto, vale destacar que o conceito de gestão escolar democrática discutido por Paro (1997) é muito mais amplo, pois considera o envolvimento de todos os sujeitos: o gestor, os alunos, os professores, os funcionários e os pais. Essa ampla participação se realiza tanto nos processos administrativos e financeiros quanto no processo de construção coletiva da proposta educativa da escola.

No contexto da Educação Infantil, essa participação compreende aspectos muito peculiares demandados pela especificidade do atendimento às crianças pequenas, tais como estrutura física e material, segurança, cuidados, além da proposta pedagógica, ou seja, exige uma visão integral de todos os sujeitos envolvidos a respeito da organização educacional. Nesse sentido, além do importante papel do gestor como articulador, outro profissional torna-se essencial nesse contexto, o coordenador pedagógico, o qual exerce a função de formador pedagógico da equipe escolar e de acolhedor da família na instituição, inserindo-a no contexto educacional. Sobre a função desse profissional discorrerei mais adiante.

### 5.1.2 Envolvimento da família, uma formação em via dupla

Antes de ingressar numa instituição escolar, a criança participa do grupo familiar, além de outros grupos a ele relacionados. Mas é no contexto escolar que a criança tem as mais intensas experiências de interação entre diferentes sujeitos, estabelecendo, portanto, processos de aprendizagem de suas estruturas mentais (VYGOTSKY, 1998).



Mesmo sendo grupos distintos, muito se defende a participação das famílias nas instituições, a partir do entendimento de que, para se educar uma criança, é necessário o estabelecimento de uma parceria entre família e instituição educativa.

Segundo Oliveira (2011, p. 177), a família precisa "conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano". Por outro lado, aproximar-se da família é necessário para que a instituição compreenda o ambiente doméstico no qual cada criança está inserida, seus valores, seus costumes e as expectativas das famílias em relação à educação de seus filhos e filhas.

A relação com a família é, portanto, um processo formativo de mão dupla: a instituição escolar apreende os valores socioculturais com os quais a criança convive desde o seu nascimento, e a família se inteira dos rumos que a escola adotou para a educação de seu filho ou filha. A partir daí, o diálogo pode se estabelecer, advindo um processo de troca de informações e de interações, na perspectiva de se construir um fazer educativo que valorize as histórias e o contexto social das crianças.

Sob essa perspectiva, a educação de Reggio Emilia se estrutura no relacionamento e na participação. Por isso, a organização curricular investe na promoção das relações, das interações e da comunicação entre os três protagonistas do processo educativo – professores, crianças e pais –, além da comunidade em geral. Essa pedagogia das relações, segundo Oliveira-Formosinho (2007), valoriza a construção do conhecimento a partir das interações estabelecidas entre as crianças, os adultos e os pais, tendo como base a reciprocidade, o diálogo, o respeito mútuo e a colaboração, compreendendo que todos os sujeitos dessa relação são fontes de informação e recursos. A autora afirma, ainda, que "as ações da criança não devem ser consideradas apenas como resposta ao meio social, mas como desenvolvimento das estruturas mentais através da interação social." (LINO, 2007, p. 103).

Ao se referir à participação como a base do projeto pedagógico em Reggio Emília, Malaguzzi (1999) esclarece:

Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa

atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. (MALAGUZZI, 1999, p. 75)

Quanto à relação entre o CMEI, campo dessa investigação, e as famílias, percebe-se haver um trabalho dos profissionais para propiciar o envolvimento dos pais e responsáveis nas ações desenvolvidas que revelam a proposta pedagógica assumida pela instituição, para que possam compreendê-la e participar de forma significativa, relacionando-se com as crianças também no espaço escolar e colaborando, dessa forma, com os processos de desenvolvimento social e de aprendizagem.

Segundo a atual Gestora do CMEI, todos os profissionais – cozinheiras, vigilantes, agentes de limpeza, professoras, auxiliar de desenvolvimento infantil, coordenadora e gestoras – assumem a postura de educadores na interação com as crianças. O desafio a continuar sendo superado é o envolvimento das famílias com a proposta pedagógica assumida pela Instituição, especialmente para os novatos, conforme relato da gestora:

Aqui todo mundo se envolve. Então aqui não é “meu aluno” e nem “seu aluno” é aluno de todos. Se eu estou vendo uma criança que está com dificuldade, que está precisando, a gente vai lá, chama “Fulano, o que tá acontecendo? Vamos pra sala?”. O vigilante faz isso, a merendeira, o pessoal da limpeza. Quantas vezes tem algum atraso e o pessoal da limpeza fica na sala aguardando o professor chegar, recebe, acolhe as crianças[...]. Aqui dentro todos têm responsabilidade em relação à criança. E assim, trazer essa família pra escola é algo que a gente tem que conquistar a cada dia. (Entrevista, gestora, 2018, doravante EG, 2018)

Essas considerações remetem a um entendimento de que, numa instituição de Educação Infantil, todos os profissionais envolvidos precisam interagir com as crianças, e não apenas as crianças precisam ser acolhidas pela instituição, mas também as famílias, principalmente para compreender suas demandas e desejos e ajudá-las a refletir sobre isso. Esse acolhimento, especialmente no período de adaptação, ajuda a diminuir a ansiedade e insegurança dos pais que acabam influenciando as crianças. Segundo Oliveira (2011), o estabelecimento de um diálogo aberto entre a escola e os pais é essencial, visto que as famílias devem ter a oportunidade de explicitar o que buscam na instituição, e a instituição, por outro lado, deve explicitar os objetivos de sua proposta pedagógica, seus meios para

atingi-los, sua visão de criança e o que esperam dos pais para a efetivação desse currículo. A gestora exemplifica bem essa necessidade quando relata:

Às vezes, o professor traz angústias em relação às famílias, mas é isso, são questões de escuta mesmo, de como transformar essa angústia em ações que possam trazer essa família pra entender o que é a criança estar dentro desse espaço, que não estamos só cuidando, mas potencializando aprendizagens, a sua autonomia, o seu desenvolvimento [...]. Precisamos dialogar com essa família que quer que a gente dê banho, penteie o cabelo e a criança volte pra casa sem um arranhão. Dialogar com essa família para entender que essa criança, na Educação Infantil, ela brinca com tinta, com terra, se suja, morde e é mordido. (EG, 2018)

Esse relato revela a tensão estabelecida na relação entre família e escola quando intenções e expectativas de ambas não estão explicitadas, mas revela também que a gestora tem consciência de que é preciso o estabelecimento de constante diálogo com os pais. Para Malaguzzi (1999), é necessário criar uma rede de comunicação com as famílias, envolvendo-as desde a discussão dos fundamentos curriculares até à organização de atividades comemorativas.

A relação entre as instituições familiar e educacional pode ser estabelecida por meio da experiência com diálogos, trocas e construção de saberes. Para tanto, é essencial que a instituição educacional elabore projetos e ações para envolver a família em seu cotidiano e, dessa forma, se estabeleça uma parceria em prol do desenvolvimento das crianças. Entretanto, essa abertura à participação da família no espaço educativo exigirá de seus profissionais uma disponibilidade e um preparo para lidar com possíveis conflitos e questionamentos, além da exposição a novos olhares que os observam e analisam mais de perto. Dito de outro modo,

A participação das famílias exige muitas coisas, mas, principalmente, exige dos professores múltiplos ajustes. Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis; devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais, e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes. (MALAGUZZI, 1999, p. 80)

Nessa direção, identifiquei, durante a investigação, que os profissionais do CMEI lançam mão de mecanismos que têm auxiliado a estabelecer e fortalecer a relação com a família, como, por exemplo: encontros formativos, com temas

específicos; reuniões para compartilhamento da proposta pedagógica e do desenvolvimento das crianças, com a socialização dos portfólios; divulgação de projetos e investigações por meio da documentação exposta nos corredores; além da realização de caminhadas no entorno da escola com toda a comunidade escolar, divulgando temas e socializando ações.

O CMEI realiza encontros formativos com as famílias com o objetivo de promover reflexões sobre temas que geram tensão e conflitos, como, por exemplo, as mordidas entre os bebês e também entre as crianças bem pequenas, além de temas variados que possam fortalecer as competências familiares, como a importância de brincar com os filhos e filhas, a alimentação, ou ainda questões sobre identidade étnica racial, conforme os relatos seguintes:

Utilizamos a prancha<sup>10</sup>, que nos dá grandes dicas, têm várias questões que a gente pega lá na prancha e que dá um suporte legal. A família diz: “Ah, porque meu filho todo dia está sendo mordido... Ah, porque eu vou pegar esse menino...” Aí a gente chama essa mãe, pegamos a prancha e vamos explicar: “O que fala a prancha sobre mordida? Que é uma fase da criança que usa o corpo para expressar seus sentimentos e tal...” A gente já trouxe uma psicóloga uma vez pra reunião, trouxemos também uma nutricionista. Então, a gente sempre vai trazendo profissionais pra estar falando sobre vários assuntos. Lá no mural a gente expôs uma pesquisa sobre a mordida na Educação Infantil, assim, pra conscientizar as famílias, porque é algo que é muito forte e que os pais não aceitam: “Ah, meu bebezinho!” Na reunião, a gente fala, reforça, é o trabalho do dia a dia entre a gestão, professor e família. (Entrevista, gestora, 2018)

Eu acredito na criança, em seu potencial, mas percebo que as nossas crianças aqui elas ainda são um pouco reprimidas. Elas não se sentem ainda à vontade. Isso vem muito dessa questão da identidade. Se você não buscar valorizar nessa perspectiva mesmo, de estar combatendo os riscos que foram criados na personalidade. Na verdade não é nem na personalidade, mas assim a família já tem aquele costume de estar podando a criança, de estar conduzindo ela para ser reprimida. Tem uma mãe de uma aluna aqui, que ela chega e fala “Olhe, chega lá você se comporte, você não vá fazer isso, não fazer aquilo, porque você não é branca, a professora é branca!” Que professora branca, eu? Mas é porque tem uma formação. E aí é por isso que eu trabalho com a identidade racial, valorizando a criança, com a sua estética, com a sua história de vida, com as histórias que eles trazem de casa. Fazendo ele se sentir importante, porque a criança, ela precisa se sentir importante. Mas assim, é um link que você tem que trabalhar com a família também, que é quem muitas vezes está reprimindo a criança. (Entrevista, professora, 2018)

---

<sup>10</sup> Pranchas para Profissionais da Creche – conjunto de 24 pranchas que abordam temas relevantes para professoras e profissionais utilizarem como instrumentos de fundamentação, orientação e reflexão sobre suas práticas. Esse instrumento é parte dos materiais pedagógicos do Programa Nossa Rede Educação Infantil de Salvador.

Fica evidente, nesses relatos, a necessidade de aproximação entre essas duas instâncias – família e instituição –, para que ocorra, de fato, a construção de um trabalho educativo pautado na complementaridade, considerando as diferentes visões sobre assuntos diversos e que estão em pauta na formação da criança.

A professora aborda um conteúdo ainda mais complexo, pois falar de identidade é falar da multiplicidade que compõe o humano, e falar de identidade étnico-racial é falar de uma construção social em um tempo e um espaço histórico. Portanto, para se compreender como as crianças constroem sua autoimagem e sua identidade racial, é preciso entender o contexto de suas vivências sociais e culturais, sua intensa interação com outras crianças e com adultos, pois o ser humano é um ser histórico, produto de um conjunto de relações sociais (VYGOTSKY, 2000; BAKHTIN, 2006).

Ainda sobre os encontros formativos realizados com as famílias, trago, para essa pauta, a reunião semestral realizada no mês de agosto, para devolutiva do portfólio individual<sup>11</sup> às famílias. Tive a oportunidade de observar o planejamento e a realização da reunião com as famílias do Grupo 3 A.

Antecedendo essa reunião, no encontro de planejamento ocorrido entre a coordenadora pedagógica e as professoras, ficou definido que utilizariam uma metodologia que propiciasse um momento formativo para os pais no aprofundamento da compreensão da proposta pedagógica do CMEI e da análise dos portfólios. Coube aos professores o desenvolvimento das estratégias para o alcance dos objetivos propostos. Em uma conversa posterior com a coordenadora pedagógica, ela revelou que o próprio processo de organização e condução da reunião pelas professoras se constitui, também, em momentos formativos, pois é preciso se debruçar sobre os conteúdos a serem apresentados aos pais, demonstrando firmeza e credibilidade quanto à assunção da Proposta Pedagógica da Instituição e à função e importância do portfólio. Sobre a metodologia, desenvolvida na reunião com as famílias do G 3 A, apresento um excerto do diário de campo:

---

<sup>11</sup> Portfólio individual - instrumento que comunica as aprendizagens e os caminhos percorridos pelas crianças em diferentes etapas do desenvolvimento. (SALVADOR, 2015. p. 151)

#### Quadro 4 – Excerto do diário de campo

*No segundo momento da reunião, as professoras falaram sobre as ações educativas realizadas no primeiro semestre e apresentaram imagens e vídeos das crianças em diferentes atividades e momentos de brincadeiras livres, produtos de documentação pedagógica.*

*Informaram às famílias que elas receberiam, ao final da reunião, os portfólios das crianças referentes às atividades e ao desenvolvimento das aprendizagens do primeiro semestre, e que poderiam permanecer com esse documento por uma semana para compartilhamento com as próprias crianças e outros membros da família, e também para preencher as informações e realizar os relatos sobre o desenvolvimento e hábitos da criança em casa e percepções de seus processos de aprendizagem na escola.*

*No terceiro momento, os oito pais presentes foram divididos em dois grupos para realização da seguinte tarefa: relacionar as fotografias das crianças às habilidades. Para a realização da tarefa, cada grupo recebeu diversas fotos das crianças em diferentes situações (brincando sozinhas ou com colegas, realizando atividades, etc.), pedaços de papéis com a descrição de habilidades, cartolina e cola. Após a realização da tarefa pelos grupos, todos se organizaram em círculo para análise e discussão da atividade.*

*A coordenadora pedagógica retomou esse momento explicando para as famílias os objetivos da atividade, que foram:*

- a) possibilitar que os pais, mães ou responsáveis desenvolvam um olhar mais atento e sensível para as crianças e suas atividades ou brincadeiras do dia a dia em casa;*
- b) apurar o olhar ao analisarem o portfólio ou documentação produzida pelas professoras sobre as crianças; e*
- c) ampliar a compreensão do trabalho que é realizado pelo CME junto às crianças, especialmente no que se refere ao brincar.*

*[...]*

*(28/08/2018)*

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2018.

No momento do compartilhamento dos grupos da tarefa realizada, algumas mães afirmaram que sentiram dificuldade, pois não tinham certeza da intenção da criança, como na fala destacada a seguir

Não foi tão simples a realização da tarefa porque é difícil saber o que as crianças estavam fazendo; precisava estar presente na hora para saber. Porque, às vezes, a foto mostra uma coisa e pode ser outra coisa diferente.  
(Mãe de criança)

Diante dessa fala, a coordenadora pedagógica destacou a importância da observação atenta da professora durante o processo, pois, segundo ela, além do fato, é preciso acompanhar o que está acontecendo no momento do registro fotográfico, para que, assim, a professora possa documentar a realidade.

Para refletir sobre a situação vivenciada – a interpretação realizada pela família das intenções das crianças a partir de fotografias tiradas pela professora –,

retomo o conceito bakhtiniano de excedente de visão, ou exotopia, já discutido no quarto capítulo.

Em Bakhtin (2003), o termo exotopia refere-se à criação estética (ou de pesquisa), ao trabalho do artista (ou do pesquisador) na elaboração de sua obra, a partir de um objeto específico.

No caso da fotografia, o fotógrafo é um artista, um autor que, ao realizar sua obra, dá sentido e acabamento à vida do fotografado (ou personagem), com a possibilidade de apresentar, ao mesmo tempo, algo que ao fotografado seria inacessível. Trata-se, portanto, de duas posições, dois olhares distintos de dois sujeitos, e essa relação de tensão entre dois pontos de vista é o que constitui exotopia segundo Bakhtin.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. (BAKHTIN, 2003, p. 43)

Para Bakhtin, é necessário um outro ponto de vista para dar o acabamento ao acontecimento estético. Nessa direção, posso interpretar que a fotografia tirada pela professora, como observadora e testemunha do contexto em que a cena ocorreu e foi registrada, é uma interpretação de um acontecimento estético (fotografia), mas tem um enunciado que foi produzido pela criança, que, na fotografia, se tornou personagem. A professora (observadora, fotógrafa) é a autora da imagem, é quem contempla o outro situado fora dela, vendo o contexto do que está sendo vivido pelo outro observado (criança) e que ele não consegue perceber, trazendo elementos transgredientes.

Um único e mesmo participante não pode ocasionar o acontecimento estético; uma consciência absoluta que não conta com nada que lhe seja transcendente, que esteja situado fora dela mesma e a delimite por fora, não se presta a um processo estético, só é possível participar dela, mas não vê-la como um todo acabado. O acontecimento estético, para realizar-se, necessita de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. (BAKHTIN, 2003, p. 41-42)

A partir da atividade proposta na reunião, percebe-se um novo enredo nos elementos já constituídos, ou, melhor dizendo, a constituição de um novo acabamento estético com a inserção de outra alteridade, pois, ao interpretar as intenções das crianças por meio das fotografias, a família, por sua vez, torna-se autora da interpretação, ou seja, a leitora da cena, a partir de sua própria visão.

O compartilhamento das observações e da documentação (fotografias, vídeos) feitas pelo professor com outros colegas, e até mesmo com as famílias, é algo que pode trazer grandes benefícios ao processo educativo, pois promove a ampliação do olhar, com a colaboração de múltiplos pontos de vista. Essa é uma prática em Reggio Emilia, conforme relata Rinaldi (1999):

O professor permanece sempre um observador atento e, além disso, um pesquisador. As observações e fitas transcritas do educador são levadas aos colegas, para reflexão em grupo. As fitas produzem discussão e conflito no próprio pesquisador e no grupo em geral, que são tão importantes quanto os conflitos e discussões, citados anteriormente, entre as crianças. As reflexões dos professores, então, modificam às vezes radicalmente seus pensamentos e hipóteses sobre as crianças e, até mais importante, suas interações com a crianças. (RINALDI, 1999, p. 117)

Retomando a situação vivida na reunião com as famílias do G 3 A do CMEI, a discussão ocorrida após a realização da tarefa pelas famílias não foi muito aprofundada em relação às análises das imagens. Todas as interpretações dadas pelos familiares foram validadas. Sob minha ótica, entendo que esse encaminhamento se deve ao fato de que o principal objetivo da dinâmica foi despertar a atenção dos pais a respeito do processo de documentação realizado pelas professoras, no qual se considera importante toda e qualquer ação da criança, inclusive o brincar livre, ainda pouco valorizado por aqueles que não compreendem a importância do brincar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

Diante desse fato, depreendo que o envolvimento das famílias no processo formativo que ocorre no interior da instituição é um processo longo e exige a realização contínua e sistemática de ações planejadas e organizadas cuidadosamente, considerando que essa é uma relação de interformação: todo mundo ensina e todo mundo aprende.



Durante as observações realizadas no CMEI, identifiquei a realização de iniciativas nessa direção, e mais, a clareza dos profissionais a respeito da importância e da necessidade de aproximação entre família e instituição.

### 5.1.3 Escuta como um princípio formativo

Conforme discorremos no quarto capítulo, durante muito tempo, a infância foi caracterizada pela definição da falta em relação à idade adulta, sendo, portanto, a criança vista como um vir a ser, no sentido de futuro, e não um ser que faz, que pode e que já é no tempo presente. Atualmente, a criança tem sido vista a partir de suas competências, de suas potencialidades e de suas formas de construir culturas, como descreve Rinaldi (2012).

Uma criança competente, ativa e crítica: por isso uma criança "desafiadora", uma vez que produz mudanças e movimentos dinâmicos nos sistemas em que está envolvida, incluindo a família, a sociedade e a escola. Ela é uma produtora de cultura, valores e direitos, competente na vida e na aprendizagem. (RINALDI, 2012, p. 125)

Toda prática pedagógica está indubitavelmente relacionada a alguma imagem de criança e a uma concepção de infância. Portanto, essa mudança de visão provoca um grande desafio no campo educacional: a consolidação de uma prática pedagógica que reflita e promova os princípios dessa imagem de criança, conforme está descrita na Base Nacional Comum Curricular (2017)

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 36)

Aliar tal intencionalidade a essa concepção de criança não é algo simples, sobretudo porque os educadores e demais profissionais são frutos de uma escola estruturada para ensinar a partir de uma cultura externa, sem considerar as experiências e os saberes das crianças, que podem ser instituídos a partir das

relações estabelecidas entre elas e os adultos. Portanto, considerar as crianças na centralidade do fazer pedagógico implica uma disposição para escutá-las, e essa escuta ou disposição não é algo que acontece espontaneamente; ao contrário, é fruto de um revolucionário processo formativo, que capacita o adulto a enxergar a potência da criança como um ser que constrói conhecimento.

Com esse entendimento, compreender as concepções que norteiam a prática educativa dos profissionais da instituição que foi o *lócus* da investigação geradora deste texto é compreender seu processo formativo, o qual tem relação com seus conceitos e sua compreensão sobre a criança. Por isso, eles foram questionados sobre esses conceitos e compreensões, como a seguir é ilustrado.

Uma criança que tem uma imaginação imensa e que deve ser respeitada e alimentada, uma criança que tem fantasia, uma criança que pensa sobre as coisas, que tem uma série de questionamentos que precisam ser respondidos, não ignorados. É uma criança que constrói cultura, produz cultura, ela é uma criança que ela é potente. E que ela precisa desse adulto pra poder estar ajudando ela a estar desenvolvendo tudo isso. (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018)

Como eu venho falando com a Coordenadora: as pessoas não acreditam na criança. Elas não acreditam que as crianças são seres que têm uma potência de raciocínio, de crescimento, de interpretação do mundo. Na verdade, se não acredita, então não consegue desenvolver uma prática que realmente venha exaltar a criança, não consegue, entendeu? Não consegue de forma alguma.

[...] Se a gente não tiver compreendido, assimilado e usar isso pra nossa vida, a gente não consegue estar transmitindo isso e ter uma prática que realmente queira mudar. Porque pra você desenvolver uma prática que você realmente pratique essa escuta com as crianças, você tem que acreditar nisso e você tem que acreditar na criança. (Entrevista, professora, 2018)

É muito limitado a gente pensar que uma criança, só porque tem um ano, só fica sentada e não faz nada, né? Mas ela tem muito mais pra dizer pra gente do que o que a gente imagina. E é esse meu trabalho enquanto gestão: conquistar meus professores, nessa escuta com as crianças, de estar escutando a todo o momento. (Entrevista, gestora, 2018)

De uma forma geral, identifiquei que existe uma consonância desses profissionais quanto à percepção de criança. Explicitam, em suas declarações, que acreditam que as crianças são produtoras de cultura, capazes de fazer coisas que podem superar as expectativas dos adultos e até mesmo surpreendê-los.

É possível, ainda, abstrair, em cada fala, alguns aspectos que expressam interessantes pontos de vista. A coordenadora pedagógica, por exemplo, destaca a importância da ação do adulto para auxiliar a criança a desenvolver seu potencial.

Essa percepção quanto ao papel do professor, encontra respaldo na pedagogia reggiana:

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da coconstrução do conhecimento pela criança. (EDWARDS, 1999, p. 161)

Edwards (1999) alerta para o fato de que, embora o papel, ou melhor, os papéis dos professores sejam inúmeros e muito importantes, eles são definidos em função do entendimento que se tem das crianças como "protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através dos diálogos e da interação com outros" (EDWARDS, 1999, p. 160). Portanto, o professor é um catalisador pedagógico que, ao compreender as estratégias utilizadas pelas crianças em situações de aprendizagem, cria, organiza e estimula oportunidades que lhes propiciem vivenciar intensas experiências. Essa clareza da coordenadora pedagógica quanto ao entendimento do papel do professor na promoção dos processos de aquisição de conhecimentos pela criança é essencial para que ela possa realizar seu próprio trabalho, que é o de apoiar seus professores nessa perspectiva.

Na fala da professora, destaco a ênfase dada à necessidade de acreditar na potência da criança para que, de fato, se exerça uma prática de escuta, como uma concepção de vida. Em concordância com esse pensamento, Fochi (2018) define que escutar é, antes de tudo, uma escolha e, para exercê-la, é necessário que o educador se predisponha a ressignificar suas práticas. Para tanto, ele precisa olhar para si mesmo e refletir sobre as estruturas que precisam ser transformadas para dar lugar à incorporação da nova forma de viver uma educação que respeite e escute a criança. Com suas próprias palavras, o autor esclarece:

[...] parece-me claro que, à medida que o professor desnatura 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. (FOCHI, 2018, p. 23)

Com essa mesma perspectiva, a gestora, em sua entrevista, destacou a necessidade de considerar também a escuta dos bebês. Para ela, os bebês têm muito a dizer. Ainda que não emitam palavras, possuem capacidade de agir, a partir de seu próprio interesse, e realizar grandes descobertas em sua exploração do mundo. Para Tardos (2016, apud FOCHI, 2018),

As experiências dos primeiros anos constituem as condições fundamentais para a formação posterior dos conceitos de pensamento abstrato. Cada vez há mais dados que provam que os objetos, quer dizer, as imagens visuais dos objetos, tudo aquilo que rodeia a criança tem um sentido para ela quando pode usá-lo, quando “faz” com “isso” alguma coisa, quando a imagem do objeto se associa com algum dos seus movimentos, com alguma das suas atividades. (TARDOS, 2016, apud FOCHI, 2018, p. 60)

Proporcionar aos bebês e às crianças bem pequenas oportunidades de experiências para que possam protagonizar sua própria jornada de aprendizagem é um importante papel do educador. Para tanto, esse profissional precisa compor, de forma adequada, o espaço e a oferta de materiais, além de cuidar da gestão do tempo, dos vínculos e das ações de cuidado. Além da preparação de um ambiente provocador de experiências a serem vivenciadas por bebês e crianças bem pequenas, cabe ainda ao educador um importante papel, que é o de observar e investigar os processos de descoberta das crianças e depois refletir sobre eles, ou seja, ter um olhar atento e uma escuta sensível aos percursos de cada criança.

Portanto, evidenciei, a partir dessas falas, que os sujeitos da pesquisa têm clareza de que a prática pedagógica e a atitude de escuta do professor estão diretamente relacionadas à incorporação da concepção de criança, que, em nosso entendimento, está estreitamente vinculada a seus processos formativos. Entretanto, evidenciei também que essa assunção não é unânime: é algo que está em processo de contínua construção coletiva, exigindo o rompimento de crenças e de experiências que foram perpetradas na história de Educação Infantil.

Com relação às professoras, eu acho que a gente vem construindo junto esse conceito. Algumas pessoas têm isso de uma forma muito mais forte, acreditam de fato que essa criança, ela é a protagonista da ação educativa. Tem professora que chega e começa a conversar e aí ela vai trazer “não, porque eu fiz isso, porque eu fiz aquilo, porque eu... eu”, e eu penso: “sim, e a criança?” Então, na cabeça dela, ela tá escutando a criança, mas são conceitos tão enraizados dessa educação tradicional, sabe? E desse lugar

da educação centrada no professor que ela não consegue compreender. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018.)

A construção coletiva dessa imagem de criança é algo que demanda certo esforço, persistência e contínua reflexão sobre a prática, o que só é possível mediante a execução de formação em contexto, ou, como define Imbernón (2011), uma formação centrada na escola, tendo como um dos pressupostos a "ação-reflexão-ação" realizada em conjunto, como unidade básica de mudança. Refletir na e sobre a experiência é essencial para desenvolver a profissionalidade docente, articulando conhecimentos teóricos e práticos. Nesse contexto, destaca-se a coordenação pedagógica que tem, na Rede Municipal de Educação de Salvador, dentre suas atribuições, a responsabilidade pela formação contínua dos professores, conforme documento oficial da referida Rede,

**Organizar** diferentes espaços e estratégias de formação continuada com vistas à instauração de um ambiente reflexivo na escola.

**Coordenar e acompanhar** as Reuniões Pedagógicas, promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como apoio à produção de materiais didático-pedagógicos, na perspectiva de uma efetiva formação continuada. (SALVADOR, 2012, p. 21)

A compreensão de que a formação continuada é centrada na prática, ou seja, ocorre no interior da instituição educativa, possibilita a vivência de experiências relacionadas diretamente à realidade, assim como proporciona atitudes de reflexão e tomadas de decisão em grupo. Nesse processo formativo de professores reflexivos e de uma escola reflexiva, torna-se mais significativa a importância da atuação da coordenação pedagógica (ALARCÃO, 2003).

É importante destacar aqui que a compreensão de formação continuada docente vivenciada pela coordenadora pedagógica no contexto do CMEI, local da pesquisa, não se limita à realização de cursos ou seminários, mas inclui todas as ações formativas ou potencialmente formativas, como reuniões, grupos de discussão, encontros de estudos, planejamento individual e orientação quanto a problemas das crianças ou de suas famílias, ou seja, inclui todos os momentos em que existem possibilidades de trocas e reflexões acerca da prática educativa.

Para que as formações realizadas no âmbito da escola tenham, de fato, como eixo norteador a reflexividade, é necessário que o coordenador pedagógico planeje

seus encontros formativos a partir de uma metodologia reflexiva, que promova uma tomada de consciência acerca das teorias que sustentam a prática, possibilitando ao professor ampliar essas teorias, em caso de concordância, ou, em caso de discordância, buscar novos caminhos para superação da prática.

Para tanto, parece mais adequado que o coordenador pedagógico, ao invés de uma postura de especialista que tem todas as respostas, se coloque como aquele que também precisa ampliar sua compreensão para um fazer com, um refletir com. Se o que se pretende é, de fato, o desenvolvimento de um trabalho em que as crianças devam ser protagonistas e ativas na construção do conhecimento, o trabalho de formação junto aos professores também deve assumir esse mesmo sentido.

Essa coerência entre o que se pretende desenvolver junto às crianças e o trabalho desenvolvido junto aos professores tem sido um ponto de especial atenção e preocupação da coordenadora pedagógica do CMEI:

Em vários momentos eu faço esse exercício, no meu caso: “Será que eu estou escutando o professor?”. Porque a gente acaba entrando numa celeuma assim, que a gente fica achando que a gente está escutando. Que a gente está dando vez e voz a todos que fazem parte da ação educativa. E chega um momento que a gente tem que realmente sair desse lugar pra gente poder se escutar e escutar o outro, de fato, pra ver se realmente está acontecendo isso. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Depreende-se dessa fala que a coordenadora pedagógica busca adotar, em sua própria prática, como apoiadora e formadora de professores, uma postura semelhante à que espera ser desenvolvida junto às crianças, isto é, uma atitude de escuta dos professores, respeitando sua autoria, construída a partir de experiências vividas e reflexões com bases teóricas.

Essa postura, assumida pela coordenadora pedagógica, atende a um dos princípios da formação docente, denominado de homologia dos processos, segundo o qual o professor, durante seu processo de formação, deve passar pelas atitudes, modelos didáticos, reflexões, dentre outros aspectos, os quais se pretende que sejam desenvolvidos em suas práticas pedagógicas junto às crianças. Dito de outra forma:

Podemos compreender a homologia de processos como uma "reação" em cadeia, onde o formador utiliza metodologias reflexivas como estratégia

formativa a fim de provocar esta mesma atitude junto aos professores, na sua prática com os estudantes. (SALVADOR, 2012, p. 47)

Pretende-se, portanto, que o coordenador pedagógico aja com seus professores de modo igual ao que pretende que eles ajam com suas crianças. Entretanto, assim como não é fácil para os docentes a prática da escuta, assim também não o será para o coordenador, visto que esse profissional também não teve modelos que o guiassem nessa perspectiva, como relata a coordenadora pedagógica do CMEI.

[...] eu também tenho que dizer que eu fui uma professora que eu não tive coordenador, então eu não tinha uma referência de coordenação, de como era um trabalho de coordenação, eu só ouvia falar. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Entendo, assim, que é no próprio exercício da profissão que essa profissional tem aprendido a lidar com a equipe, a ouvir para compreender os problemas, respeitar os pontos de vista diferentes nas reuniões, usar as diversas opiniões para chegar a um consenso, mediar conflitos sem ferir suscetibilidades, liderar sem ser arrogante e sugerir mudanças sem ser autoritária.

Conforme já foi desvelado no segundo capítulo, um dos fios que tecem minha trajetória profissional se cruza com a instituição do cargo de coordenador pedagógico da Rede Municipal de Salvador, por meio de concurso público realizado em 2004. Mesmo tendo transcorrido quatorze anos desde então, esses profissionais ainda estão no intenso movimento de constituição de sua identidade. Pois essa construção identitária não ocorre de forma solitária, mas se dá nas relações estabelecidas com os demais profissionais presentes no interior da instituição educativa, bem como na existência das condições institucionais e de trabalho que favoreçam a efetivação da prática de coordenação pedagógica.

Foi nesse contexto que a coordenadora pedagógica do CMEI foi se constituindo, com nove anos de atuação nessa função e na mesma instituição. Ela relata que foi aprendendo a ser coordenadora dentro de uma perspectiva na qual acreditava. Para tanto, buscou aprofundar-se em estudos que a embasassem teoricamente, procurando sempre assumir uma postura coerente com suas crenças. Nesse processo, foi, aos poucos, construindo sua identidade, conquistando seu espaço e, principalmente, a confiança dos demais profissionais.

Então foi uma coisa que foi conquistada, porque nem sempre foi assim. Tinha momentos que eu fazia o AC e que eu ficava sozinha e professor não vinha pro AC. Porque ele tinha resistência no AC. Então, assim, teve momentos muito duros na escola, não foi tudo mil maravilhas não, entendeu? E como eu comecei a compreender que esse lugar do AC não tinha que ser um lugar da obrigatoriedade, tinha que ser um lugar da pessoa compreender que a gente ia fazer junto.

[...] A gente sempre teve AC individual. E como não era uma cultura de rede, então tinha pessoas que vinham, mas tinha pessoas que não vinham, tinha pessoas que vinham de vez em quando. Mas aí como foi que as coisas começaram a acontecer? A partir do momento que as pessoas que não vinham começaram a ver que quem vinha caminhava mais e ampliava. E aí eu também era muito assim, quem quer caminhar, vamos, quem não quer... Eu respeitava. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Desse relato, depreende-se que a confiança no papel da coordenadora é uma conquista processual, que supõe um caminho de respeito e colaboração, construído durante os encontros denominados AC – atividade complementar –, que eram realizados semanalmente com encontros individuais com as professoras, o que promoveu, aos poucos, a adesão a esses encontros e o desejo de partilhas e reflexões. Além dos encontros de AC, outra ação considerada pela coordenadora como um importante instrumento de acompanhamento é a observação do professor em interação com as crianças.

As portas ficam abertas, enquanto o educador está ali facilitando os processos com as crianças. Então, a gente está vendo o movimento. Quando a gente não está, a gente acaba não sentindo isso, porque, é isso que eu digo: essa escuta é realmente para além do falar. É você sentir o que é que o cotidiano está dizendo pra você, sabe? (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Esse espaço para realizar observação da prática educativa *in loco* foi cuidadosamente conquistado pela coordenadora pedagógica, pois a ideia de que o trabalho docente é uma atividade privada não faz parte da realidade do CMEI. Seus profissionais já avançaram na compreensão de que um projeto educativo deve ser construído coletivamente.

Mas, assim, hoje eu acho que o grande ganho que eu tenho na escola é que eu sou uma coordenadora. Hoje, graças a Deus, as pessoas querem que eu vá pra sala, coisa que não existe na rede. Então, assim, as pessoas falam “eu queria que você fosse lá na sala pra você ver como fulano está, pra você me ajudar”. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)



Atualmente, devido à ampliação de turmas e o conseqüente aumento do número de professores no CMEI, houve uma considerável elevação na demanda de trabalho da Coordenadora, o que interferiu diretamente em sua forma de acompanhamento. Os encontros de AC passaram a ser quinzenais e, conseqüentemente, as observações em sala ficaram mais infrequentes. Essa impossibilidade de estar mais presente no cotidiano das interações entre professora e crianças é analisada pela própria Coordenadora

A gente cresce com esse outro quando a gente está observando o comportamento espontâneo, porque o discurso pedagógico é o que o professor faz de melhor. Se o professor for sentar aqui com você pra conversar, e eu, enquanto coordenadora, vir com o discurso pedagógico aqui, você vai sair maravilhada, mas você tem que ir me ver no AC com o professor, no comportamento no dia a dia, no atendimento aos pais, na reunião com a gestão pra você de fato ver se essa pessoa acredita realmente no que ela fala, se ela realmente coloca em prática aquilo que ela fala. Então é isso, é o dia a dia. E quando você perde esses elementos, no meu caso, eu fico sem poder analisar porque eu só vou partir de um discurso, e o discurso pra mim é só 15%. (Coordenadora Pedagógica, entrevista, 2018)

Inferi, a partir desse relato e das observações que realizei nos encontros de planejamento entre a coordenadora pedagógica e a professora, que a observação do cotidiano pedagógico é fator fundamental no processo de acompanhamento e na recíproca formação continuada. Na ausência de suas próprias percepções e registros do cotidiano, a Coordenadora, em seus encontros de AC, conduziu, junto com a professora, a tematização da prática<sup>12</sup>, tendo apenas os registros e relatos produzidos pela docente.

A observação da sala de aula permite compreender a complexidade do ato educativo e dos imprevistos como constituintes da relação ensino e aprendizagem. Nela se verifica o desenvolvimento do trabalho no plano das interações, atitudes, valores, objetivos e intervenções, ou seja, se colocam em jogo as dimensões tanto no campo da didática como no campo da subjetividade e das relações. (SALVADOR, 2012, p. 65)

---

<sup>12</sup> "Tematizar a prática significa retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para, então, transformá-lo em objeto de reflexão". (SALVADOR, 2012, p. 62)

Essa fala é basilar no entendimento do sentido real que o acompanhamento da ação pedagógica tem como potente dispositivo formativo e, portanto, merece ser utilizado pelo coordenador pedagógico como importante objeto de trabalho. Com suas observações, o coordenador poderá refletir sobre o ato educativo em dialogia com sua própria percepção, sendo, dessa forma, outro olhar que pode auxiliar o professor a identificar diferentes caminhos que lhe possibilitem um nível de reflexão que, sozinho, provavelmente, não seria capaz de realizar.

## 5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os registros produzidos no CMEI, as observações que revelaram a atuação da professora em interação com as crianças e os encontros de planejamento docente com a coordenação pedagógica foram os principais elementos que produziram insumos para a realização de uma leitura compreensiva acerca dos procedimentos educacionais desenvolvidos na instituição pesquisada, buscando identificar ressonância em um fazer pedagógico que considere a escuta das crianças. Nesse sentido, constitui-se essa categoria, denominada *Prática pedagógica*, apresentada em três seções: *Prática pedagógica centrada na criança*; *Observações que geram investigações: os ateliês*; e *Os registros da prática*.

### 5.2.1 Prática pedagógica centrada na criança

As análises apresentadas nesta seção se coadunam com a concepção de currículo explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e reafirmada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) segundo a qual as práticas pedagógicas, na Educação Infantil, derivam da ideia de que a construção de conhecimento pela criança ocorre por meio de sua participação direta nas diversas ações cotidianas.

A BNCC (2017) reforça a visão da criança como protagonista que deve estar no centro do processo educativo a partir da valorização de suas experiências e saberes. Nesse contexto legal, cabe às políticas, às instituições e aos professores a busca de articulação de tais experiências e saberes aos "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, 2013, p. 97).

Importa ressaltar que o desenvolvimento integral das crianças, nessa perspectiva, tem como alicerce a assunção de que elas são seres que interagem, criam e modificam o que está posto, o que exige do profissional a elas vinculado uma atenta escuta de suas falas como reveladoras de curiosidades, interesses e proposições.

As falas da coordenadora pedagógica e da professora indicam a apropriação dessa convicção de que o desenvolvimento da criança está condicionado ao respeito por ela e à crença em sua potência.

E assim, algo que eu acho que a gente precisa crescer muito é o respeito ao ritmo dessa criança, respeitar o tempo dessa criança e compreender que as aprendizagens, que pra gente hoje são banais, como se alimentar, como poder articular uma ideia e falar disso de maneira muito tranquila, poder se relacionar com outro, é algo que está sendo construído por ela e que a gente tem que dar o tempo para isso. Então, eu acho que é um pouco de tudo isso, sabe? Respeitar também o que essa criança traz de cultura, por mais que a gente não concorde, mas ela vem de um ambiente social e a gente deve respeitar esse ambiente. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

[...] porque a criança, ela precisa se sentir importante, ela precisa saber que as pessoas que estão ali gostam dela, acreditam que ela é capaz, acreditam no pensamento dela. Então, dessa forma, ela vai conseguir, na verdade, se sentir à vontade pra poder estar se desenvolvendo. (Professora, entrevista, 2018)

Essa concepção de criança que constrói saberes e cultura se contrapõe a uma pedagogia verticalizada, na qual o professor assume a centralidade do processo, constituindo-se no principal transmissor dos conhecimentos considerados como patrimônio cultural. Uma prática educativa que considera a construção do conhecimento pela criança insere-se num contexto educacional que tem por princípio a participação. Para melhor compreensão dessa proposição, retomo o conceito de pedagogia da participação de Oliveira-Formosinho (2007; 2008; 2017), tema apresentado na seção três do quarto capítulo. Em linhas gerais, esse conceito define a criança como uma pessoa com agência, ou seja, que tem uma atitude ante o que se lhe apresenta, tem a capacidade de agir e participar, no cotidiano, das vivências do espaço educativo.

A pedagogia da participação está centrada nos atores que constroem, em colaboração, o conhecimento no âmbito educativo. O processo de aprendizagem é,

portanto, um espaço partilhado entre a criança e o adulto, cabendo ao educador organizar o ambiente, observar e escutar a criança para compreender e documentar seu fazer, sentir, pensar e dizer (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017).

Fica subentendido que o desafio que se impõe à instituição educativa pesquisada é o de organização de um ambiente pedagógico que potencialize experiências para as crianças, garantindo-lhes uma participação efetiva nos processos pedagógicos, com respeito à sua origem sociocultural. Isso fica ainda mais explícito nas respostas da coordenadora pedagógica, quando lhe foi perguntado acerca de como relaciona o planejamento curricular da instituição e a busca de garantia do protagonismo da criança no fazer pedagógico.

Nos encontros de planejamento que eu fazia, a gente refletia sobre a prática. E aí, o que aconteceu? A primeira coisa que a gente compreendeu é que, pra você trabalhar numa perspectiva de trazer o que é de interesse da criança, do grupo, a gente não podia ter um planejamento prévio, tão estruturado, tão fechado. Claro que a escola tem um cotidiano, ela tem uma rotina. Mas até essa rotina tinha de ter uma flexibilidade. Então a gente começou a pensar nisso, então a gente falou assim “vamos abolir os planos bimestrais”. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Esse posicionamento relatado pela coordenadora pedagógica – não elaborar previamente planos bimestrais, mas realizar planejamentos buscando atender aos interesses das crianças – vai de encontro a uma prática pedagógica verticalizada, centralizada no professor, e encontra consonância com a abordagem reggiana.

De acordo com essa abordagem na qual o CMEI se inspira, os saberes das crianças, sua realidade social e cultural são os elementos basilares que estruturam os projetos de curto ou de longo prazo, mas é a partir da documentação produzida no decorrer do curso que dá forma aos planos que se desenvolvem ao longo do ano, garantindo, desse modo, um currículo contextualizado e com base nos interesses das crianças, identificados a partir de escuta, observação e registro. Percebe-se, portanto, a importância dos registros nesse processo, seja na projeção das atividades, seja nas reflexões produzidas a partir da realização dos projetos, constituindo-se, por assim dizer, um processo cíclico, cuja prática sistemática e constante de observação e documentação das ações, diálogos e experiências realizadas pelas crianças impulsionam novas projeções.

Sob essa perspectiva, os projetos emergem a partir de uma escuta atenta do professor e de sua plena interação com as crianças, com o objetivo de identificar interesses ou mobilizá-los. Para tanto, é preciso que as crianças tenham seu tempo respeitado para o desenvolvimento de seus pensamentos e de suas ações. Identificar elementos ou situações de real ou potencial interesse das crianças e considerá-los na condução do trabalho pedagógico é garantir a elas a coconstrução em seus processos de aprendizagem. Sobre esse papel do professor a coordenadora pedagógica explicita:

No momento em que elas respeitam o que a criança traz, que elas trazem pra mim algum questionamento que a criança fez e que deixou elas mexidas, então, quando elas decidem colocar dentro do planejamento algo que foi trazido pela criança. Então, num momento como esse, eu vejo que essa professora, ela está respeitando esse lugar de protagonismo da criança. Esse lugar de criança potente. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Trabalhar com esse currículo que emerge do protagonismo das crianças não é uma tarefa fácil para o professor, mesmo porque ainda lhe cabem outros papéis como o de manter o projeto instigante para as crianças no tempo de sua duração e identificar os momentos certos para realizar intervenções, sem que haja manipulação do projeto, conduzindo-o para algum lugar dentro de suas próprias expectativas. Essa é também uma preocupação da professora, evidenciada na seguinte fala:

Por mais que, nessa investigação, das Abayomis<sup>13</sup>, eu tenha feito por conta da curiosidade das crianças, em relação a isso, eu percebo que tem muita indução ainda, entendeu? Tem muita indução. Então, assim, ainda preciso melhorar muito. (Professora, entrevista, 2018)

Tal relato reafirma o quanto é desafiador para a professora garantir a consolidação de um currículo que revele a incorporação das vozes das crianças nas atividades de investigação, garantindo-lhes um processo de construção do sentido da realidade. Mas revela também o nível de consciência da professora em relação a

---

<sup>13</sup> O nome Abayomi é de origem iorubá e quer dizer: *aquela que traz alegria*. A boneca Abayomi foi criada para as crianças na época da escravidão pelas mulheres negras que as confeccionavam com pedaços de suas saias, único pano encontrado nos navios negreiros, para acalmar, aliviar a dor e trazer alegria para as crianças.

seus desafios, ou seja, o de criar condições para que as experiências de investigação tenham plena participação das crianças. Sobre isso, ela ainda acrescenta:

No final do ano, eu vou falar aos pais sobre as *Abayomis*, que não é nenhuma investigação, é um projeto mesmo, porque, com duas turmas, é complicado. Acho que, se eu tivesse com uma turma, ia ser bem mais confortável para mim estar trabalhando realmente como investigação. Porque, como investigação, é diferente de você estar trabalhando projeto, é diferente. Investigação você tem que estar muito atenta mesmo pra ir conduzindo de acordo com o que a criança vai sinalizando. Então, considero como um projeto, porque eu ainda apresentei isso, apresentei aquilo e daí eu vou tentando escutar a criança pra ver de que melhor forma, mas eu ainda continuo apresentando, a prática... Não é a ideal ainda, entendeu? Por conta de que duas turmas. Assim é meio complicado... (Professora, entrevista, 2018)

A professora assume que, durante o desenvolvimento do projeto das *Abayomis*, houve muita condução de sua parte, sendo, portanto, a docente, mesmo de forma involuntária, a controladora do processo de aprendizagem e, por isso, ela faz uma distinção entre o que seria uma investigação e um projeto. Segundo ela, a essência de uma investigação consiste em garantir a escuta e a participação das crianças na condução do processo; já projeto, permite a interferência do docente.

Ainda sob esse ângulo de análise, entendemos que a diferença não se encontra na nomenclatura do processo (investigação, projeto, ou ainda, projeto de investigação), mas, sobretudo, na atitude dos envolvidos em relação a ele, os professores e as crianças agindo como verdadeiros investigadores. Para tanto, é longo e determinado o processo de autoformação de quem pretenda assumir uma prática sistemática de escuta, observação e documentação das falas e experiências vivenciadas pelas crianças para orientar seus contextos educativos, conforme já foi mencionado na seção quatro do capítulo quarto.

Uma das justificativas apontadas pela própria professora para essa condução nos processos de aprendizagem das crianças é o fato de atuar em duas turmas. Como segunda regente, seu tempo de efetiva interação, em cada turma, por semana, é de doze tempos<sup>14</sup>, considerando o tempo integral, o que equivale a três turnos de trabalho. Ocasionalmente, devido a feriados ou imprevistos, os encontros entre a professora e determinada turma podem ser ainda mais espaçados, dificultando o ritmo das investigações e afetando o interesse das crianças.

---

<sup>14</sup> Cada tempo tem 50 minutos.

Sobre a investigação das *Abayomis*, descrevo brevemente os procedimentos desenvolvidos, trazendo um excerto do diário de campo para contextualizar algumas atividades que foram observadas durante a pesquisa e que serão analisadas nesta seção.

#### Quadro 5 - Excerto do diário de campo

*No encontro de planejamento (AC) de hoje, a professora e a coordenadora pedagógica discutiram e delinearão ações de desdobramentos do projeto desenvolvido durante o mês de julho nas turmas do G 3, denominado de "Julho das Pretas". Durante esse mês, a professora selecionou histórias de origem africana e afro-brasileira para contar para as crianças.*

*Foram elas: Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado; As tranças de Bintou, de Sylviane Anna Diouf; O cabelo de Lelê, de Valéria Belém; e A princesa e a ervilha, um conto adaptado por Rachel Isadora. A partir desse contexto de histórias, surgiu a investigação "Abayomis: meu presente para você". Segundo a professora, após conhecerem a história das Abayomis e verem simples pedaços de tecidos se transformarem em bonecas, as crianças ficaram encantadas... Para elas, parecia mágica. Cada criança teve sua própria boneca e construíram, coletivamente, uma história.*

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2018.

Mesmo a professora tendo confessado sua condução, ainda que não intencionalmente, o projeto das *Abayomis* teve desdobramentos diferentes nas duas turmas do G 3, demonstrando que o mínimo de participação permitida às crianças possibilita que elas conduzam seus processos de aprendizagem.

A construção coletiva de um livro de história tendo a boneca *Abayomi* como personagem ocorreu nas duas turmas, o que revela uma condução da proposta pela docente. Entretanto, as histórias construídas pelas turmas foram completamente diferentes. Além disso, apenas na turma do G 3 B ocorreu a realização do aniversário da boneca, como sugestão de uma menina e acatada por todo o grupo. Para a realização do aniversário, a professora desenvolveu um momento de planejamento junto com as crianças, conforme trecho da observação extraído do diário de campo.

Quadro 6 – excerto do diário de campo

*Hoje, a observação foi na turma do grupo 3 B. A turma é constituída 20 crianças, mas estavam presentes apenas 15 crianças, sendo 7 meninas e 8 meninos. Cheguei por volta das 14h, as crianças estavam acordando. Após se arrumarem, a professora iniciou uma roda de conversa para planejarem a festa de aniversário da boneca Abayomi, sugestão dada por uma das crianças no encontro anterior.*

*Prof.: Na semana passada, quando estávamos fazendo o livro da Abayomi, Elisa pediu para a gente fazer o quê?*

*Crianças: Uma festa para Abayomi!*

*Prof.: E o que vai ter nesse aniversário?*

*Cr 1: Pipoca!*

*Cr 2: Brigadeiro!*

*Cr 3: Pizza!*

*Cr 4: Bolo*

*Prof.: E como vai ser esse bolo?*

*Crianças: De chocolate!*

*[...]*

06/09/2018

Fonte: diário de campo da pesquisadora, 2018.

Durante essa roda de conversa, as crianças definiram o cardápio, elaboraram convite para a outra turma do G3 e, no dia da festa, que aconteceu na semana seguinte ao planejamento, elas fizeram o bolo na cozinha do CMEI e ajudaram a enfeitar o local da festa, que foi debaixo da árvore do pátio da instituição, escolhido também pelas crianças.

Outro momento de destaque nesse processo de participação das crianças no planejamento das atividades foi a realização de uma assembleia para que decidissem como seria a semana da criança. A realização da assembleia faz parte do Projeto intitulado "Minha Semana da Criança", executado desde o ano de 2012 no CMEI e que tem como principal objetivo o fortalecimento do protagonismo e a escuta das crianças, por meio de ações planejadas por e para elas.

As assembleias foram conduzidas pelas professoras de referência, cada uma em sua turma, durante a semana que antecedeu a semana comemorativa do dia das crianças. Para orientar o processo com as crianças, foi preparado pela coordenação pedagógica um roteiro com algumas perguntas para provocar o diálogo dentro da proposta. A professora observada conduziu o processo no grupo 3 B, pois a professora de referência desse grupo encontrava-se afastada por licença médica.

No dia da assembleia, a professora iniciou a conversa explicando às crianças que recebeu um documento para registrar tudo o que elas gostariam de fazer durante a semana das crianças. E que, portanto, elas poderiam escolher fazer



coisas divertidas, comer coisas gostosas e brincar muito. A partir de então, seguindo o roteiro orientador, a professora conduziu a assembleia perguntando as preferências e registrando as opiniões consensuadas entre as crianças em relação às histórias, músicas, lanches, brincadeiras, decoração, dentre outras atividades.

#### Quadro 7 – Excerto do diário de campo

[...]  
 Prof.: Qual história vocês querem ouvir?  
 Cr. 1: Do macaco!  
 Prof.: História do macaco? Que história é essa?  
 Auxiliar: É essa história aqui (Auxiliar da sala pega o livro "Tem bicho que sabe", que tem a imagem de um macaco na capa)  
 Prof.: Vocês gostam dessa história?  
 Crianças: Sim!  
 Prof.: Querem ouvir essa história?  
 Crianças: Sim!  
 Prof.: E quem quer contar essa história na semana da criança? Você quer João? (pergunta para a criança que sugeriu a história)  
 Cr. 1 : Sim!  
 Prof.: O que vamos fazer para deixar a escola bem bonita?  
 Cr. 1: Passar tinta vermelha.  
 Prof.: Eu quero que vocês pensem em enfeites, porque não podemos pintar a escola toda de vermelho.  
 Cr. 1: Vamos pintar lá fora.  
 Prof.: Pintar lá fora? ... Tudo bem, então depois vamos escolher um lugar lá fora para pintar de vermelho. Todo mundo concorda com essa ideia de "João" ?  
 Crianças: Sim!  
 Prof.: E o que mais? Como podemos enfeitar a escola?  
 Cr. 2: Com flores!  
 Cr.3: Com brigadeiros!  
 Cr. 4: Bem colorida!  
 Prof.: Ótimo, então vamos enfeitar com flores bem coloridas. E quem vai fazer essas flores coloridas?  
 Crianças: Eu!!  
 Cr. 5: Eu não vou fazer, não!  
 Prof.: Porque você não vai ajudar a fazer as flores?  
 Cr.5: Eu não gosto de flor.  
 Prof.: Mas todos precisam ajudar. Você pode fazer outra coisa, certo?  
 Cr.5: (acena com a cabeça, concordando).  
 [...]

01/10/2018

Fonte: diário de campo da pesquisadora, 2018.

As crianças participaram com entusiasmo respondendo às perguntas, sugerindo ideias, expondo seus desejos, suas opiniões, concordando com os colegas ou discordando. Após a conclusão, a professora informou às crianças que elas levariam o documento com tudo que decidiram sobre a semana da criança para

a direção. Então, conduzidas pela professora, foram até a sala da direção, onde entregaram o documento. A vice-diretora leu em voz alta, interagindo com as crianças sobre suas escolhas.

A realização da assembleia demonstrou uma disposição da Instituição em promover a escuta e a participação das crianças, a partir de uma compreensão de que elas podem contribuir e influenciar em decisões sobre o que lhes diz respeito, a exemplo do que gostariam que ocorresse numa semana comemorativa em sua homenagem. Portanto, faz todo o sentido que os professores exercitem sua escuta e seu olhar atento para promoverem espaços efetivos de participação das crianças, tornando-as, de fato, protagonistas do planejamento pedagógico.

Essa assertiva nos impulsiona a avançar na análise da segunda seção, que discorre sobre observação e investigação.

### 5.2.2 Observações que geram investigações: os ateliês

Para considerar a criança como protagonista de seus próprios processos de aprendizagem implica a elaboração de um planejamento docente significativo para ela. Para tanto, é fundamental a inclusão da escuta como princípio do trabalho pedagógico, conforme foi abordado na terceira seção do quarto capítulo. Tal princípio é exemplificado pela coordenadora pedagógica numa de suas colocações, durante a entrevista.

Houve uma situação mesmo que os meninos estavam fazendo muito batuque na sala, do nada, e aquilo tava sendo trazido como um problema, assim: “Menina, o que eles tão gostando mesmo é de ficar batendo e tal...” Refletimos sobre isso, e aquilo se transformou num projeto sobre som. Outra situação mesmo foi um bicho que apareceu. Na verdade, era uma lagartinha que estava virando uma borboleta. Apareceu na casinha do pátio da escola, e aí os meninos ficaram alvoroçados. E aí a professora trouxe isso meio agoniada e depois disse: “Não, mas isso aqui pode virar algo”, e virou uma ação educativa. Porque é isso que é a escuta. Às vezes, a gente está pensando que é uma outra coisa, e quando a gente vai ver, estava na nossa frente. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Essa fala, na minha compreensão, é reveladora de uma perspicácia extraordinária, porque, com os ouvidos apurados, se promove uma imersão nas entrelinhas de uma fala não verbal, para produzir sentido e tomar uma decisão pedagógica. Portanto, há, nesse evento, uma sintonia sofisticada com os ditames da

pedagogia da escuta. Nesse sentido, é reveladora de sensibilidade a atitude de captar mensagens e indícios expressos por meio de gestos, palavras, produções ou manifestações e interpretar essas mensagens e indícios para além das aparências e transformando-as em propostas pedagógicas. E isso se dá num contexto que tem dificuldades estruturais, conforme os depoimentos seguintes.

Eu acho que, se a gente tivesse uma turma de 12 a 15 alunos... Entendeu? O exercício dessa escuta poderia ser bem melhor. Porque, quando você tem um contingente de 20, já fica um pouco mais complicado de você garantir a escuta. No início, a gente achava muito injusto ter de separar por pequenos grupos em alguns momentos pra gente poder garantir a escuta. E aí, a partir dos encontros na RedSolare, a partir dos estudos dos livros, a gente começou a compreender que, quando a gente quer escutar todo mundo, a gente não escuta ninguém. Então, às vezes, é melhor a gente especificar um trabalho com um grupo menor e poder estar totalmente entregue àquela ação, do que a gente ficar tentando o tempo todo sanar pequenos conflitos que acabam acontecendo. E isso é normal, porque os interesses são diversos, né? E já que a gente parte da premissa de respeitar esses interesses das crianças, então não é porque ela não está gostando do que eu estou trazendo ou do que o coleguinha dela tá trazendo pra gente pesquisar ali, mas é porque, naquele momento, ela quer... Ela está com foco em outra coisa. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Às vezes eu consigo, às vezes eu não consigo não, não vou mentir. Porque, assim, às vezes, aquelas que se expressam mais chama mais atenção. Mas também tem aquelas mais retraídas, que a gente tem que ver, porque que elas não estão demonstrando todo o interesse, todo o conhecimento. E a gente tem que estar atento em relação a isso. Geralmente, nos registros, o que é que eu falo? Eu falo quem mais se expressou, e os outros não. E aí, na próxima atividade, eu já vou observando. Eu escolhi justamente pra estar retomando, porque aí, quando a gente faz esse processo de fazer esse registro por temática, você tem a capacidade de retomar aquela situação, né? E estar vendo o quanto a criança já evoluiu naquilo. E aí você tem uma visão melhor até, inclusive do grupo. (Professora, entrevista, 2018)

A gente diz escutar, “vamos escutar”, mas não é fácil não! São 20 crianças! Escutar a todos, potencializar essa escuta sensível com esse grupo. “Quem quer trabalhar com esse material?” Mas tem grupo que não se interessou por isso, e quer fazer outra coisa, e você tem esse olhar sensível de dar essa liberdade pra aquele grupo estar mexendo com outra coisa que não é aquela rodinha que está ali naquele momento. “Eu participo da rodinha, mas agora eu não quero, eu quero estar participando, estar manuseando um livro”. “Eu quero estar dialogando com o meu coleguinha que está do lado”. Então, é essa a escuta, de estar fazendo grupos dentro de um grupão. (Gestora, entrevista, 2018).

Considerando esses depoimentos, evidencio a compreensão dessas profissionais acerca da relação entre número de crianças e práticas pedagógicas cujos pressupostos básicos para a realização de aprendizagens são a observação e a escuta. Nessa direção, identificamos concordância com a abordagem italiana, que

prevê a organização de grupos pequenos com, no máximo, cinco crianças para serem alvos de observação docente, sobretudo em momentos de investigação, nos quais se exige do educador uma postura para além de um observador atento, mas de um verdadeiro pesquisador.

Essa compreensão foi confirmada durante a observação de três momentos específicos, em pequenos agrupamentos de crianças do Grupo 3 A, planejados pela professora e pela coordenadora pedagógica, com base nas observações realizadas pela professora quanto aos interesses das crianças. Essas atividades, envolvendo grupos de cinco crianças foram denominadas de "ateliês".

Na perspectiva da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, o ateliê é um espaço concreto, concebido por Loris Malaguzzi, com o objetivo de materializar sua teoria das cem linguagens, que sustenta essa prática, ou seja, possibilitar às crianças vivenciarem experiências com múltiplas linguagens, por meio da exploração de diferentes materiais que apoiam as investigações de suas motivações, além de possibilitar o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e de diversas formas de expressão. Para os professores, o ateliê oferece ricas e potentes possibilidades para compreenderem como as crianças veem e interpretam o mundo.

A proposta planejada para o Grupo 3 A, denominada de "ateliê", não tem a mesma dimensão da prática reggiana, embora carregue em si o mesmo sentido, pois compreende ateliê como uma metáfora para a expressão da criatividade e da exploração de outras possibilidades de reinventar a realidade. Essa compreensão foi explicitada em entrevista pela coordenadora, ao recordar os momentos de estudos realizados em grupos promovidos pela RedSolare, que possibilitaram muitas aprendizagens, as quais, ao longo do tempo, foram ressignificadas com a prática e a realidade local.

E quando a gente saía dos encontros nos sentíamos mobilizados pra vir pra escola pra estudar. Então, foi um momento que a escola, tipo, mais floresceu com relação a isso. Nosso primeiro livro de estudo foi *As Cem Linguagens da Criança* [...] Tinha coisas que a gente nem compreendia, em alguns momentos a gente achava meio chato, mas assim foi o nosso primeiro contato. A Lella Gandini, ela é muito técnica, então tinha hora que a gente tinha que ir e voltar. Mas assim, pra gente, foi interessante também. Aí a gente trabalhou também com *Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças*, que é um outro livro que também não tem um olhar de alguém de (Reggio), é um olhar de alguém de fora. [...] Tornando Visível já era tipo assim, o bê-á-bá. Já trazia de uma forma muito mais leve e tal, mas, como a gente já estava nesse nível de discussão, a gente já estava tava achando meio superficial demais. E, a partir daí, a gente trabalhou com o livro *O papel do ateliê na educação infantil*, também de Lella Gandini, que aí foi

quando a gente começou a ampliar o nosso olhar pra o ateliê, inclusive a gente até construiu um ateliê na escola, porque, naquele momento, a gente precisava materializar o ateliê, pra poder compreender. Hoje, a gente já sabe que é uma metáfora, né? O ateliê, na verdade, tem que estar dentro do professor. Tem que estar dentro da instituição como ideia de transformação, sempre... (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Dois pontos chamaram minha atenção na fala da coordenadora pedagógica. A primeira se refere à questão da mobilização para estudar e à dificuldade inicial de compreensão de uma linguagem muito técnica. A segunda diz respeito à ampliação de entendimento do sentido do termo atelier, que ultrapassa o fazer material, na medida em que é internalizado como metáfora. Sobre isso, fica evidente o processo de formação construído na instituição, que, aos poucos, foi se delineando e influenciando o fazer pedagógico, a exemplo da materialização de um espaço, instituído como ateliê como forma de compreensão e tradução do que isso significava. Ainda, segundo relatos, o espaço existiu por cerca de um ano, mas a realidade e as condições locais não possibilitaram sua manutenção.

O ateliê durou, em média, um ano. Até porque, assim, tudo era com muita resistência. A gente tinha um espaço que ficava exposto. O ateliê ficava no espaço que não era coberto, a gente fez com aquelas tendas de plástico, muito frágeis. Então, com a chuva e o sol, ela começou a ressecar, e aí, com o tempo, começou a degradar mesmo os materiais. E a gente conseguiu coletar uma quantidade de materiais muito grande, e assim, nós, no geral, trabalhávamos com sucata porque esse também foi um movimento bem interessante. Primeiro, nosso entendimento era que a gente tinha que juntar muita sucata, muita coisa pra gente poder fazer as construções com as crianças. Com o passar do tempo, com a leitura do livro *Crianças, espaços e relações*, que já é um livro de Reggio... E aí eu trago essas demarcações, porque, assim, você lê um livro de Reggio, lê um livro que foi alguém que foi de Reggio, é totalmente diferente... Entendeu? O olhar apurado deles é... Sabe? É três vezes mais ou quatro vezes mais, você consegue ampliar muito mais o olhar do que com esses outros teóricos. E aí, *Crianças, espaços e relações* trouxe pra gente que, na verdade, essa estética, ela vai para além da sucata, né? E aí foi quando a gente começou a compreender, quando a gente vê as fotos de Reggio, que, ok, tem os materiais da natureza, que são muito utilizados, tem também esse reaproveitamento, mas existe também um custo de materiais que são nobres e que vão ajudar a criança nessa construção estética, que são necessários... E aí eram todos os nossos entraves, né? Que a gente, enquanto prefeitura, não tinha como arcar com esse custo. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Diante das dificuldades do CMEI em manter a materialização do espaço do ateliê e já tendo sido incorporado o entendimento quanto à necessidade de possibilitar às crianças tempos e espaços para expressarem criatividade, curiosidade, autoria, autonomia e produção estética, a ideia de ateliê foi incorporada

ao planejamento como uma metáfora que traduz o cuidado e as intenções educativas com as crianças.

#### Quadro 8 – Excerto do diário de campo

*No planejamento quinzenal, a professora e a coordenadora pedagógica discutiram a realização de atividades de investigação com agrupamentos de até cinco crianças do Grupo 3 A e denominaram essas atividades de "Ateliês". Considerando a totalidade do número de 20 crianças na turma, a proposta prevê a realização de quatro momentos com temas específicos envolvendo cinco crianças em cada um deles. Os temas dos "Ateliês" definidos foram: Grupo 1 – Bolhas de sabão; Grupo 2 – Culinária; Grupo 3 – Tecidos; Grupo 4 – Natureza.*

*A definição, pela professora, dos temas e dos agrupamentos teve embasamento em suas observações realizadas sobre os interesses das crianças durante as atividades de brincar livre envolvendo tecidos, panelinhas e objetos de culinária, elementos da natureza e na hora do banho.*

*Ficou definido também que a realização das investigações ocorreria em espaços distintos da sala, e que o ambiente deveria ser organizado com elementos que provocassem a curiosidade e a livre exploração das crianças. [...]*

*A professora sugeriu a retomada do Protocolo de Planejamento e Observação para realização dessas investigações. Esse documento, durante algum tempo, foi utilizado na Instituição no início das aproximações dos estudos sobre Pedagogia da Escuta, tendo sido apresentado pelo educador Alfredo Hoyuelos, estudioso das ideias de Loris Malaguzzi, que, após trabalhar e conviver anos com o pedagogo italiano, sistematizou sua obra. Por ocasião do encontro organizado pela RedSolare, Alfredo Hoyuelos visitou a Instituição e, na oportunidade, apresentou um modelo de protocolo para planejar e observar as crianças. Ao longo do tempo, o referido Protocolo foi abandonado pelas educadoras por considerarem complexo em sua utilização prática. [...]*

18/09/2018

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2018.

A proposta de atividades de *ateliês*, tecida de forma articulada pela professora e pela coordenadora, foi um exemplo concreto de como um planejamento pode ser pautado nos interesses das crianças. Ressalto, nesse aspecto, a importância das observações e interpretações realizadas para essa construção, possibilitando a organização de agrupamentos de crianças por temas com os quais tinham mais afinidade e interesse. A participação da coordenadora nesse planejamento também merece saliência, pois, além de contribuir com sugestões significativas, durante a reunião sua postura foi de levantar questões problematizadoras para provocar reflexões por parte da professora. Aliás, o não isolamento, o fazer coletivo é, no meu entendimento, uma das principais razões dos acontecimentos importantes desse CMEI.

Dos quatro momentos planejados, realizei observação de três ateliês: culinária, natureza e tecidos. O ateliê bolhas de sabão foi remarcado algumas vezes, devido ao tempo mais frio, ausência de algumas crianças que compunham esse

agrupamento e a realização de outras atividades relativas ao mês das crianças, não acontecendo, portanto, no período de realização da pesquisa de campo, concluída no final de outubro.

#### Quadro 9 – Excerto do diário de campo

*Ateliê culinária*

*Hoje pela manhã, segunda-feira, dia 24/09/2018, conforme planejado, foi realizado o ateliê de culinária, que envolveu cinco crianças do Grupo 3 A. Cheguei cedo, no momento em que as crianças estavam se dirigindo para o café da manhã, primeira refeição do dia, antes das atividades. Enquanto isso, a professora foi preparar o local do ateliê, levando panelinhas e conjunto de xícaras de brinquedo, vasilhas de diferentes tamanhos, potes, frigideiras pequenas, colheres de pau, pratinhos, etc. [...]*

*Ainda na sala, a professora fez uma roda de conversa com todas as crianças presentes. Nesse dia havia 17, das 20 crianças que compõem a turma. Conversaram sobre o aniversário da boneca Abayomi, organizado pelas crianças do Grupo 3 B, ocorrida na sexta-feira, e que elas participaram, da caminhada com as famílias, realizada no sábado pela escola. E, finalmente, explicou que hoje levaria cinco crianças (dois meninos e três meninas) para uma atividade diferente lá fora. E que, quando esses colegas retornassem, contariam o que aconteceu. Informou, ainda que, em outros momentos, todos também participariam de uma atividade como essa e que deveriam ficar na sala com as auxiliares, brincando. As crianças concordaram, demonstrando já estar acostumadas com práticas como essa, ou seja, a professora realizar atividades com grupos pequenos.*

*As cinco crianças selecionadas com critérios prévios, oriundos de observações anteriores, foram levadas para a pequena área localizada atrás da portaria do CMEI, com aproximadamente 2m<sup>2</sup> Uma área descoberta mas com chão de azulejo, no qual estavam dispostos todos os materiais organizados pela professora, incluindo uma vasilha com água. Ao lado dessa área, chão de terra e folhas secas caídas da árvore compunham outros elementos a serem explorados pelas crianças.*

*Assim que chegaram ao espaço, sem que nada precisasse ser dito, imediatamente as crianças foram pegando os utensílios. Uma menina pegou a frigideira, colocou um pouco de terra e, dirigindo-se à colega, disse: "Mãe, já estou fazendo a comida!". Sem nenhum acordo prévio, a colega respondeu: "Certo, minha filha!"*

*Continuaram nessa exploração, até que uma das crianças descobriu a vasilha com água. Era o que faltava! Agora todas queriam água para fazer suas misturas com terra, com folhas. Quando acabou a água da vasilha, se dirigiram à professora e pediram mais água, a professora autorizou as crianças a pegarem mais água na torneira que ficava próxima. [...]*

*Enquanto as crianças interagiam entre elas e o ambiente, a professora observava o movimento delas, fotografando e filmando com o celular. Vez por outra interagia com as crianças, perguntando o que estavam fazendo.*

*[...] Após cerca de trinta minutos, a professora solicitou as crianças que a ajudassem a recolher os materiais, colocando-os em uma caixa, porque deveriam retornar à sala para compartilhar com os colegas sobre o que fizeram. Sem resistência, pouco a pouco, as crianças foram guardando seus utensílios. Não houve nenhuma interrupção abrupta da brincadeira. A professora as conduziu de forma tranquila ao encerramento daquele momento de descobertas, que durou aproximadamente quarenta minutos. [...]*

*24/09/2018*

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

O ateliê de culinária certamente proporcionou às crianças a plena interação entre elas e a construção de cenas a partir dos materiais disponíveis na ambientação preparada pela professora, além dos elementos da natureza acessíveis

no local. Por meio do faz de conta, utilizaram a linguagem verbal e corporal para representar papéis e regras da vida social, Dessa forma, exercitaram a imaginação, explorando seus interesses e suas necessidades, ao tempo em que também investigaram e construíram conhecimentos sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem.

Como observadora desse ateliê, capturei cenas muito interessantes sobre as relações estabelecidas entre as crianças durante a reprodução de papéis sociais, provavelmente vivenciadas no seu meio social, chamando atenção para algumas características marcantes de personalidade incorporadas por algumas crianças no momento do jogo simbólico. Entretanto, na perspectiva de pesquisadora, dentro desse contexto, me interessava saber sobre os focos de observações realizadas pela Professora, ou, dito com outras palavras, qual era a pauta do olhar docente na investigação, destacando que, durante toda a atividade, ela registrava tudo com fotos e filmagens em seu celular.

Contrariando minha expectativa, sobretudo por ter acompanhado a reunião de planejamento da atividade, ao solicitar à Professora o acesso ao Protocolo de Planejamento e Observação, definido para ser utilizado como orientador da observação, a docente afirmou não ter preenchido por completo o documento e que depois iria fazê-lo. Diante dessa resposta, me questioneei: que funcionalidade terá um protocolo de planejamento e observação preenchido após a realização de uma ação? Ora, ao se planejar uma atividade envolvendo um pequeno grupo de crianças, com a intenção de detectar suas potencialidades e também fragilidades, seus possíveis saberes e não saberes, de forma individual ou em grupo, a observação docente não pode ser aleatória: deve ser devidamente planejada. Nessa direção, não caberia ao docente pautar seu olhar selecionando de forma antecipada, os aspectos essenciais que deseja verificar, perceber, constatar, mantendo atenção também para o inusitado? O exercício de planejar a observação não exige certo conhecimento prévio sobre as crianças, ou alguma criança em particular, para que se possa fazer uma previsão do que se pretende descobrir? Ele é, então, um movimento cíclico: conhecer para observar e observar para conhecer? São indagações que, se devidamente consideradas, por certo subvertem a ordem idealista de planejamento, mediante a qual a realidade objetiva não se constitui a mola propulsora da práxis pedagógica.



O instrumento Protocolo de Planejamento e Observação, em sua estrutura, é constituído de quatro partes específicas. A primeira refere-se ao detalhamento do projeto de investigação com informações sobre as crianças participantes e os critérios de seleção, e como as crianças serão mobilizadas para a investigação e a logística da investigação. A segunda parte refere-se à reflexão dos educadores, análises, interpretações e perguntas prévias diante da proposta, tais como: por que investigar sobre...? Quais as expectativas? Quais os indícios que revelam que as crianças são competentes e criativas para uma ação exploratória como essa? Que possibilidades de expressão das múltiplas linguagens foram oferecidas para as crianças demonstrarem sua competência e criatividade? A terceira parte do instrumento se refere a perguntas que focalizam a observação durante a investigação, e a última parte é um olhar sobre a investigação realizada, impressões, confirmações, sentimentos dos educadores. É, assim, um instrumento complexo, conforme classificaram as professoras do CMEI, ao abandonarem sua utilização, pois exige um alto nível de reflexão e conhecimento por parte do docente sobre suas crianças. Entretanto, sua utilização certamente ajudaria na constituição de um professor reflexivo, com um olhar mais apurado para seu fazer pedagógico.

O ateliê sobre natureza foi realizado na sequência, no mesmo dia, no turno vespertino. A proposta desse ateliê foi a de criar uma ambientação com materiais não estruturados e naturais, com objetivo de proporcionar às crianças a experiência da exploração de diferentes materialidades e a descoberta de possíveis combinações entre eles. Também se trata, portanto, de uma proposta de investigação por meio do brincar livre, criativo, autônomo.

#### Quadro 10 – Excerto do diário de campo

##### *Ateliê natureza*

*No turno da tarde, enquanto as crianças ainda dormiam, a professora organizou o ambiente para a realização do ateliê natureza. O local escolhido foi uma área do pequeno pátio, já sombreada nesse horário por uma árvore, onde ela colocou duas mesas pequenas, uma ao lado da outra, sobre as quais dispôs, de forma harmoniosa e estética, os seguintes materiais: cinco espelhos, três pratos pequenos de cerâmica, cinco pedaços de tronco de árvore de diferentes tamanhos, três tipos de sementes em uma certa quantidade, gravetos e folhas secas. [...]*

*Ao chegarem ao local da investigação, as cinco crianças, quatro meninas e um menino, se posicionaram ao redor das mesas e ficaram apenas observando todos os elementos, mas sem tocar em nada. Nenhuma orientação fora dada, assim como na investigação anterior. Após um tempo, a professora quebrou o silêncio e perguntou a elas se se lembravam daquelas sementes, informando-lhes que tinham sido recolhidas por elas em outro dia. Todas balançaram a cabeça confirmando a lembrança.*

*Duas meninas começaram a se olhar no espelho, sendo acompanhadas pelas demais. Em certo momento uma das crianças mexeu nas sementes e foi imediatamente advertida por outra: "Não pode pegar!". Nesse momento, a professora entrevistou e afirmou: "Pode, sim! Vocês podem brincar, mas tenham cuidado com os espelhos e os pratos porque podem quebrar e machucá-los!". A partir desse momento, a mágica aconteceu! As crianças começaram a explorar, a criar, a brincar.*

*Os troncos maiores foram transformados em fogões, os espelhos também. Os pratos viraram panelas, os troncos menores viraram hambúrguer. Os gravetos, as sementes e as folhas se transformaram em saboroso banquete, com cenouras, vatapá, arroz, macarrão e calabresa. A cada momento, novos cardápios, novas transformações dos elementos. E a mágica era simples:*

*Cr 1: - Com que vamos mexer a comida?*

*Cr 2: - Com a colher! (pegando um graveto)*

*[...]*

*Depois de um tempo mexendo, misturando, criando e interagindo sobre suas produções culinárias, todos os pratos foram dispostos nas mesas. Parecia que a brincadeira havia chegado ao fim, pois já tinham o produto final. Foi quando uma criança disse:*

*Cr 3: - Agora vamos vender na lanchonete!*

*E a brincadeira continuou!*

*Uma menina resolveu fazer outra comida, mas precisava de sal e de açúcar. Ao apresentar o*

Fonte: diário de campo da pesquisadora.

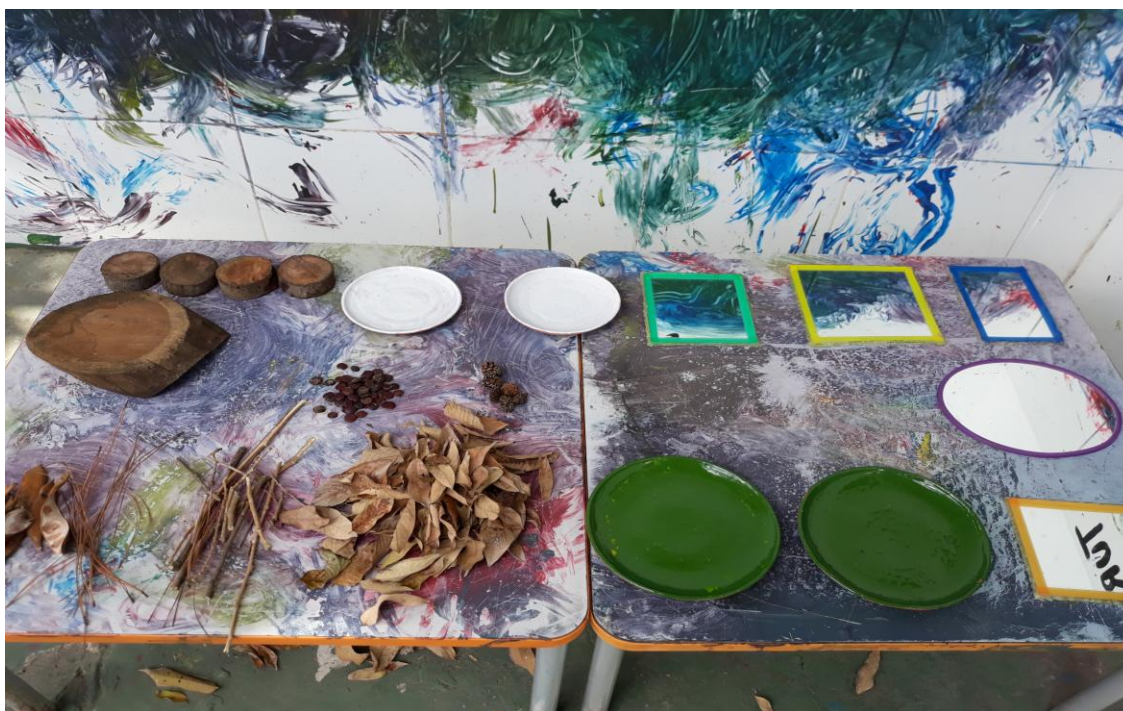
Essa atividade foi muito rica em descobertas para as crianças. Diante dos elementos disponíveis, elas criaram jogos simbólicos em torno da culinária, assim como no primeiro ateliê. Entretanto, é preciso destacar a diferença entre esses dois movimentos. Na primeira proposta, os materiais oferecidos (panelinhas, vasilhas, colheres etc.) já direcionavam para o tema do faz de conta. As crianças, portanto, apenas assumiram seus papéis sociais e o desenvolveram durante a brincadeira. Na segunda proposta, os elementos oferecidos às crianças não explicitavam, em si mesmos, nenhum tema específico. Tanto que, ao se deparar com a surpresa do diferente, as crianças pararam um tempo, seu próprio tempo, para acolher e entender aquele contexto.

No momento da organização dos materiais para esse ateliê, a professora demonstrou atenção à dimensão estética. Os elementos, apesar de não terem sido tão variados, foram dispostos nas mesas como um convite às crianças para manuseá-los e explorar suas possibilidades, num brincar heurístico<sup>15</sup>, ou seja, foi criada uma situação que oportunizou às crianças levantar e experimentar suas hipóteses, brincando livremente e em interação com seus pares, sem interferência de adultos. A única intervenção da professora foi no início, quando uma das crianças

<sup>15</sup> "O termo *heurístico* tem sua origem etimológica na palavra grega "heúreka", que significa "encontrei" ou "descobri" (FOCHI, 2018, p. 88).

chamou a atenção de uma colega afirmando que não poderia mexer nos materiais, e a professora esclareceu que, ao contrário, poderiam e deveriam manuseá-los livremente.

FIGURA 2 - Ateliê da natureza: ambientação estética



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2018.

Diante desse fato, a nosso ver, as orientações quanto à ação das crianças, no ateliê, poderiam ter sido dadas ainda na sala, sem que isso retirasse a surpresa da investigação, provável intenção da professora. Ainda, assim, certamente elas teriam a mesma reação de impacto em relação ao que fazer com aqueles materiais, mas não teriam dúvidas em relação a serem ou não autorizadas a pegá-los, e se lançariam do mesmo modo à experiência, impulsionadas pela curiosidade, pela inquietação e pelo desejo de saber e descobrir o que poderiam fazer com aqueles elementos.

Assim como no primeiro ateliê, a professora registrou com fotos e vídeos todo o processo da investigação, mas também, para essa ação, não utilizou o Protocolo de Planejamento e Observação, ocorrendo o mesmo com o terceiro ateliê, o de tecidos.

FIGURA 3 - Ateliê da natureza



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2018.

FIGURA 4 - Ateliê da natureza



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2018.

O ateliê de tecidos teve por objetivo ampliar as possibilidades do faz de conta, ao permitir às crianças a exploração de texturas, cores, extensões, enfim, diferentes características dos tecidos oferecidos, além de coordenar movimentos para dominar esse material do cotidiano que, a princípio, não é considerado como brinquedo.

#### Quadro 11 – Excerto do diário de campo

*Ateliê tecidos*

*Cheguei hoje ao CMEI a tempo de ver a professora preparando a ambientação para o terceiro ateliê. O local escolhido foi o mesmo do primeiro ateliê, a pequena área de aproximadamente 2m<sup>2</sup>, azulejada no chão. Essa área é descoberta, mas, em cada canto, possui um tubo grosso, não muito comprido, que certamente servia de sustentação para alguma cobertura. Nesse espaço, então, a professora dispôs alguns tecidos de cores, texturas e tamanhos diferentes, colocando-os no chão e também pendurando alguns nos tubos. [...]*

*Ao chegarem ao espaço, as crianças, quatro meninas e um menino, foram logo interagindo com os tecidos, com exceção de uma menina, "Maria", que ficou em pé observando os colegas, mas sem interagir.*

*No começo, cada criança pegou um tecido sacudindo, colocando na cabeça, enrolando no corpo... Até que o menino pegou um grande tecido de malha na cor vermelha e pendurou em um dos tubos formando uma "cabana" e ficando dentro dela. As três meninas, ao perceberem a cabana, também quiseram participar, e uma disse:*

*Cr 1: - Toc toc! Posso entrar em sua casa?*

*Cr2: - Pode!*

*A partir daí, a interação foi com a cabana, entrando, saindo, colocando pedras e folhas que encontraram no terreno. – É a nossa "bacana" mágica! – disse uma menina.*

*Enquanto as quatro crianças brincavam na cabana mágica, "Maria" ainda estava quieta, sem interagir. Após algum tempo, timidamente, ousou pegar alguns tecidos e os segurava. Tentou pendurá-los no tubo, mas, sendo leves, o vento os derrubava, e ela resolveu estendê-los delicadamente no chão, um ao lado do outro. Nesse momento outra menina pegou um desses tecidos. Houve uma disputa entre as duas, mas "Maria" logo desistiu e voltou a ficar quieta no canto, apenas observando, aparentando tristeza. Nesse momento, a professora se aproximou de "Maria" e tentou convencê-la a se envolver com a brincadeira, mas "Maria" não quis. A professora não viu o momento do desentendimento entre ela e outra menina, fato que fez "Maria" não brincar mais, mesmo sozinha.*

*[...]*

*A brincadeira entre as outras crianças continuou. Brincaram de piquenique com os tecidos no chão, que depois viraram uma cama e uma grande fogueira que estava cozinhando a comida.*

*[...]*

*01/10/2018*

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

A observação realizada durante esse ateliê nos permitiu afirmar que a proposta contribuiu para ampliar as aprendizagens das crianças, pois, além das experiências sensoriais, vendo e sentindo no próprio corpo cores e texturas diferentes, fizeram interessantes percursos de criação.

No começo da investigação, suas ações foram exploratórias: tocaram os tecidos coloridos, colocaram no corpo, enrolaram-nos no corpo dos colegas, sacudiram-nos e rodopiaram, percebendo os movimentos dos tecidos ao vento. E, pouco a pouco, a exploração foi se organizando. A "descoberta" da cabana deu início a um enredo do jogo simbólico envolvendo as representações da vida diária familiar: casa, dormir, acordar, fazer comida, dentre outras.

FIGURA 5 - Ateliê dos tecidos: ambientação estética



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2018.

FIGURA 6 - Crianças dentro da “cabana mágica”



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2018.

FIGURA 7 - No final da investigação: a fogueira no centro



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2018.

Esse ateliê foi o que teve maior duração, cerca de quarenta e cinco minutos. Mesmo com as limitações do cumprimento das atividades da rotina diária, que envolve uma instituição de Educação Infantil de tempo integral, é válido destacar que cada ateliê marcou seu próprio ritmo e, dessa forma, foram também respeitados os tempos das crianças de se apropriarem das possibilidades de exploração dos materiais.

A menina Maria se destacou nessa experiência, por sua resistência inicial em envolver-se na brincadeira. Mas, pouco a pouco, quando as demais crianças concentravam-se na cabana, ela arriscou-se em suas explorações, ainda que por pouco tempo, desistindo logo após uma disputa por um dos tecidos com outra criança.

Considereei esse episódio uma fonte para a consideração do diferente e da diferença, questões caras à educação na contemporaneidade. Através de fatos como esse, o professor encontra elementos para colaborar com as crianças, para que superem possíveis barreiras, físicas, comunicacionais ou relacionais, que, de alguma forma, as impeçam de participar do processo. No caso em questão, a barreira de Maria pareceu ser relacional, fato discutido posteriormente na reunião com a coordenadora pedagógica, quando foram avaliados os ateliês realizados.

FIGURA 8 - Maria brincando



Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora, 2018.

Nessa reunião, foram apresentadas à coordenadora pedagógica as imagens dos ateliês registradas pela Professora como elementos para tematização da prática. A coordenadora relatou, em entrevista, que anteriormente à ampliação das turmas no CMEI, ocorrido nesse ano de 2018, ela realizava observação de atividades como as dos ateliês. Diante da impossibilidade de sua presença durante os últimos eventos, a tematização ocorreu apenas a partir do relato e do olhar da Professora, materializados por meio das imagens registradas. Senti falta de um registro escrito pela professora, como fruto de suas impressões e reflexões da prática observada.

A primeira reflexão feita pela coordenadora, após ver as imagens da ambientação dos ateliês, foi em relação à estética. Sobre isso, considerou que os utensílios dispostos no ateliê culinário poderiam ter sido organizados por categorias



de tamanho e forma, por exemplo. Ao que a Professora acrescentou que percebeu que as crianças sentiram falta de outros materiais, como mais colheres e vasilhas maiores.

Ainda no aspecto da estética, ao ver as imagens do ateliê sobre natureza, a coordenadora sugeriu, para um próximo momento de realização desse tema, o acréscimo de cores, o que pode ser resolvido com algumas flores. E, no ateliê sobre tecidos, a colocação de varais para estender os tecidos, além de ampliar a variação das texturas e das cores.

Na perspectiva da pedagogia da escuta, o espaço pedagógico dos ateliês funcionou como outro educador, dialogando com as crianças, porque foi intencionalmente organizado de modo convidativo à investigação e às descobertas. Nesse sentido, as reflexões realizadas pela coordenadora acerca da estética dos ateliês foram bastante pertinentes, no sentido de ampliar o esclarecimento sobre o impacto que a organização de determinados elementos, em um espaço, pode provocar nas crianças em suas interações e aprendizagens.

A potência da relação das crianças com os elementos da natureza foi outro ponto de reflexão abordado na tematização da prática, considerando que, em todas as investigações, as crianças incluíram a terra. De acordo com Gandhi Piorski (2016), pesquisador sobre o brincar na natureza, brincadeiras que envolvem a terra são as que imitam a vida, a sociedade e a cultura, o peso das coisas. Nesse contexto, as crianças estão envolvidas e, por isso, ele exerce um forte fascínio sobre elas. Nesse entendimento, brincar de fazer comidinha, de casinha, de carrinho, de construções e outros, envolvendo os elementos naturais, é uma forma de conduzir experiências que levam a uma infinita variedade de sensações e a um estímulo a aprendizagens nunca dantes imaginadas.

O caso Maria também foi colocado para reflexão. Segundo relato da Professora, esse é o primeiro ano de Maria no CMEI. Diferentemente de outras crianças também novas na instituição, ela não se relaciona com todos os colegas. Informou também que, naquele agrupamento, não se encontravam as crianças mais próximas a ela, e talvez, por isso, ela não tenha interagido, apesar da visível vontade de brincar com os tecidos, o que foi ensaiado por um tempo curto. A proposta definida para essa situação foi a inclusão de Maria em outro ateliê, dessa vez com a presença de crianças de sua interação, e que a Professora fará observações e registros com um olhar focalizado especificamente para ela.

Esse encontro de tematização da prática, em linhas gerais, possibilitou que a coordenadora e a professora dialogassem sobre determinados aspectos da experiência pedagógica dos ateliês. Os aspectos explorados nessa dialogia, apontaram elementos capazes de retroalimentar o planejamento da Professora e fortalecer sua atuação pedagógica.

### 5.2.3 Os registros da prática

O CMEI pesquisado já possuía uma prática de documentar os processos de aprendizagem das crianças por meio de fotografias, vídeos e relatórios, muito antes da definição do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RMEIS) cuja vigência ocorreu a partir de 2015. Com o Referencial, vieram também orientações para a elaboração de portfólios semestrais para documentar aspectos do desenvolvimento e algumas aprendizagens das crianças para compartilhamento com as famílias. Segundo as orientações definidas pelo RMEIS, cada criança deve possuir um portfólio com registros feitos pela professora, pela família e pela própria criança, que revelem seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem no cotidiano da instituição e da família. O referido material apresenta sugestões de atividades por eixos e também algumas questões orientadoras para contribuições das famílias.

Segundo relato da coordenadora pedagógica, a definição sistêmica de documentação por meio de portfólio, por um lado, legitimou a prática do CMEI, às vezes incompreendida por alguns e questionada por outros, especialmente por novos professores, ao integrarem a equipe. Por outro lado, a coordenadora destacou que a utilização do material definido sistemicamente provocou certa limitação na elaboração do portfólio, ao ser comparado a outros registros que eram produzidos anteriormente, na Instituição. Mesmo com a autonomia garantida pelo próprio material para ser ampliado ou modificado, o fato é que se tornou complicado exigir mais dos professores quando se padronizou um nível menor de exigência, o que pode ser considerado no texto que ora exponho.

Então, antes a gente tinha os relatórios semestrais, tinha esse material que era construído e que ficava com o professor durante todo o período em que a criança ficava no ambiente escolar, e só saía da escola quando ela fosse transferida. Agora, esse material sempre era alimentado pela família,

sempre ia pra casa, não era algo que a família não tinha acesso, a família sempre teve acesso. E vale ressaltar que as fotografias desse material, os professores arcavam do próprio bolso. Então pra você ver o quanto esse grupo bancava esse lugar da documentação.

Quando era dessa forma, as coisas eram mais tranquilas. Por que eram mais tranquilas? Porque a gente tinha uma autonomia maior. Só que, aí, o que acontecia também, as professoras que têm esse nível de comprometimento, a gente conseguia fazer um trabalho muito bacana, mas aquelas que não tinham esse nível de comprometimento, já havia um exercício maior da minha parte para que as coisas acontecessem, certo? Então, a gente tinha os dois lados da moeda.

Com a chegada do portfólio na prefeitura, eu vejo alguns ganhos. Quais são os ganhos que eu vejo? Eu vejo uma uniformidade no sentido do entendimento da Educação Infantil, que é como eu falei, eu acho que tem muita coisa bacana no material da Rede, muita coisa que está dentro do que se espera pra Educação Infantil. Eu gosto. Isso facilita meu trabalho, porque hoje, na rede, a gente recebe profissionais o tempo todo. Entra e sai... Então eu não estou falando do que a coordenadora pensa, eu estou falando do que uma Rede pensa, claro que trazendo a identidade da escola. Então, isso facilita. Mas aí, trazendo de novo para os processos de documentação, o que aconteceu? Um engessamento, porque por mais que o material diga que ele é flexível, que pode tirar, que pode colocar página, que você pode complementar, e realmente isso é possível, mas pra gente trazer isso pra uma prática com um material que já tem uma quantidade expressiva de registros, porque não são poucos. Não estou aqui me queixando, mas a gente tem uma quantidade expressiva de registros. Então, assim, dentro hoje da minha conjuntura, eu não posso ficar negociando demais certas coisas, porque senão você acaba não garantindo o mínimo. Porque, com aquele educador que é comprometido, ok, mas, com aquele que você precisa às vezes estar um pouco mais perto e tal, é mais complicado. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Evidenciei, nessa fala, que, embora a coordenadora perceba os documentos oficiais como orientadores sistêmicos para uma rede de ensino e, portanto, necessários para nortear os processos de avaliação, por outro lado, dentro de sua realidade específica, avalia que a instituição desses materiais de registros do desenvolvimento e dos processos de aprendizagem da criança foram limitadores, se comparados com a experiência já vivenciada pelo CMEI alguns anos atrás.

A coordenadora destacou ainda que, mesmo tendo o material oficial da rede municipal dificultado, em certa medida, a negociação de expansão com algumas professoras que o seguiram de forma limitante, por outro lado, ela percebe a identidade docente refletida em cada portfólio construído, fruto da experiência acumulada dessa prática.

Antes de chegar a documentação oficial da prefeitura, que são os portfólios e o álbum de experiência pra criança de zero a um ano, a gente já tinha um entendimento dessa documentação processual e o quanto isso constrói a memória sobre a criança naquele espaço de aprendizagem. A gente já tinha um processo de documentação. E aí, se você for analisar alguns portfólios, você vai ver o quanto ele é diferente de uma educadora pra outra e o

quanto isso reflete também a visão dessa educadora com relação aos processos que são vivenciados pela criança na escola. Por quê? Por mais que haja uma orientação, uma parceria – eu não gosto nem de utilizar essa palavra orientação, é porque é muito num lugar da parceria mesmo... Por mais que haja isso, mas há a concepção do professor e a identidade do professor que vai estar nesse material. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Essa identidade docente refletida em cada portfólio é muito importante, pois se refere à concepção de criança e de seus processos de aprendizagem trazidos pelo educador, além de seus percursos e do reconhecimento de sua autoria na prática pedagógica.

Uma das funções do portfólio é a de comunicar as aprendizagens e os caminhos percorridos pela criança em diferentes etapas. Por meio desse instrumento, é possível ter uma visão global da aprendizagem e do crescimento individual de cada um. Sobre isso, a coordenadora tem a seguinte compreensão:

O portfólio ele vem como um álbum das memórias da criança na escola. Então ele vai apresentar como foi o processo de aprendizagem dessas crianças a partir das experiências, das vivências que elas tiveram durante aquele período. Mostra também a interação dela com as outras crianças, com os educadores ou com a família. E, em alguns momentos, até com a comunidade. Então, a ideia desse portfólio é justamente isso, é poder estar revelando o que é que essa criança faz nesse espaço, de que forma ela faz e com quem ela faz, pra poder a gente estar percebendo também como essa criança pode aprender de formas tão diversas. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Essa fala indicia o entendimento da coordenadora acerca da funcionalidade do portfólio como veículo de compartilhamento do desenvolvimento da criança, quer seja com a família, quer seja com outros educadores ou com ela própria. Esse compartilhamento é feito pela seleção de amostras de atividades consideradas pelo docente como as mais significativas e reveladoras dos processos de ensino e de aprendizagem percorridos ao longo de um determinado período. Entretanto, para que o portfólio cumpra bem essa função, é necessária a complementação, pela professora, com a inserção de seus próprios registros: fotos, comentários e descrições.

No portfólio do CMEI, essa complementação inclui os relatórios individuais das crianças, elaborados semestralmente pela professora. A elaboração de relatórios sobre as crianças já é praticada pelo CMEI há muito tempo, conforme

demonstra o exemplo apresentado a seguir, extraído do arquivo de 2009 da instituição.

FIGURA 9 – Relatório de Avaliação Individual da Criança

Sr. Pais,

Esta cartinha faz parte do Relatório de Avaliação Individual da Criança com a finalidade de revelar dados significativos que demonstrem a aprendizagem da aluna.

Este instrumento parte do princípio de que cada momento da vida da criança representa uma etapa altamente significativa e precedente às próximas conquistas, devendo ser analisado no seu significado próprio e individual em termos de estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais.

Salvador, 16/12/ 2009

\_\_\_\_\_  
Diretora

\_\_\_\_\_ é menino inteligente e ativo, tem uma postura independente na hora da alimentação e troca de roupa.

A convivência diária e a interação com o grupo criaram vínculos de amizade comunica-se com clareza, demonstrando preocupação com os colegas.

Aprimora seu campo visual dimensão e lateralidade, nomeia pessoas e objetos conhecidos.

Participar de situações com interesse nas atividades com parlenda, contos e reconto de história gosta de dançar, cantar e ouvir músicas.

Faz reconhecimento da primeira letra do seu nome. Explorar a contagem oral na rodinha nas diversas situações do seu cotidiano.

Separa blocos de empilhar pelas cores.

Manuseia diferentes texturas com facilidade.

Interagir com todos que contribuem para a sua formação.

Boas festas.

Fonte: Arquivo do CMEI, 2009.

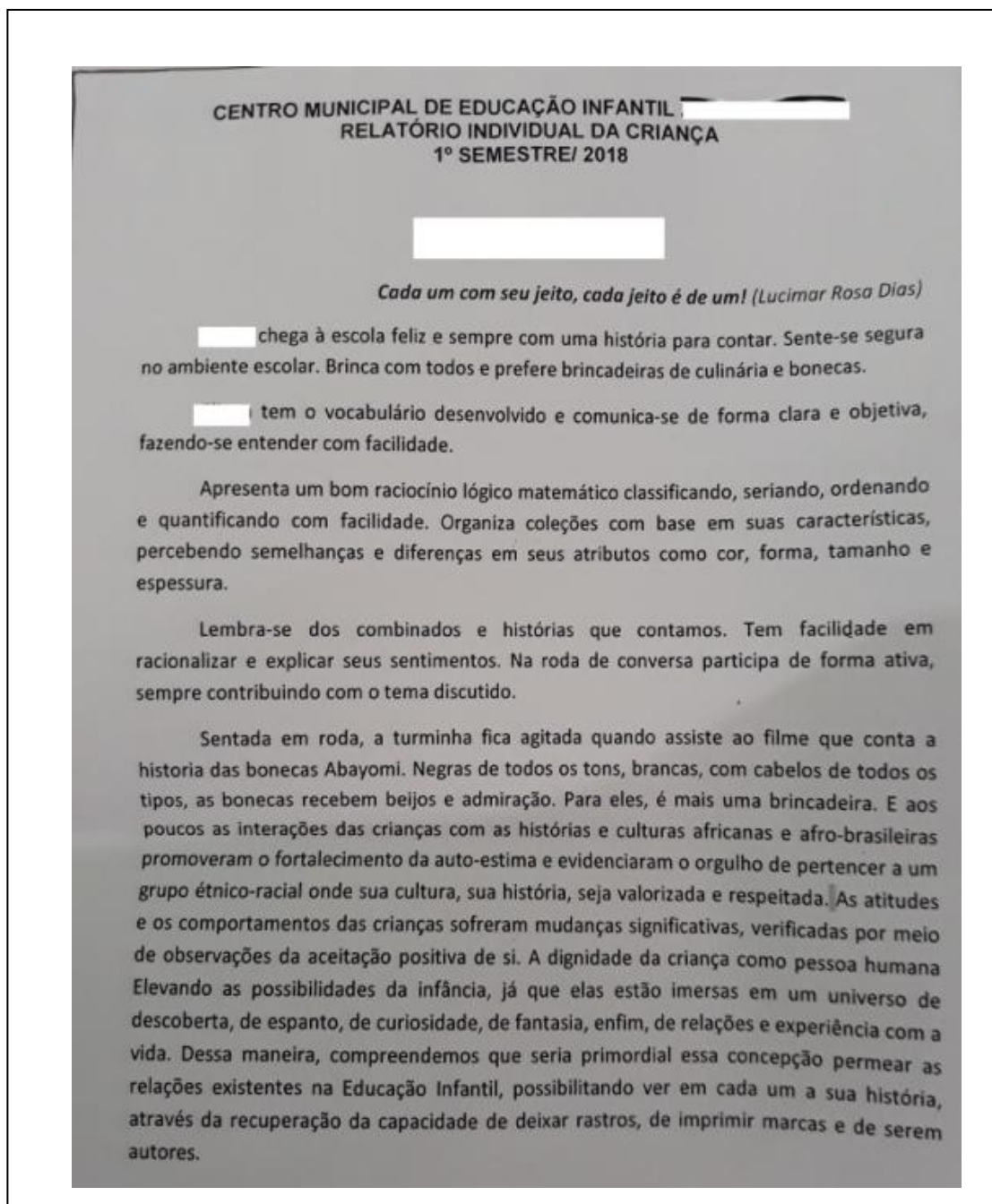
Depreendi do excerto (Figura 9) que o padrão de relatório apresentado pela Instituição, no ano letivo de 2009, está muito próximo aos modelos de "Ficha de avaliação" comumente usados na Educação Infantil na década de 1990, que se

limitava a listar as habilidades de aprendizagem por área de conhecimento consolidadas pela criança e seus aspectos comportamentais. A diferença entre os dois modelos, ficha de avaliação e relatório, está apenas na estrutura apresentada, não no conteúdo abordado. Ainda assim, os problemas de escrita encontrados na escrita do relatório, a exemplo dos verbos na forma infinitiva, quando deveriam estar flexionados na terceira pessoa, referindo-se à criança, sugere uma cópia direta das habilidades esperadas.

Percebi, ademais, certa contradição no instrumento, quando, ao se dirigir aos pais, compromete-se a revelar dados significativos da aprendizagem da criança, mas as informações apresentadas são um pouco vagas e imprecisas, descontextualizadas do cotidiano e dos possíveis projetos promovidos pela professora ou pela instituição, portanto, sem significado pedagógico.

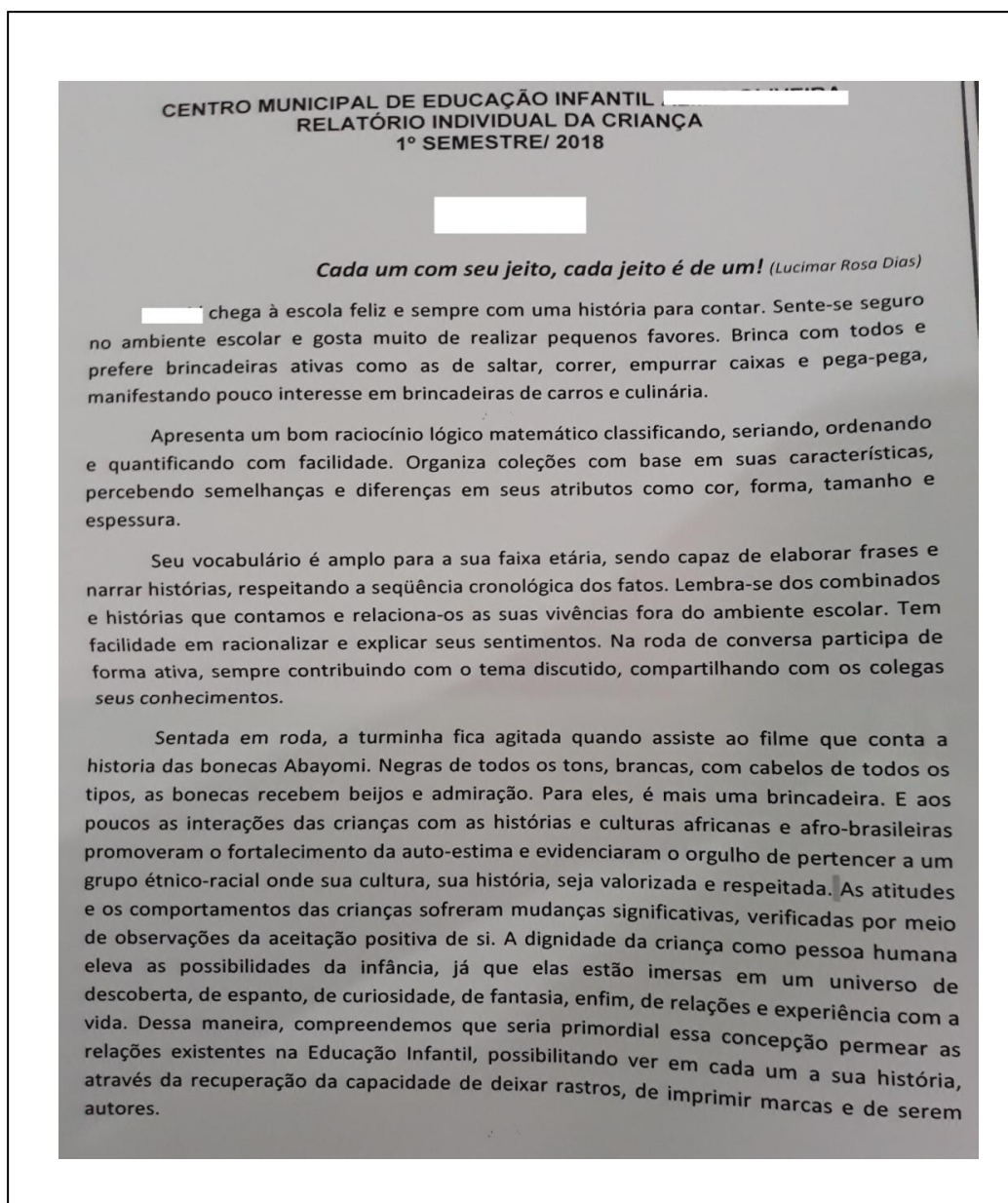
As Figuras seguintes (10 e 11) reproduzem dois relatórios elaborados pela professora observada ao final do primeiro semestre de 2018.

FIGURA 10 - Relatório de Avaliação Individual da Criança



Fonte: Portfólio individual, Grupo 3 B, CMEI, 2018.

FIGURA 11 - Relatório de Avaliação Individual da Criança



Fonte: Portfólio individual, Grupo 3 B, CMEI, 2018.

Identifico que os dois relatórios são muito parecidos, os itens são apresentados sempre na mesma sequência, diferenciando-se apenas em alguns aspectos, o que também ocorre em todos os vinte relatórios das crianças do G 3B elaborados pela Professora. Comparando esses dois relatórios, as diferenças encontram-se basicamente nas preferências das brincadeiras e, no segundo relatório, é feita uma referência ao amplo vocabulário da criança, em relação à sua idade. Outro aspecto a ser destacado refere-se à característica do relatório,



intitulado "individual", embora, no último parágrafo, a professora relate o movimento da turma em relação ao projeto "Abayomi", desenvolvido no primeiro semestre. Afirma, de forma generalizada, que houve mudanças de comportamento na aceitação de si mesmo, mas não personaliza, dentro do relatório, essas mudanças – esse parágrafo encontra-se presente em todos os relatórios. Analisando os demais registros que compõem o portfólio, identifiquei o seguinte registro sobre uma das crianças:

#### Quadro 12 – Excerto do portfólio individual

Aspecto importante do desenvolvimento da aprendizagem de MIGUEL neste semestre:

Durante uma atividade, logo após o momento da acolhida, onde a professora solicita a cada aluno que, individualmente, vá até o espelho e deseje a si próprio um bom dia, ao observar Miguel percebe-se que sua timidez não permite que ele se olhe no espelho. Já está sendo feito um trabalho de autoestima para que os alunos trabalhem aspectos que favoreçam o reconhecimento e valorização pessoal. Com Miguel é importante que esse trabalho seja mais intensificado.

Em: 20 /03/2018

Fonte: Portfólio individual, Grupo 3 B, CMEI, 2018.

Nas demais páginas que compõem o portfólio de Miguel (nome fictício), não foram identificadas referências ao trabalho intensificado sobre o aspecto de sua timidez associado à autoestima, assim como não foi identificado nenhum registro que informasse como o projeto das Abayomis proporcionou a elevação da autoestima e da aceitação de si pelas crianças. A falta de registros no portfólio individual de Miguel, por exemplo, de algo tão significativo sobre o seu desenvolvimento pode apresentar esse instrumento como um mero documento burocrático, quando seria necessário que ele, de fato, se constituísse numa ferramenta que agregasse em si um conjunto de informações que expressassem, de forma concreta, os avanços e as mudanças em cada criança.

É essencial também que essas informações sejam trocadas e compartilhadas entre a família e a instituição, compreendendo que a criança é um ser integral, que se constitui a partir de todos os contextos em que está inserida. O portfólio instituído na rede municipal de Salvador inclui também a participação das famílias na sua construção. Entretanto, em entrevista com a professora, foi relatado que a maioria das famílias não participa, de maneira efetiva, no preenchimento das informações solicitadas nesse documento.

Desses anos que surgiu esse portfólio, você vê: se cinco famílias de uma turma preencher, der o retorno, é muito. Muitos não leem, não sabem o que está escrito. Na reunião, eu faço questão de estar apresentando o que eu botei no portfólio, porque, pelo menos, eu vou ficar com a minha consciência de que eu estou mostrando às famílias o quanto que as crianças estão se desenvolvendo. (Professora, entrevista, 2018)

O envolvimento das famílias nos processos de aprendizagem das crianças ainda é um caminho a ser desbravado pelas instituições. Em relação, à elaboração em conjunto do portfólio, o CMEI tem lançado mão de algumas estratégias. Uma delas, já mencionada na primeira categoria dessa investigação, é a realização de reunião pedagógica com a família, para a entrega desse documento. Nessa ocasião, a equipe pedagógica faz uma exposição dos processos desenvolvidos e realiza dinâmicas que esclareçam as informações registradas pela professora, com o intuito de incentivar a participação dos familiares no preenchimento do portfólio. A gestora do CMEI, sobre essa situação, revela:

A gente discutiu como, nesse registro, a gente podia melhorar não só aquelas habilidades estanques, que muitas vezes a gente pega do diário [de classe] e coloca no relatório, mas que, através disso, a gente podia melhorar a escrita e o diálogo, pra que as famílias, ao lerem, pudessem compreender o que a gente estava falando. Porque, às vezes, a gente tem mania de colocar os tópicos, e isso não fica muito claro pra família. Precisava fazer algo mais acessível pra família, que ela pudesse ler e entender o que a gente estava falando do seu filho. Porque o registro é o quê? É pra nosso acompanhamento, mas também é pra família. (Gestora, entrevista, 2018)

Depreendi, desse relato, que existe uma preocupação da gestão com a comunicabilidade do portfólio, entendendo, nesse caso, que seu principal interlocutor é a família e, portanto, há a necessidade de utilização de uma linguagem inteligível, capaz de capturar o entendimento acerca do desenvolvimento de seu filho.

Além da prática de portfólio, no CMEI foi instituído pela própria equipe de professoras e pela coordenação pedagógica um instrumento denominado *Diário de Acompanhamento das Ações Educativas*. Trata-se de um caderno no qual as professoras registram o planejamento das atividades diárias ou semanais de sua turma, que deve conter também registros reflexivos referentes ao que foi realizado.

Diário de Acompanhamento das Ações Educativas é um material próprio que a gente construiu a partir dos estudos. Nós tivemos o privilégio, de ter acesso ao material que foi construído por Alfredo Houyellos e, aí, a partir desse material que foi construído por ele, a gente construiu um diário pra que as educadoras pudessem sempre estar alimentando ele... Isso foi

construído em grupo, não foi algo que saiu da coordenação para os professores. Elas construíram juntas, é um material muito simples, objetivo, mas a gente acredita que ele tem o que é necessário.

Então, nesse diário, a gente coloca a data, a gente coloca qual será o acolhimento do dia. Então, assim, o professor já começa pensando de que forma ele vai estar acolhendo a criança. A gente coloca também se vamos trabalhar naquele dia especificamente com a investigação do grupo, ou se a gente vai construir outra ação paralela. Então a gente coloca um tema pra isso, e depois a gente coloca o número de crianças que irão ser trabalhadas, se a gente vai trabalhar com todas as crianças, se a gente vai trabalhar com pequenos grupos. A gente também coloca, nesse material, quem vai estar durante essa ação, se a educadora de referência, educadoras auxiliares, crianças, se vão vir pessoas da escola que vão apoiar. Então, a gente tem um espaço específico pra estar falando desses sujeitos que participam dessa ação, e aí a gente coloca os recursos. E o que a gente pensou. Então, essa é a parte metodológica como se diz.

E, a partir da reflexão sobre a prática, depois, o professor, ele volta pra esse material e ele coloca o que é que de fato aconteceu, porque nem sempre aquilo que a gente planeja é o que aconteceu. Então, ele vai estar ali refletindo, trazendo o que foi que aconteceu, e depois a gente vai colocar quais foram as aprendizagens construídas pela criança. E aí é o momento em que essa educadora, ela vai olhar o material, a gente toma como referência o referencial municipal, Contudo, a gente entende que um referencial municipal não vai contemplar todas as infinitas aprendizagens que as crianças podem ter, né? Aí, no final, ainda depois dessa parte, a gente está trazendo alguma especificidade, se teve alguma criança que chorou, se teve alguma criança que ficou com febre, relato de alguma situação que faz parte do cotidiano. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Embora esse documento - Diário de Acompanhamento das Ações Educativas, tenha sido construído de forma coletiva pelos profissionais do CMEI, o que é confirmado pelas entrevistadas, a professora, sujeito da investigação, não o considera adequado, conforme se depreende de seu depoimento

Eu não gosto muito desses padrões, porque eu acho que o professor tem que ter consciência do que tem que fazer, do que a criança tem que alcançar, e eu não gosto de nada tabelado assim, porque senão termina você fazendo algo que não vai realmente refletir, entendeu? Porque eu acho que, se fosse fazer um relatório do dia, eu acho que seria uma prática mais reflexiva, uma prática realmente que você visse onde você precisa estar agindo, ali pra que a criança, ela possa estar se desenvolvendo um pouco mais.

Na época que eu tava na gestão, eu era terrível, eu era muito exigente. Porque, assim, eu pedia que as meninas fizessem um relato, eu sentava com elas e eu sabia de tudo que estava acontecendo em todas as salas, eu pedia pra elas me explicarem. “Eu não quero nada escrito, eu quero que você chegue pra mim e fale realmente o que está acontecendo, pra gente poder refletir juntas e estar vendo como pode estar dando continuidade a esse processo, entendeu?” Eu acho que, se fosse tipo assim, um relatório diário com todas as reflexões, eu acho que aí, sim, você poderia estar vendo em que ponto tem que agir, pra que realmente a criança pudesse estar se desenvolvendo. (Professora, entrevista, 2018)

A partir dessa fala da Professora, aliada às observações e à análise de seu Diário de Acompanhamento das Ações Educativas, evidenciei um paradoxo. Por um lado ela afirma que não se adapta e não concorda com padrões e, por isso, poucos registros foram encontrados nas páginas destinadas aos planos diários, o que foi ratificado por ela em conversa informal. Afirma, ainda, que a realização de relatórios reflexivos, ao final do dia, seria muito mais eficaz no sentido de identificar que caminhos percorrer para contribuir com os processos das crianças. De fato, o registro reflexivo realizado pelos professores acerca das ações desenvolvidas e das observações das crianças é uma estratégia bastante potente e necessária para construir uma prática pedagógica que traga a criança para a centralidade do planejamento. Entretanto, como foi visto anteriormente, observar, documentar, interpretar e projetar é um ciclo. Sendo assim, para que a ação pedagógica não recaia no imprevisto, é necessário realizar um levantamento de hipóteses baseado nas observações e desenvolver um projeto com "uma ampla variedade de objetivos e recursos educacionais, flexíveis e adaptáveis às necessidades e desejos particulares de cada grupo de crianças." (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 113, apud RINALDI, 1998a)

O que foi verificado, a partir das análises do instrumento Diário de Acompanhamento das Ações Educativas, é que a professora não registra sistematicamente os planos que serão desenvolvidos e, apesar de defender os registros reflexivos diários após a prática desenvolvida, não os realiza de forma sistemática, deixando, nesse instrumento, lacunas em suas projeções e reflexões.

Importa ressaltar, porém, que, durante as observações realizadas da prática da professora, verifiquei uma coerência em seu planejamento praticado, no que se refere à escuta e observação das crianças, sendo possível afirmar que, mesmo com pouca produção de registros escritos, existe uma reflexão sobre a prática e um desdobramento dela na sequência de seu fazer pedagógico.

Outros fatores considerados como relevantes e que, possivelmente, subsidiam um fazer pedagógico que guarda coerência, mesmo com poucos registros reflexivos escritos, são: a documentação realizada pela professora por meio de fotos e vídeos e as discussões realizadas durante os encontros quinzenais de planejamento entre ela e a coordenadora pedagógica.

Portanto, durante o período de observação, evidenciei, na prática da professora, a realização de documentação por meio de fotos e vídeos registrados

durante a observação das crianças, especialmente em atividades de brincadeiras espontâneas ou brincadeiras incentivadas a partir de ambientação e materiais por ela organizados. Entretanto, sobre esses momentos, poucos foram os registros reflexivos identificados. Os registros de cunho reflexivo que foram encontrados se referiam às observações realizadas durante o primeiro semestre, período anterior ao início da pesquisa em campo. Desses registros encontrados, destaco alguns trechos que, segundo a professora, respaldaram o planejamento e a realização dos ateliês de culinária, natureza e tecidos e, por esse motivo, foram alvo de análise.

#### Quadro 13 – Excerto do Diário de Acompanhamento das Ações Educativas

##### *Panelas*

*Brincar com panelas é mais que brincadeira, é um ritual sagrado para as crianças. [...] Brincar de fazer comidinha é uma prática comum e é também um dos primeiros caminhos pelos quais a criança entra no mundo da brincadeira simbólica. E, no momento que a natureza se tornou acessível, a brincadeira de comidinha aconteceu de maneira ainda mais especial.*

*As crianças chegaram ao pátio com as panelinhas e vasilhas e encontraram, à sua disposição, um repertório de ingredientes: folhas, sementes, gravetos, terra, pedrinhas, lascas de tronco e areia. As crianças brincavam e conversavam, escolhiam os ingredientes, experimentaram receitas, ofereciam receitas, faziam bolos, ensopados, massas e sucos e se apaixonaram cada vez mais por essa brincadeira.*

*Busquei oferecer materiais que as crianças pudessem brincar de culinária tanto no ambiente interno quanto externo.*

*Nas brincadeiras de cozinha, as crianças utilizaram com criatividade os elementos que encontraram a seu redor. [...]*

*Os meninos e as meninas, no geral, apreciaram e se divertiram muito com essa brincadeira, repetindo fatos e acontecimentos do cotidiano de forma intensa e criativa, inventando, reproduzindo, utilizando a imaginação.*

Fonte: Diário da Professora, 2018.

#### Quadro 14 – Excerto do Diário de Acompanhamento das Ações Educativas

##### *Brincar*

*Notei que, quando a criança brinca, ela tem o poder de tomar decisões, expressar sentimentos, interagir consigo e com o outro e introduzir-se no mundo imaginário. Os materiais não estruturados, como caixas, pedaços de madeira, garrafas, vasilhas etc., são elementos que têm o poder de potencializar as experiências das crianças durante o processo criativo.*

*De forma intensa, as crianças dos dois grupos, 3 A e 3 B, ao se depararem com esse tipo de material, elas se encorajaram e, em seguida, partiram para a exploração e criação, desenvolvendo habilidades que dão sentido à brincadeira. [...]*

*Observei a exploração dos materiais pelas crianças, realizei intervenções chamando atenção para que pudessem convidar o colega, porém sempre com cuidado para não extinguir o pensamento infantil e também buscando para que elas pudessem ampliar as possibilidades de criação.*

*Todas as vezes que aconteceu essa oportunidade, elas apresentaram seu estilo próprio de enxergar o mundo.*

*A brincadeira simbólica realmente aconteceu quando as crianças brincaram com alguma coisa diferente, transformando os materiais não estruturados em um brinquedo.*

*Verifiquei que, na verdade, a coisa menos pensada serve para brincar, como aconteceu com os tecidos oferecidos, quando surgiu um guarda-chuva, um túnel, um colchão.*

*Outra observação é que as brincadeiras tiveram mais intensidade quando aconteceram em ambiente natural. A natureza é um lugar perfeito para brincar. Sem brinquedos estruturados a criança se abastece dela para usar a imaginação com os galhos, folhas, pedras, terra, diversas sementes.*

*Na realidade, qualquer objeto serve para brincar, inclusive aquele que os adultos não veem finalidade e jogam no lixo, como vasilhas, tampas, caixas, rolos de papel higiênico, garrafas.*

*[...]*

*Tanto no grupo A, quanto no grupo B, as brincadeiras com objetos não estruturados estimularam o pensamento da criança. Elas demonstraram criatividade ao longo do contato e da exploração dos materiais não estruturados .*

*[...]*

Fonte: Diário da Professora, 2018.

Esses dois fragmentos, extraídos do diário da professora, são esvaziados de conteúdo de natureza teórica, que indiciem maiores ou menores aproximações entre prática e teoria nas quais a Instituição se respalda, conforme seu Projeto Pedagógico. Além disso, sua abordagem contempla apenas aspectos mais gerais do grupo, sem destaque para situações específicas de ações de determinadas crianças ou possíveis intervenções realizadas pela professora.

Entretanto, os trechos em destaque mostram algo mais que uma mera descrição de acontecimentos, pois revelam exercícios reflexivos da professora acerca da brincadeira e do jogo simbólico, com a utilização de elementos da natureza, de materiais não estruturados e dos resultados produzidos nas crianças.

Houvesse a ação da professora se limitado a esses registros, a relação cíclica entre observar, registrar, refletir e planejar não teria sido retroalimentada. Mas, no

momento de planejamento com a coordenação pedagógica, a retomada desses registros, a reflexão sobre eles e a projeção de uma ação considerando essa análise, pressupõe um fazer pedagógico cujo foco se volta para os interesses da criança.

Como já foi abordado na seção anterior, a professora não apresentou registros reflexivos escritos após a realização das investigações dos ateliês. Suas reflexões foram feitas durante a tematização da prática junto à coordenadora, tendo como subsídios as imagens e vídeos dos processos vivenciados pelas crianças. Certamente, a organização de pequenos agrupamentos proporcionou um processo mais efetivo de exploração e de interação entre as crianças, potencializando as ricas situações do acontecimento. Por outro lado, também esse número reduzido de crianças tornou-se favorável ao processo de investigação da professora, possibilitando-lhe focar o olhar em determinadas situações ou em crianças específicas. A ausência dos registros escritos nos impossibilita afirmar se esse contexto favorável foi, de fato, aproveitado, visto que os relatos trazidos durante a tematização da prática não alcançaram esse nível de aprofundamento no que se refere à análise de situações específicas. Ressalta-se, também, a ausência de uma pauta de observação, instrumento necessário para orientar o olhar do educador em atividades previamente planejadas.

A coordenadora pedagógica aponta como um dos motivos de fragilização do processo de construção da documentação pedagógica a sua própria ação, contextualizando com a seguinte afirmação:

Porque você acaba não tendo mais uma qualidade de trabalho, porque uma coisa é você ter um AC semanal com o professor. Aí você pode um dia focar mais nas ações que estão acontecendo no ambiente, no outro dia focar mais no processo de documentação e apoiá-lo. Mas imagine que você só tem dois encontros com essa professora no decorrer do mês... Então, como é que você vai pensar num processo de aprendizagem dessa forma? Fica muito mais complicado. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018.)

Como já foi dito no capítulo 3, páginas 44 -45, com a incorporação de uma instituição com oferta de pré-escola, houve uma consequente ampliação de turmas do CMEI a partir de 2018. Foi ampliada também a demanda de trabalho para a coordenação. O primeiro semestre desse ano foi inteiramente dedicado à articulação dessas duas realidades, duas instituições com oferta, prática pedagógica e espaço

físico distinto. Com a necessidade de uma imersão para reestruturar a nova realidade, algumas mudanças ocorreram envolvendo a ação da coordenação pedagógica: a coordenadora instalou-se fisicamente no prédio da escola nova (que fica próxima ao CMEI); os encontros semanais de planejamento individual foram alterados para encontros quinzenais, devido ao aumento do número de professoras para atendimento; houve suspensão dos encontros formativos mensais; houve suspensão do acompanhamento *in loco* dos processos de investigação; e, por fim, deu-se suspensão do acompanhamento sistemático para orientar a construção da documentação pedagógica realizadas nas turmas.

A falta de um apoio mais sistemático da coordenação junto às professoras, por razões alheias à sua vontade, é importante que se diga, por certo, contribuiu para produzir lacunas de registros reflexivos que deveriam compor a documentação pedagógica.

Destaco ainda que, apesar de muitos registros fotográficos serem feitos pela professora, utilizando-se da câmera do aparelho celular, a maioria das fotos permaneceu nos arquivos digitais. Apenas algumas foram impressas para registro no portfólio, como também para afixar na sala e nos corredores com o objetivo de expor para as crianças momentos de seus percursos de aprendizagem, decorrentes de determinados projetos, como também, para estabelecer comunicação com os pais.

Esses registros, eles acontecem de várias maneiras, ou a partir de vídeo ou a partir de fotografia ou a partir de um relato escrito. No diário, elas anotam, trazem pra mim, ou quando não fazem nada disso, vem de uma conversa informal, assim de corredor e trazem "Fulana estava trazendo tal e tal coisa". Então, num momento como esse, você percebe que um educador desse está antenado com essa perspectiva. De criança que é protagonista da própria ação. Que tem a capacidade de poder estar traçando os caminhos que ela quer escolher e que esse adulto vai estar ali só pra estar apoiando e ampliando isso. [...] Porque é nas pequenas ações que a gente vê. Que às vezes, no projeto, fica tudo muito no discurso, mas é no dia a dia que a gente vê se, de fato, está reverberando mesmo aquilo que a gente está começando a refletir ou não. (Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

A coordenadora revela, com essa fala, o que está subjacente na prática do CMEI, ou seja, as discussões e reflexões acerca da garantia do protagonismo da criança ocorrem mais intensamente no nível da oralidade, nas conversas formais ou informais, nas trocas de experiências, nos momentos de encontros formativos coletivos ou individuais. Uma cultura instituída, desde 2009, início dos estudos sobre



a Pedagogia da Escuta, e liderada pela então gestora da instituição, que, nessa pesquisa, foi a professora observada. Por esse motivo, é possível perceber a clareza, tanto no discurso quanto na prática, das profissionais quanto ao que se pretende realizar para respeitar e envolver a criança nos processos pedagógicos, embora isso não seja consolidado por meio de registros.

Mais do que um instrumento para comunicar a outras pessoas os processos de aprendizagem das crianças, os registros servem, antes, para nortear o professor no cumprimento de sua função pedagógica, favorecendo-lhe uma análise reflexiva sobre o fato ocorrido e subsidiando a criação e o planejamento de novos caminhos. É importante definir que, dentro do contexto da documentação pedagógica, o tipo de registro que não tem sido efetivado na prática do CMEI é aquele que se inscreve no âmbito pessoal de anotações e observações, por meio das quais o docente escreve e sistematiza a ação pedagógica vivenciada. É o registro do vivido, para construir memórias e possibilitar a realização de reflexões acerca do passado e, dessa forma, avaliar suas ações para (re) projetar ações futuras. Esse tipo de registro permite ao docente o estabelecimento de um diálogo entre teoria e prática, entre o planejado e o executado, permite redefinir ou reafirmar seus conhecimentos. Importa destacar que, além da função de sistematização da ação vivida na perspectiva de análise do tempo passado, o registro antecipa também o tempo futuro, quando cumpre a função de documentar as projeções, e o tempo presente, pois as ações são inscritas no momento em que acontecem. São as observações dos fatos em si, sem análises mais profundas.

Nesse sentido, a professora realiza registros atendendo, prioritariamente, a duas funções: projeção futura e registro do presente. Entretanto ressalva-se que a qualidade do registro de planejamento pode ser comprometida, ao se considerar a existência de poucos elementos para embasá-lo, devido à falta de interpretações reflexivas registradas acerca das observações.

Numa prática em que se pretenda identificar e respeitar os desejos, saberes e fazeres da criança, é essencial a realização de uma documentação pedagógica que, para além das imagens, dos vídeos, das falas e das produções das crianças, inclua também os registros reflexivos do professor.

## 6. À GUIA DE CONCLUSÃO: DE OLHO NO QUE PROMETI OU APRENDI COM O ESTUDO REALIZADO

"Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes." (MALAGUZZI, 1999, p. 93)

A lição sabemos de cor, só nos resta aprender (GUEDES; BASTOS 1979)

Encerrar um texto dissertativo é tão difícil quanto começá-lo? O que incluir no encerramento de um texto dissertativo? São questões que ponho para mim, porque entendo que pesquisar é um ato de amor a si mesmo e à humanidade. Sendo um ato de amor, é também um ato de comprometimento com sua felicidade e a dos outros. E não foi por outra razão que comecei o texto dissertativo intitulando-o: *Respostas? Ando em busca! Perguntas? Também!* Perguntas e respostas constituem caminhos hermenêuticos de superação de ausências na história de cada qual e no seu entorno. O movimento transformador de quem envereda por esse caminho nunca é retilíneo. Ao contrário, é composto de retas e curvas, de venturas e desventuras, mas não há maneira outra de perseguir um fazer responsável, não acomodado com o mundo dado, em especial o da educação, se a pessoa não se dispuser a se encaminhar por perguntas e respostas, num movimento de sede de saber e de fazer.

Assim acreditando e assim pautando minha vida pessoal e profissional, escrevi esta dissertação movida por um fazimento investigativo orientado por uma questão básica e seus desdobramentos.

Retomo essa questão: Que relações existem entre registros docentes, vozes das crianças e práxis pedagógica?

Desdobramentos: Existe uma prática de registros entre professores da Educação Infantil? Se existe, como é realizada? Se é realizada, considera as vozes das crianças na práxis pedagógica?

Dessa questão e de seus desdobramentos adveio o para quê desse investimento pesquisador, ou seja, com que objetivo realizá-lo? Assumo que uma pesquisa, especialmente de caráter acadêmico, numa instituição pública, precisa trazer retorno social. Com essa assunção, defini como objetivo geral da pesquisa o de contribuir para disseminar, reflexivamente, práticas de Educação Infantil que

sejam influenciadas pelas vozes das crianças, pautadas em registros docentes, com vistas ao protagonismo infantil.

E agora, Gilmária, como você fica diante disso? Você tem alguma coisa a dizer que acrescente uma vírgula que seja a tudo que já foi dito por tantos estudiosos da temática em pauta? É o que me pergunto, quase com aflição. E aí, nosso compositor mineiro, Beto Guedes, surge em minha cabeça, como uma luz no fim do túnel, “A lição sabemos de cor, só nos resta aprender...” Sempre achei que sabia sobre a importância da documentação pedagógica no fazer educação em classes de Educação Infantil. Agora eu sei que, se a roda não inventei, aprendi muita coisa, inclusive a ampliar meu leque de indagações. Quem sabe não é dizendo o que aprendi que posso oferecer alguma contribuição acerca da relação entre documentação pedagógica e prática pedagógica na Educação Infantil, e, assim, ter um pouco de paz para encerrar meu texto. Vamos lá, então, expondo minhas aprendizagens.

#### APRENDIZAGEM 1:

#### O OUTRO, MINHA GENTE, É O ENREDO DA HISTÓRIA!

As formulações bakhtinianas acerca da relação dialógica ofereceram um norte seguro para a assunção do pressuposto de que o outro se constituiu no enredo da história pesquisada, textualizada nesta dissertação. Nesse sentido, as vozes que narraram seus percursos formativos e profissionais, suas práticas marcadas por descobertas, avanços e empecilhos foram as mesmas que criaram os elementos de compreensão da realidade investigada, numa instituição de Educação Infantil. Isso casou com o fato de que o estudo, ora textualizado, se apoiou nos contextos sociais e educacionais atuais, nos quais teorias, documentos legais mandatórios e discursos defendem o direito fundamental de a criança ser ouvida e ter suas opiniões consideradas. Existem diversas formas de a criança dar informações, pois múltiplas são suas linguagens e, portanto, torna-se imprescindível garantir modos de apoiá-la na demonstração de seus pontos de vista. Cabe a nós, adultos, apreender modos diferentes de escutá-la para ouvir e observar atentamente seus ditos ou não ditos, suas relações sociais ou as ausências delas, seus barulhos e seus silêncios, seus gritos e sussurros, seus gestos extravagantes ou singelos, todos sumamente

importantes de serem registrados e considerados dialogicamente no movimento pedagógico.

## APRENDIZAGEM 2: UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO!

A formação coletiva como forma de operar a pedagogia da escuta pode ser um desdobramento educacional dessa máxima aristotélica. Um CMEI, instituição dedicada à Educação Infantil, fortalece sua identidade pedagógica à medida que se torna um espaço de formação coletiva, que compreende desde os estudos teóricos até o acompanhamento sistemático do próprio trabalho docente e a análise reflexiva de sua prática. Nessa esteira, é possível transformar a experiência de cada um e de todos num projeto educativo compartilhado, constitutivo, portanto, de um desafio coletivo. Ao transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, é possível construir, de forma colaborativa, um projeto educativo que faça sentido para todos, no qual todos se sintam comprometidos e desafiados à realização de mudanças e de inovações pedagógicas. Os sujeitos de nosso estudo nos ensinaram isso, quando revelaram que os estudos coletivos realizados, já na atuação profissional, dentro e fora da instituição, foram divisores de água revelando um novo olhar para a criança, o trabalho na Educação Infantil e o perfil do educador que leva a termo a pedagogia da escuta. Isso é lição da prática, corroborada com a informação de que seus coletivos definiram uma proposta educativa pautada nos princípios da escuta e assumiram sua instituição como um lugar de pesquisa, que "[...] prioriza e oportuniza uma formação continuada para o educador, com espaços para reflexão coletiva, tematização de práticas, diálogo com a teoria, o que exige aprofundamento." (PPP do CMEI, 2015, p. 02). Isso se afina com Imbernón (2011), segundo o qual a constituição da profissionalidade docente está diretamente ligada ao exercício de sua prática, e deve ocorrer mediante constantes estudos, reflexões, experimentações e trocas entre seus pares.

### APRENDIZAGEM 3: QUEM SABE FAZ A HORA!

Quando a coordenação pedagógica assume seu papel de elo viabilizador de momentos coletivos de estudos, reflexões e trocas, com tematização da prática, ela colabora, efetivamente, para a construção do conhecimento profissional docente, respaldada em uma prática não dicotômica com a teoria, ou vice-versa (NÓVOA, 2009). Firmamos essa aprendizagem nas observações dos encontros de planejamento realizados entre a Professora e a coordenadora pedagógica, nos quais elas buscavam a sustentação do Projeto Político Pedagógico assumido pela Instituição, mediante discussões sobre como viabilizar uma prática pedagógica que, ao considerar a criança com destaque para as dimensões de espaço, seleção de materiais e planejamento de atividades e de investigações, vivificasse a experiência da aprendizagem. Nesse sentido, provocações reflexivas permeavam os encontros, além da indicação e empréstimos de livros da biblioteca pessoal da coordenadora, com objetivo de fundamentar e ilustrar o planejamento definido. Buscas por aprofundamento teórico que qualificassem os planejamentos foram procedimentos constantes tanto da professora quanto da coordenadora pedagógica, atestando o comprometimento com suas decisões. Mas nada disso seria possível se a coordenadora pedagógica não utilizasse a pedagogia da escuta como um dispositivo essencial para a constituição da profissionalidade docente. Ao considerar que as crianças precisam fazer e agir para se tornarem capazes de compreender o percurso de seu próprio aprendizado, é, no mínimo, lógico que os professores construam também suas trilhas de aprendizagem para se tornarem, como as crianças, protagonistas na construção de seus conhecimentos. Nesse sentido, verificou-se na Coordenadora, como formadora de docentes, uma postura de acolhimento, de escuta e de parceria, provocando, nas professoras, uma atitude homóloga em relação às suas crianças.

#### APRENDIZAGEM 4: A CADA DIA, O SEU BEM!

O planejamento flexível, com refazimentos a partir do confronto com a realidade, é uma forma eficaz de operar a pedagogia da escuta. Conforme se pôde depreender das observações realizadas e das falas dos sujeitos entrevistados, na segunda seção do quinto capítulo, o planejamento flexível, um dos principais procedimentos educacionais praticados na Instituição, possibilita que as crianças façam suas escolhas, atendendo às idiossincrasias presentes em todas as classes de Educação Infantil. Planejamento, nesse sentido, é entendido como organização do ambiente, das situações de aprendizagem e seleção de materiais e equipamentos que estimulem e instiguem a curiosidade e a investigação das crianças, o que se constitui num grande desafio para o adulto docente. Isso representa uma mudança de paradigma, para aqueles que acreditam ser possível submeter a realidade de um grupo ao seu ideal programático, que deu certo com turmas passadas, o que não é garantia de acontecer em outro momento, com outras crianças. Estar disponível para o surpreendente da novidade é um bom começo para o desenvolvimento da pedagogia da escuta, o que não significa que não tenha de ser pautada a partir dos registros pedagógicos.

#### APRENDIZAGEM 5: CADA QUAL NO SEU CADA QUAL!

É reconhecida autoridade à abordagem pedagógica reggiana, desenvolvida em uma região italiana, conhecida como cidade educadora da primeira infância, pelo respeito à capacidade que tem a criança de agir e opinar sobre questões complexas. Algumas profissionais do CMEI estudado tiveram oportunidade de conhecer essa abordagem, ou diretamente na Itália e ou através de encontros e seminários aqui no Brasil. Mas essas profissionais ensinam que não é possível assimilar acriticamente essa abordagem, e sim compreender seus referenciais teóricos e suas práticas, e, a partir daí, construir suas próprias referências, considerando, sobretudo, o contexto, a realidade em que estão inseridas. Nesse sentido, nada impede que se adotem

abordagens que têm dado certo em outras paragens, contanto que sejam consideradas como referência, e não como modelo imutável. Toda prática precisa revelar quem a pratica, e os registros pedagógicos colaboram nessa direção. Mesmo em se tratando de uma prática bem sucedida de pedagogia da escuta, a própria escuta dessa pedagogia deve ser crítico-reflexiva, a partir de um *lócus* específico. Houve, portanto, uma escuta crítica sobre uma prática de pedagogia da escuta, gerando uma perspectiva de ressignificação. Esse posicionamento vai ao encontro das formulações de Imbernón (2011, p. 21), segundo o qual não haverá inovação educativa enquanto o professor for considerado como “dependente, que adota a inovação criada por outros [...] sem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico”.

#### APRENDIZAGEM 6: FAMÍLIA E ESCOLA, (IN) FORMAREM-SE, É PRECISO!

As crianças têm sua vida na escola e fora dela. Se os pais não sabem o que elas fazem e por que fazem o que fazem na escola, como compatibilizar com o que elas fazem fora de lá? Com a pesquisa, aprendemos que os registros pedagógicos e as pautas pedagógicas precisam ser discutidos com os responsáveis pelas crianças, fora da escola. Do mesmo modo, é muito saudável que os profissionais da instituição educativa tenham informação sobre o que fazem e por que o fazem as crianças, quando não estão na escola. Essa é uma via informativa e formativa de mão dupla, imprescindível para o estabelecimento: parceria e confiança mútuas. Com essa escuta, se estabelece uma relação de respeito entre os mais interessados no desenvolvimento das crianças, o que amplia o universo de compreensão tanto de quem escuta quanto de quem fala, pois, ao falar, se escuta também. Essa interação entre família e instituição educativa, por meio do diálogo e da escuta, possibilita a revelação daquilo que é desconhecido para cada qual.

## APRENDIZAGEM 7: PESQUISADOR DE SEU FAZER, A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA ENSINA A SER!

Para se tornar pesquisador de si mesmo, o profissional da Educação Infantil carece de enxergar a realidade na qual está inserido com o excedente de visão, o que, na exotopia bakhtiniana, significa ter o apoio de outro olhar que o ajude a ver o que ele sozinho não consegue. Esse outro pode ser um colega professor, um coordenador pedagógico e, também, seus próprios registros escritos, considerando que a escrita permite esse distanciamento necessário ao estabelecimento de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, o registro pode se tornar, como afirma Macedo, um valioso dispositivo capaz de textualizar as itinerâncias da experiência, ao transformar "os saberes não sistematizados em saberes formalizados e reconhecidos" (MACEDO, 2015, p. 42). Nessa direção, a realização de uma documentação pedagógica sistemática possibilitará ao docente a produção de ideias sobre a aprendizagem, tornando-se ele próprio pesquisador de seu fazer. Aprendendo com Ostetto (2015), o ofício de documentar exige de quem o faz uma postura de observação, registro e reflexão sobre o que dizem ou não dizem, o que fazem ou não fazem as crianças e também sobre o que faz ou não faz, o que diz ou não diz o professor, no exercício de sua prática, em interação com elas. Esses registros podem ser feitos mediante anotações, gravações de falas, vídeos, áudios, fotografias e outros meios que estiverem disponíveis. Dito de outra forma, a documentação pedagógica é um instrumento de registro da realidade vivida, que possibilita compreender como as crianças interpretam o mundo e identificar os aspectos a serem introduzidos ou subtraídos dos planos seguintes. Considerando que essa atitude reflexiva é construída também no espaço social constituído de outros educadores, a partilha dos registros permite a ampliação do olhar, a exotopia pedagógica. A realização de registros, na perspectiva de documentação pedagógica, é um processo complexo, que exige perspicácia para efetivá-la. Essa perspicácia vai se adquirindo através de estudos e experimentações. Registrar através de uma máquina gravadora é diferente de fazer anotações. Qualquer que seja a natureza e a forma de registro, importa a dedicação e o apreço de quem se propõe a fazê-lo. Um aspecto a se considerar é o da participação da criança na produção da documentação pedagógica, através não só do que o professor capta de seus gestos



e falas, mas também de suas falas sobre si mesmas. Ainda que seus interesses e necessidades sejam observados, respeitados e reverberados no planejamento docente, na maioria das vezes, os registros partem da perspectiva do professor, de suas observações, as quais, por mais criteriosas e atentas que sejam, se restringem apenas a visão do adulto. É preciso avançar ainda mais, permitindo que as próprias crianças participem plenamente da documentação pedagógica, com suas falas. Ao utilizar a documentação pedagógica como um instrumento de pesquisa da ação docente, o professor da Educação Infantil se torna um pesquisador de sua realidade, o que implica o estabelecimento de uma relação com a alteridade, com o outro. E uma relação com o outro, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, se efetiva na interação dialógica. Nessa perspectiva, a documentação ocupa um papel essencial para a comunicação e para o diálogo, um modo pelo qual os profissionais se veem em interação com os outros e com o seu mundo do fazer. Além disso, em um processo investigativo, após o encontro com seu outro, o pesquisador deve se encontrar com seu texto, seus registros, a materialização de seus pensamentos e conceitos produzidos durante a observação.

## APRENDIZAGEM 8: CONCLUIR É PRECISO!

“Ai, Ai, ai, ai, está chegando a hora... O dia já vem raiando, meu bem, eu tenho de ir embora.” Despedir-se de um texto é tão difícil quanto iniciá-lo. Agora sei disso. Durante a produção desta dissertação, ganhei algumas certezas, que tentei traduzir em aprendizagens, como uma convocação à docência na Educação Infantil para documentar sua ação pedagógica. A pesquisa nos revelou que esse não é um processo simples, exige estudo, partilha de saberes e reflexões, além de tempo, dedicação e recursos para efetivá-lo. Mas pergunto: o que é simples nessa vida de meu Deus? Nossa profissão de educadoras de crianças é tão complexa que nos dá uma constelação de possibilidades, de descobertas. Cada dia, uma diferente... Foi isso que motivou meu percurso investigativo. Paro por aqui, desejando que minhas aprendizagens reverberem por aí, e dialoguem com tantas outras, para que nossos Centros Municipais de Educação Infantil cada vez mais aproximem seus projetos

pedagógicos da concepção de criança como partícipe e produtora de conhecimento, dona de seu nariz, e da concepção de professor da Educação Infantil como autor de sua prática, que amplia, todo dia, seu olhar a partir dos olhos dos outros e que, se não for desejar muito, insira, em seu contexto, a prática da documentação pedagógica, para que seu espaço de fazer educação seja de produção de saberes, de aprendizagens e de abertura para o conhecido e o inédito, o simples e o complexo, onde a criança efetivamente encontre guarida e ocupe o protagonismo da prática educativa.

**DOCUMENTAR É PRECISO, É PRECISO, É PRECISO!  
VAMOS APOSTAR NISSO!**

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete.; WAJSKOP, Gisela. **Creches:** atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo, Moderna, 1995.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo, Cortez, 2003.

ALMEIDA, Risonete Lima de. **Cenas simbólicas e enunciação oral:** ressonâncias de sentidos na educação infantil. 2014. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17783/3/Tese%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2016.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 2015.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>> Acesso em 08 de jan. de 2018.

ARAPIRACA, Mary. Senhor da Linguagem e Invenções pela Paz: entrevistando Monteiro Lobato. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 6, p.15-23, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1380/1/1951.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

ARAPIRACA, Mary. **Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no fazer especulativo:** a chave do tamanho. Salvador, 1996. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto Editora: Portugal, 2008, p. 117-143.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. In: **Revista Pátio Educação Infantil.** Nº 12, Jan/Mar. 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance.** São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud Et. Al. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 2005.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei Federal nº 8069/1990. E legislação correlata. – 12. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>> Acesso em: 15 de jun. de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal nº 9.394/96. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** V1, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: COLASANTI, M. **Doze reis e a moça no labirinto do vento.** 11 ed., São Paulo: Global, 2000, p. 9-14.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. Entrevista [com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S.Cavallari], **Entremeios**

[Revista de Estudos do Discurso], Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 301-310, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br/published/392.pdf>> Acesso em: 18 dez.2018

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DANELON, Márcio; OLIVEIRA, Marco Aurélio G.; RICHTER, Solange. Infância e Educação em De Pueris de Erasmo de Rotterdam. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1): 157-165, 2012. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em: 10 de março de 2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia - Os papéis dos Professores de Reggio em Ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 159-176.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FAZOLO, Eliane. Pelas telas do aramado: práticas culturais e pedagógicas na educação infantil. In ROCHA, Eloísa; KRAMER, Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011, p. 177-192.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FRIEDMAN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando as casinhas das crianças. In: MEIRELES, Renata (org.) **Território do brincar**: diálogos com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015, p.37-45.

FRIEDMAN, Adriana. A arte de adentrar labirintos. **Revista Quem está na escuta**: diálogos, trocas e reflexões de especialistas que dão voz e vez às crianças. Mapa da infância brasileira, p. 16-24. Disponível em: <[http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa\\_infancia-000.pdf](http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf)> Acesso em: 13 de nov.de 2017.

GALEFFI, Dante Augusto. O Rigor nas Pesquisas Qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo (orgs.). **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. EDUFBA, Salvador, 2009, p. 13-73.

GANDINI, Lella. Duas Reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 150-169.

GERGEN, K. J. **Movimento do Construcionismo Social na Psicologia Moderna**. American Psychologist, v.40, n.33, p. 266-275, março, 1985.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Cadernos de Pesquisa v.47, n.166 , p.1396-1413 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. Sol de Primavera. In: GUEDES, Beto. LP **Sol de Primavera**. EMI-ODEON, Rio de Janeiro, 1979, 1 Disco vinil, Faixa 1.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de M.; BANDEIRA, Hilda Maria Martins B.; ARAÚJO, Francisco Antônio M.(org.) **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. EDUFPI, Teresina, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Omar Walter. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, jan./jun.2003, p.11-26.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

LINO, Dalila. O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**: construindo uma práxis de participação. Coleção Infância, vol. 1. Porto Editora, 2007, p.95-115.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACEDO, R.; PIMENTEL, A.;GALEFI, D. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas. EDUFBA, Salvador, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª ed., EDUFBA, Salvador, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Liber Livro Editora, Brasília, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender/mediar sabres experienciais**. CRV, Curitiba, 2015.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.59-104.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registros e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em:

[www.teses.usp.br/teses/.../AMANDA\\_CRISTINA\\_TEAGNO\\_LOPES\\_MARQUES.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../AMANDA_CRISTINA_TEAGNO_LOPES_MARQUES.pdf). Acesso em: 31 de maio de 2018.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. A Construção Social da Moralidade: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto Editora: Portugal, 2008, p. 31-41.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/322510552\\_Pedagogia-em-Participacao\\_a\\_documentacao\\_pedagogica\\_no\\_amago\\_da\\_instituicao\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca\\_no\\_cotidiano](https://www.researchgate.net/publication/322510552_Pedagogia-em-Participacao_a_documentacao_pedagogica_no_amago_da_instituicao_dos_direitos_da_crianca_no_cotidiano)> Acesso em: 25 de nov. de 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Coleção Infância .Porto Editora: Portugal, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) **Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação**. Coleção Infância, vol. 1. Porto Editora: Portugal, 2007.

OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria. **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 6, n. 1, mar. 2015. ISSN 2175-7003. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9182>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed., Cortez, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **I SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em perspectivas Atuais**, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

ONU. **Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança**. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 05 de jan. de 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (ORG.) **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @ambienteeducação** - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9 - nº 2 • jul/dez, 2015 , 202-213. Disponível em:< <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526>>Acesso em: 02 de jul. de 2018



PALMEN, Sueli H. C. **O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas.** Campinas, SP, 2014. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254173/1/Palmen\\_SueliHelenadeCamargo\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254173/1/Palmen_SueliHelenadeCamargo_D.pdf). Acesso em: 20 de out. de 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.94, p.58-73, ago.1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/845>> Acesso em: 15 de jan. de 2018.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** São Paulo: Peirópolis, 2016.

PLACCO, V. M. N. S. ; ALMEIDA, L. R. ; SOUZA, V. L. T. . **O Coordenador Pedagógico (CP) e o Cotidiano das Escolas: práticas educativas e formação de professores.** In: XVI ENDIPE – Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012, Campinas. Políticas de Formação Inicial e continuada de professores. Campinas: Junqueira e Marin Editores, 2012. v.2. p.3092-3104. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2436b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2436b.pdf)>. Acesso em: 16 de nov. de 2018.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>> Acesso em: 22 de ago. de 2018.

RAMOS, Rafaela de Moraes. **Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional). Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5913>> Acesso em: 28 de jun. de 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. O currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 113 - 122.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; KRAMER, Sônia. (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a02n115.pdf>> Acesso em: 12 de fev de 2018.

ROTTERDAM, Erasmo de. **De Pueris (Dos Meninos). A Civilidade Pueril.** São Paulo: Editora Escala, s/d.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial curricular municipal para a educação infantil em Salvador.** Secretaria Municipal a Educação. Salvador, 2015.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa.** Salvador, 2012.

SAMIA, Mônica M. **Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da Educação Infantil.** 2016. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19038>. Acesso em: 05 de jan de 2017.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação Social e Cidadania Activa das criança,** 2004. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/3842>> Acesso em: 10 de mar. 2018.

SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel (orgs.). **Infância (In)visível.** Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-53.

SARMENTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/as+culturas+da+infancia+na+encruzilhada+da+segunda+modernidade.pdf>> Acesso em: 06 de janeiro de 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio; SANTOS, Manoel Antônio. **Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes.** Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum. 2010; 20(3) 745-756.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos CENPEC, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>> Acesso em: 28 de out. 2018.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 1994.

SOUZA, Solange J.; ALBUQUERQUE, Elaine. D. P. A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Pena Vilalobos. São Paulo, Ícone, 2012.

VYGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Moraes. 2001.

WARMLING, Deise; CAMPOS, Antonio; MENEZES, Erica. Construcionismo Social: contribuições para a pesquisa qualitativa. **Investigação Qualitativa em Saúde**, Volume 2, CIAIQ 2017. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1479/1436>> Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** - Roteiro de entrevista com a Coordenadora pedagógica

**APÊNDICE B** - Roteiro de entrevista com a Gestora

**APÊNDICE C** - Roteiro de entrevista com a Professora

**APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com a Coordenadora Pedagógica****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Roteiro da entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica****A) Pessoal/ formação**

1. Nome
2. Idade/ Sexo
3. Formação
4. Tempo de experiência profissional  
Tempo de experiência como coordenadora na rede municipal
5. Tempo de atuação no CMEI
6. Participação em formação continuada/ Quais / Quando
7. Abordagem de conteúdos sobre registros/documentação pedagógica em formação continuada

**B) Sobre a prática de registros no CMEI**

8. Concepção de criança
9. Práticas de registros no CMEI
10. Motivos do registro no CMEI
11. Modelo/roteiro dos registros realizados no CMEI
12. Forma/instrumentos/periodicidade dos registros
13. Conteúdo registrado
14. Finalidade dos registros
15. Percepção sobre a relação dos professores e os instrumentos de registros
16. Percepção sobre a articulação entre os instrumentos de registros e o fazer pedagógico do professor
17. Percepção sobre a influência da criança no fazer pedagógico
18. De que forma influencia
19. Existência de orientação/acompanhamento dos instrumentos

**C) Sobre encontros pedagógicos**

20. Existência de momentos de estudo no CMEI / Periodicidade
21. Conteúdos abordados / Analisados/ Discutidos
22. Existência de encontros pedagógicos entre os professores e a Coordenação Pedagógica / Periodicidade /Forma - individual ou coletivo
23. Conteúdos abordados/ Analisados/ Discutidos

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com a Gestora****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Roteiro da entrevista semiestruturada com a Gestora****A) Pessoal/ formação/ dados da instituição**

01. Nome
02. Idade/ Sexo
03. Formação
04. Tempo experiência profissional/ na rede municipal / atuação no CMEI como gestora
05. Histórico do CMEI (tempo de existência/ municipalização/ nucleação)
06. Dados da instituição (nº de salas / nº de professores/ nº de funcionários/ nº de crianças)

**B) Sobre a prática de registros no CMEI**

07. Concepção de criança
08. Práticas de registros no CMEI
09. Motivos do registro no CMEI
10. Modelo/roteiro dos registros realizados no CMEI
11. Forma/instrumentos/periodicidade dos registros
12. Conteúdo registrado
13. Finalidade dos registros
14. Percepção sobre a relação dos professores e os instrumentos de registros
15. Percepção sobre a articulação entre os instrumentos de registros e o fazer pedagógico do professor
16. Percepção sobre a influência da criança no fazer pedagógico
17. De que forma influencia
18. Existência de orientação/acompanhamento dos instrumentos

**C) Sobre encontros pedagógicos**

19. Existência de momentos de estudo no CMEI / Periodicidade
20. Conteúdos abordados / Analisados/ Discutidos
21. Existência de encontros pedagógicos entre os professores e a Coordenação Pedagógica / Periodicidade /Forma - individual ou coletivo
22. Conteúdos abordados/ Analisados/ Discutidos

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com a Professora



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### Roteiro da entrevista semiestruturada com a Professora

##### **A) Pessoal/ formação**

01. Nome
02. Idade
03. Formação (graduação/ pós-graduação)
04. Tempo de experiência profissional/ na Rede Municipal de Salvador/ como professora de Educação Infantil / atuação no CMEI
05. Participação em formação continuada/ Quais / Quando
06. Abordagem de conteúdos sobre registros/documentação pedagógica em formação continuada

##### **B) Concepções /Registros**

07. Concepção de criança
08. A criança revelada no fazer pedagógico
09. Concepção sobre Documentação pedagógica
10. Existência da prática de registros
11. Motivos para registrar
12. Percepção de mudanças, ao longo da experiência, na forma de realizar os registros
13. Existência de modelo/roteiro de registros
14. Modelo/roteiro dos registros realizados no CMEI
15. Forma/instrumentos/periodicidade dos registros
16. Conteúdo registrado
17. Finalidade dos registros
18. Percepção sobre a articulação entre os registros e o planejamento
19. Influência dos registros na prática docente
20. Existência de orientação/acompanhamento desses instrumentos. Descrever
21. Influência da criança no seu fazer pedagógico. Descrever

##### **C) Sobre encontros pedagógicos**

22. Existência de momentos de estudo no CMEI / Periodicidade
23. Conteúdos abordados / Analisados/ Discutidos
24. Existência de encontros pedagógicos entre os professores e a Coordenação Pedagógica / Periodicidade /Forma - individual ou coletivo
25. Conteúdos abordados / Analisados/ Discutidos

## **ANEXOS**

**ANEXO A** – Carta/Solicitação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA

**ANEXO B** – Autorização da Secretaria Municipal de Educação – SMED/Gerência de Currículo

**ANEXO C** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**ANEXO A – Carta/Solicitação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA**

*Q. SUESE/ Externo n= 852/18*



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado**

Salvador, 21 de maio de 2018.

À Profª Edna Rodrigues  
 Gerente de Currículo da Secretaria Municipal

Prezada,

Apresentamos a V.Sa. **GILMÁRIA RIBEIRO DA CUNHA**, matrícula 217122930, aluna regular do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada "Documentação Pedagógica e o Cotidiano da Educação Infantil", com o objetivo de disseminar reflexivamente práticas de educação infantil conduzidas e influenciadas pelas vozes das crianças. De cunho qualitativa e inspiração etnográfica, o processo empírico deverá ser desenvolvido em um grupo no Centro Municipal de Educação Infantil

Informamos que a realização dessa pesquisa é de fundamental importância para a construção da dissertação de Gilmária Ribeiro da Cunha e que este projeto está sob a orientação da Profª. Drª. Mary de Andrade Arapiraca.

Esperamos contar com sua colaboração no sentido de permitir o acesso da referida mestranda às informações, bem como autorizar o uso de equipamentos para fotografia e gravação das atividades. Para tanto, respeitando-se a autonomia das crianças e dos professores, sujeitos da pesquisa, será feita uma visita prévia, com o objetivo de assegurar a liberdade de participação por parte desses sujeitos.

Atenciosamente,

**Profª Drª Maria Cecília de Paula Silva**  
**Coordenadora**

*Profª. Dra. Maria Cecília de Paula Silva*  
 Coordenadora

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Av. Reitor Miguel Calmon, sn. Vale do Capela.  
 CEP 40.110.100. Salvador, Bahia, Brasil. 3283-7272/7262. FAX.3283-7292. E mail.pgedu@ufba.br

SUESE/SETE  
 08-52  
 05-18  
*Valdecir*  
 Rub. Professor

**ANEXO B – Autorização da Secretaria Municipal de Educação – SMED/Gerência de Currículo**

**Dipe**

**<estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net>**

**Estagio** qua, 23 de mai  
de 2018 14:22

para Centro, Pedagógico, Gerência, eu, DIPE

Prezado(a) Diretor(a),

De Ordem da Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica/SMED, fica autorizado pesquisa de campo intitulada "*DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL*", com objetivo de disseminar reflexivamente práticas de educação infantil conduzidas e influenciadas pelas vozes das crianças. A referida pesquisa será realizada pela mestrandia **Gilmária Ribeiro da Cunha**, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA sob orientação da Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca.

---

A assinatura do **Termo de Compromisso** (apenas para Estágio Curricular Obrigatório) é de responsabilidade do(a) diretor(a) da escola. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser analisados, se necessário, na própria Unidade Escolar. Para realização de pesquisa Lato Sensu e Stricto Sensu, o pesquisador deverá apresentar o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada.

Atenciosamente,

Vanilza Jordão

**Gerência de  
Secretaria Municipal de Educação - SMED  
Av. Anita Garibaldi, nº 2981 - Rio Vermelho  
CEP: 41.940-450  
(71) 3202.3065 / 3066  
[www.educacao.salvador.ba.gov.br](http://www.educacao.salvador.ba.gov.br)**

**Currículo/Diretoria**

**Pedagógica**

## ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos a Sra. \_\_\_\_\_ para participar, como voluntária, da pesquisa intitulada "**Documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil**", sob a responsabilidade da pesquisadora Gilmária Ribeiro da Cunha, a qual pretende compreender como os registros realizados pelos professores do Centro Municipal de Educação Infantil XXX consideram as vozes das crianças e qual a sua correlação com a práxis pedagógica. A produção das informações necessárias se dará com a inserção da pesquisadora no campo da pesquisa, que se baseia nos pressupostos da pesquisa qualitativa, referendada na etnopesquisa, e de interferência colaborativa, para tanto a pesquisadora fará uso dos dispositivos metodológicos da observação participante com registro em diário de campo, além de registros audiovisuais, entrevistas, análise documental e realização de sessões reflexivas. Informo que se a Sra. concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, da mesma forma o nome da Instituição. A menos que requerido por sua solicitação, somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso as suas informações. Vale ressaltar que a Sra. tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Para qualquer outra informação, a Sra. poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Faculdade de Educação, pelos telefones (71) 3283-7200/ 98850-3214.

**Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada "**Documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil**", realizada por Gilmária Ribeiro da Cunha, sob a orientação da Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Salvador, \_\_\_/ \_\_\_/ \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável: \_\_\_\_\_