

INFÂNCIA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: PISTAS PARA PENSAR AS PRÁTICAS DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE

CLÁUDIA INÊS HORN

Doutoranda Educação UNISINOS

Docente Curso Pedagogia UNIVATES

Resumo: O presente trabalho constitui-se em investimentos preliminares de pesquisa de Doutorado que tem como foco a documentação pedagógica utilizada no ensino da infância. Ao discutir sobre a escola e as novas configurações contemporâneas, problematizo os conceitos de infância e documentação pedagógica, buscando compreender como as instituições escolares situam-se frente aos novos espaços e as diferentes formações sociais e políticas. A documentação pedagógica, expressão gerada a partir de referenciais italianos, é considerada possibilidade de tornar visível a construção da memória do grupo de crianças em seu contexto escolar, trazendo conceitos de observação, registro e reflexão como ações estruturantes, inter-relacionadas e inerentes ao processo documental. Ao falar e escrever sobre as crianças, produzimos modos de pensar e agir nos espaços e tempos escolares, construindo, mesmo que muito sutilmente, um campo de forças que produz subjetividades (na perspectiva foucaultiana). Minha intenção é investigar como essas formulações discursivas acabam por instituir formas de pensar e de compreender crianças e infância. É preciso refletir sobre o conceito de infância, não indicando uma relação com o tempo linear, não seguindo uma ordem cronológica, ou seja, o conceito de infância suspende o tempo linear. Acredito que essas contribuições possam nos ajudar a pensar de outro modo as ações pedagógicas.

Palavras-Chave: Infância. Documentação Pedagógica. Prática Docente.

GT1 – Arte, Infância e Educação.

O presente trabalho constitui-se em investimentos preliminares de uma pesquisa de Doutorado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, iniciado em março de 2013. Ao discutir sobre a escola e as suas configurações contemporâneas, problematizo os conceitos de infância e documentação pedagógica, buscando compreender como as instituições escolares infantis situam-se frente aos novos espaços e tempos em que são educados os sujeitos infantis na Contemporaneidade.

O foco dessa pesquisa constitui-se no esforço de compreender o que a literatura pedagógica, especialmente as produções italianas voltadas à educação de infância, tem denominado de documentação pedagógica. Tomamos a documentação pedagógica como um

processo que possibilita a avaliação da vida escolar que o sujeito infantil é submetido em grande parte das escolas infantis no Brasil.

A documentação pedagógica pode ser compreendida como uma possibilidade de tornar visível a construção da memória do grupo de crianças em seu contexto escolar, trazendo os conceitos de observação, registro e reflexão como ações estruturantes, inter-relacionadas e inerentes ao processo de documentar. No entanto, há que se compreender os modos como as infâncias e as crianças são visibilizadas nestes documentos, podendo-se questionar: Que crianças povoam esses documentos? Que infâncias são visibilizadas nesses documentos? E mais, ao falar sobre as crianças, produzimos modos de pensar e agir nos espaços e tempos, construindo, mesmo que muito sutilmente, um campo de forças que produz subjetividades.

A intenção é investigar como essas formulações discursivas – aqui buscando um recorte na documentação pedagógica (assunto que vem ocupando grande parte do fôlego pedagógico, principalmente entre professores de Educação Infantil, os quais atuam com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade) – acabam por instituir formas de pensar e de compreender as crianças, a infância e a escola infantil.

Encontros com outras infâncias

Antes de discutir sobre a documentação pedagógica, proponho um rápido sobrevoo em alguns autores que nos instigam a pensar sobre infância. A ideia que hoje temos de *infância e criança* surgiu com a modernidade, período em que houve a preocupação de criar uma série de prescrições e determinações do que é ser criança. Os estudos de Ariès (1981) e de alguns de seus seguidores apontam que, até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Foi a partir do século XIII que se iniciou a “descoberta da infância”, sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia entre os séculos XV a XVII.

A modernidade acabou por incorporar certa universalização dos códigos de conduta aceitos socialmente: havia padrões recomendados para agir em sociedade. Tudo isso deveria ser aprendido pelas crianças nas instituições específicas, projetadas especialmente para elas. Assim como as escolas, foram também inventadas as atividades, as roupas, os espaços e os tempos próprios para a infância. É assim também que se reforça sua vulnerabilidade e sua dependência abusiva em relação aos adultos.

Sarmento (2004) aponta que a institucionalização da infância na modernidade aconteceu por vários fatores: a criação de instâncias públicas de socialização (com a expansão

da escola de massa e a separação formal das crianças face aos adultos) originou a exigência de uma cultura escolar, de um saber homogeneizado, de uma ética e disciplina mental e corporal, o recentramento do núcleo familiar nos cuidados de proteção e estímulos ao desenvolvimento das crianças, a formação de um conjunto de saberes e disciplinas sobre ela e sobre a infância, originando padrões de normalidade através da inculcação comportamental, disciplinar e normativa, a administração simbólica da infância através de normas, atitudes esperáveis, prescrições que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade, criando instrumentos reguladores para uma infância global.

Entretanto, a infância, para Benjamin (2002), não indica uma relação com o tempo linear, não segue uma ordem cronológica, ou seja, o conceito de infância suspende o tempo linear. A infância, em sua potência revolucionária, é a suspensão do tempo como repetição mecânica, em favor de um tempo artístico, um tempo inusitado, um tempo de surpresas, de magias e criação. A infância é compreendida em outra temporalidade.

Benjamin (1993) propõe que pensemos a infância não mais como um tempo vazio e linear, mas como um tempo artístico, um tempo de “dias de feriado”. O autor busca romper com a noção de tempo como cronológico, linear, como uma simples repetição mecânica, como o tempo dos relógios e dos calendários.

Agamben (2005) afirma que a infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem. Só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância (Kohan, 2004).

Assim também Kohan (2007) afirma que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência, precisando ampliar os horizontes da temporalidade. O autor aborda três noções de tempo, retornando aos gregos: Chronós, Kairós, Aión. Este último como a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, mas intensiva – a infância. O tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado, é preciso des-inventar um outro tempo, que é o tempo da infância.

Ao abordar sobre o conceito de devir-criança e traçar duas temporalidades para a infância – infância majoritária e minoritária, Kohan (2004) sugere outro modo de pensar a educação, um novo início para a educação, promovendo outras potências de vida infantil.

Buscar outras possibilidades de pensar a infância não é tarefa simples para os adultos, uma vez que envolve outras lógicas de pensamento e representa rupturas. As

representações fabricadas socialmente sobre como as crianças pensam, como se relacionam, do que mais gostam e o que lhes deve ser ensinado precisam ser problematizadas. É preciso inventar novas formas de pensar sobre infâncias e crianças. Tal como Foucault (2009) destaca:

É preciso por em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-la da sombra onde reinam [...] É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares (FOUCAULT, 2009, p. 24).

Problematizando a documentação pedagógica na escola infantil

Nos últimos anos, muitos estudos e pesquisas vêm abordando a criança como sujeito de direito e protagonista de sua vida. Aos adultos, cabe desenvolver, cada vez mais, a escuta atenta ao que dizem e manifestam as crianças, de modo a considerar suas perspectivas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. No contexto escolar, podemos inserir os crescentes debates e publicações sobre a documentação pedagógica, compreendida como uma possibilidade de revelar o processo de aprendizagem das crianças, buscar envolvimento da família, bem como qualificar a formação do professor, uma vez que ele estará atento àquilo que as crianças produzem na escola (suas falas, seus movimentos, seus modos de brincar, suas produções). A documentação pedagógica pode ser compreendida como um processo que possibilita a avaliação do que vive cada sujeito infantil no espaço escolar infantil.

Ao trazer a expressão “documentação pedagógica”, percebo que o termo está mais fortemente presente nas pautas educacionais, após a chegada dos referenciais italianos para a Educação Infantil ou referenciais de pesquisadores de outras partes do mundo, que fizeram suas pesquisas especialmente em Reggio Emilia – Itália (Edwards, Gandini e Forman, 1999; Rabitti, 1999; Gandini e Edwards, 2002; Kinney e Wharton, 2009; entre outros). Esses referenciais abordam algumas possibilidades de fazer a documentação pedagógica como estratégia pedagógica para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças.

Lóris Malaguzzi (1999) pode ser considerado um pensador inicial e fundamental nas escolas de Reggio Emilia - Itália, trazendo grandes influências no debate sobre a documentação pedagógica, quando destaca a exigência de um educador infantil, afirmando que estes “devem descobrir modos de comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças na escola,

devendo preparar o fluxo constante de informação de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores” (p. 80).

A documentação pode ser entendida como um processo cooperativo, que auxilia professores a observar, escutar e assim entender melhor as crianças. Na abordagem de Reggio Emilia, a documentação não é vista como um trabalho isolado e os professores não preocupam-se com os passos finais, com os resultados. Para eles, é fundamental documentar o processo de interação, o processo de criação, e tudo isso é analisado no coletivo de professores, ou seja, a documentação é considerada um importante instrumento de trabalho do professor. A análise e a interpretação da documentação auxiliam os professores a esboçar roteiros de ação, uma vez que não é mera coleta de dados para serem arquivados. De acordo com Mazzoli (2005), a documentação pedagógica pode ser entendida na escola infantil como “um espaço para o pensar, como possibilidade para reapropriar-se do valor pedagógico que deve orientar o próprio projeto educativo [...], pois torna-se um instrumento importante da autoformação profissional (p. 39).

A partir de alguns referenciais italianos, é possível perceber que a documentação pode contribuir como uma estratégia para, além de buscar o envolvimento das famílias, também preserva as memórias no tempo e no espaço em que aconteceram, dando visibilidade às experiências vivenciadas pelas crianças na escola. Também possibilita ao professor e às próprias crianças revisitar, reconstruir, ressignificar esses momentos vivenciados no contexto escolar, uma vez que recursos tais como fotografia, filmagens, gravações em áudio, registros escritos, desenhos, são produzidos como marcas destes momentos na escola.

Importante destacar que os registros da documentação pedagógica estão cercados de fotografias das crianças na escola, ou descritos em algumas montagens de vídeos que são enviados aos pais, ao longo de todo o ano letivo. Destaco que essas práticas objetivam um avanço na elaboração de pareceres e relatórios de avaliação, mais fortemente por dois motivos: o primeiro, que na documentação pedagógica não há uma periodicidade definida para compartilhar os registros (trimestral, semestral, por exemplo), pois são compartilhados sempre que o professor interpretar necessário e mapear novas aprendizagens e conquistas das crianças; segundo, há uma estética diferente na produção do material, utilizando diversos recursos, como fotos, filmagens, entre outros.

Talvez uma justificativa plausível para a utilização da abordagem da documentação pedagógica fica visível no excerto a seguir, que expõe como as escolas de Stirling/Escócia se apropriaram das práticas de Reggio Emilia/Itália:

[...] tornar mais visível o processo de aprendizagem das crianças e o que elas aprendem. Como parte deste processo, começamos a documentar, a registrar sistematicamente, com uma série de recursos dos meios de comunicação, incluindo fotografias, vídeos, diários e gravações em áudio, o que as crianças nos contavam. (KINNEY e WHARTON, 2009, p. 22)

Algumas considerações para permanecer pesquisando

A partir das considerações destacadas acima, pretendo pontuar algumas considerações desta pesquisa inicial e da análise preliminar dos materiais de investigação: mostrar como a criança, paulatinamente, vem ocupando o centro do processo pedagógico e, segundo, perceber como o estatuto do professor passa, cada vez mais, a ocupar as margens, a periferia do processo de ensino. Tais questões se articulam numa central: as crianças, desde tenra idade na escola, e os professores são aprendentes para uma vida toda, marcando o que muitos autores vem chamando de sociedade de aprendizagem ou sociedades educativas. Faço a ressalva aqui em relação às políticas públicas, as quais vêm assegurando o ingresso obrigatório cada vez mais cedo das crianças na escola e por mais tempo – em “tempo integral”.

A individualidade da criança é marcada, como “um tipo particular de individualismo, e um tipo particular de liberdade” (BALL, 2013, p. 149), destacando os seus interesses num vasto universo de materiais e recursos pedagógicos que são disponibilizados e organizados pelo professor, como “um eu que faz investimentos em atividades de gosto legitimado e um eu tomado como investimento” (BALL, 2013, p. 148). Neste universo escolar, repleto de possibilidades de escolha, “oportunidades são proporcionadas, escolhas são feitas, um estilo e uma orientação voltada para o mundo social são instauradas” (BALL, 2013, p. 149).

Saraiva e Veiga-Neto (2009) contribuem neste debate, ao abordar sobre a modernidade líquida, o neoliberalismo e a educação contemporânea, afirmando que “as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade, cada vez buscam mais a satisfação imediata. Isso pode ser percebido na importância hoje concedida ao interesse dos alunos” (p. 198). A documentação pedagógica, tal como os projetos de trabalho (ambas estratégias didáticas pontuadas fortemente pela literatura italiana), destacam a criança como competente, atora de suas ações, capaz, protagonista, criativa, inteligente e, desde muito cedo, dotada de competências e habilidades para aprender aquilo que lhe interessa, dando ênfase a um certo empoderamento das ações infantis. Os autores apresentados acima destacam a centralidade dos interesses das crianças, mostrando que “Os projetos de aprendizagem visam a transformar o longo prazo de recebimento da recompensa em curto prazo, produzindo uma

satisfação imediata. O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se assim um tempo pontilhisto, marcado pela sucessão de projetos”. (p. 198)

Ao documentar as vivências das crianças na escola há “o apelo para que cada criança se volte em direção àquilo que produziu, ao modo como se sentiu, aos sucessos ou dificuldades na execução de um projeto” e isso constitui uma estratégia para tornar cada criança “consciente dos processos em que está envolvida, para dar-se conta dessa possibilidade de refletir sobre si mesma, de poder “pensar o seu pensamento” (BUJES, 2008, p. 115-116). Essa prática opera no sujeito, produzindo formas de ser e estar na escola, podendo ser compreendida como “técnicas ou mecanismos de autovigilância, de auto-avaliação, de autonarração (de confissão), que têm como efeitos a construção e a transformação da consciência de si. (BUJES, 2008, p. 116).

Em se tratando do sujeito adulto, aqui no caso os professores das crianças, percebo que a forma contemporânea desse modo de ser professor na escola infantil lhe passa um ofício cada vez mais marginalizado, onde sua função de ensinar transforma-se numa tarefa de mediar, de estimular, de disponibilizar materiais para que as próprias crianças busquem sua aprendizagem, no sentido do “aprender a aprender” (um dos pilares da educação no século XXI, presente nas pautas educacionais com extrema intensidade). Num tempo onde todos são convidados a aprender por si mesmos, a tarefa do professor passa do ensinar para o “aprender a aprender”. Conforme destacam Saraiva e Veiga-Neto:

Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que o *aprender a aprender* significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008a), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão (SARAIVA E VEIGA-NETO, 2009, p. 1999).

Talvez estejamos transformando crianças e professores em aprendentes para uma vida toda, deslocamentos sinalizados na sociedade neoliberal, onde as “aprendizagem ao longo da vida está começando cada vez mais cedo” (BALL, 2013, p. 148). Tal como destaca Popkewitz, Olsson & Petersson (2009), ao abordar sobre a sociedade de aprendizagem, defendem a ideia de que o modo de vida do cidadão dessa sociedade é estar constantemente se colocando num lugar de aprendente e num processo permanente de inovação.

Nós tratamos o aprendiz, numa Sociedade da Aprendizagem, como uma fabricação do cosmopolitismo inacabado. A individualidade é tomada como

algo a ser apreendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em *comunidades de aprendentes* num processo de permanente inovação. A única coisa sobre o futuro não passível de ser escolhida é a própria escolha. (POPKEWITZ, OLSSON & PETERSSON, 2009, p. 76)

Parece que todas as ações escolares não têm outra função, senão tornar os sujeitos que nela habitam, em sujeitos de aprendizagem permanente, e os discursos pedagógicos que se conectam com a documentação pedagógica fortalecem essa marca, uma vez que destacam como princípios “tornar mais visível o processo de aprendizagem das crianças e o que elas aprendem” (KINNEY e WHARTON, 2009, p. 22). Destaco o quanto a inovação entra no meio educacional, seguindo uma racionalidade neoliberal, de rapidez, flexibilização, produção, espetacularização da vida, publicização de resultados e, em especial, nesse caso, as aprendizagens escolares das crianças, que também mostram as competências do que é ser um bom professor de crianças.

As práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas infantis – especialmente os modos de fazer, registrar, interpretar, comunicar a documentação pedagógica a partir do trabalho de educação com as crianças – inventam, fabricam, acionam e ativam modos de ver e pensar as crianças e a infância; ao mesmo tempo também constituem modos de ser professor na escola infantil (pela posição que ocupa na escola, o professor é aquele que tem sempre algo a dizer – e por isso exercita um convencimento a si mesmo e aos outros – tem sempre algo a corrigir em alguém, algo a observar e escrever sobre o outro, que é menor, infantil, um “vir a ser” cidadão melhor no futuro).

Essa breve discussão pode nos levar a perceber que, entre as muitas funções da documentação pedagógica introduzida nos tempos e espaços escolares, uma delas seria produzir, acionar, movimentar, mesmo que sutilmente, formas de ser crianças e ser professor na Contemporaneidade. As formulações discursivas produzem efeitos nos processos de subjetivação de crianças e professores na área da educação.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago, 2013.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BUJES, M. I. E. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (MG), n. 48, p. 101-123, dez. 2008.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do saber. RJ: Forense Universitária, 2009. 7ª ed.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KINNEY, L; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter (org.). **Lugares da Infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter O. A infância escolarizada dos modernos (M. Foucault). In: KOHAN, Walter. **Infância**: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MALAGUZZI, Lóris. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999.

MAZZOLI, Franca. **Documentare per documentare**. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna. Regione-Emilia Romagna: Progetto Grafico Ad. Opera srl, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), n. 34(2), p. 73-96, mai/ago 2009.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: Uma Escola de Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SARAIVA, Karla & VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), v.34(2), p. 187-201, mai/ago, 2009.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade.
In: MANUEL, M. J. ; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.