

CLÁUDIA INÊS HORN

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA:

a produção da criança protagonista
e do professor *designer*



UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

CLÁUDIA INÊS HORN

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO DA CRIANÇA PROTAGONISTA
E DO PROFESSOR *DESIGNER*

SÃO LEOPOLDO
2017

Capa criada por Daniel S. da Cunha a partir de imagem gratuita para uso comercial (atribuição não requerida). Contato: danielcunhapp@gmail.com.

Cláudia Inês Horn

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO DA CRIANÇA PROTAGONISTA
E DO PROFESSOR *DESIGNER*

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2017

H813d Horn, Cláudia Inês.
Documentação pedagógica : a produção da criança protagonista e do professor designer / Cláudia Inês Horn. – 2017.
263 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
"Orientadora: Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris."

1. Educação infantil. 2. Aprendizagem. 3. Professores de educação infantil. I. Título.

CDU 37

Cláudia Inês Horn

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO DA CRIANÇA PROTAGONISTA
E DO PROFESSOR *DESIGNER*

Tese apresentada como requisito final para a
obtenção do título de Doutora, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 24/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Maria de Fátima Pereira – UPORTO

Professor Dr. Walter Omar Kohan – UERJ

Professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna – UNISINOS

Professora Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

ORIENTADORA

Professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

Ao Afonso, meu querido filho, que chegará ao mundo por volta de maio de 2017! O nascimento de um novo ser traz em si a potência de criação e renovação de um mundo cada vez melhor!

AGRADECIMENTOS

Há quem diga que passamos a viver melhor ao concluir o Doutorado, ou ainda, que há mais vida fora do Doutorado ou depois dele. Creio que a experiência de doutoramento não está fora – fora de mim – tampouco depois – depois de seu término. A escrita desta Tese, hoje, faz parte do meu corpo. A experiência de estar no Doutorado em Educação está atravessada pelos modos como eu vivo neste mundo! A passagem da vida durante o período dos estudos, longe de ser apenas cronológica, sobretudo, foi intempestiva. E por permitir-me transformar coisas e ser transformada com esse processo, muitas pessoas estiveram “ENTRE” – entre mim e os livros, entre mim e a escrita, entre mim e os outros. Por isso há que se agradecer – pelas oportunidades, pelos encontros, pelas amizades...

Agradeço à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por receberem-me de modo respeitoso e comprometido, valorizando e apoiando minha caminhada como estudante.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), pela concessão da bolsa parcial de estudos, o que possibilitou minha permanência no curso.

Sou muito grata à professora e orientadora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris por acolher-me como sua orientanda de forma tão carinhosa e comprometida no ano letivo de 2013. Inesquecíveis serão estes anos que juntas passamos. Suas orientações, sempre inteligentes, rigorosas e atentas, constituíram-me acadêmica e pessoalmente. Tenho uma grandiosa admiração pela “profe” Elí, em especial, pela sua recusa constante em imobilizar o pensamento educacional.

Aos demais professores do curso de Doutorado em Educação – Dr. Danilo Streck, Dra. Edla Egert, Dra. Gelsa Knijnik, Dra. Maria Cláudia Dal’Igna e Dra. Maura Corcini Lopes –, com quem tive oportunidade de conviver e de viver a educação. Entre aulas, estudos, trabalhos, intervalos, esses mestres fizeram movimentar pensamentos interessados na estranheza daquilo que está posto.

Agradeço aos professores componentes da banca – Dra. Maria de Fátima Pereira (UPORTO), Dr. Walter Omar Kohan (UERJ), Dra. Maria Cláudia Dal’Igna (Unisinos) e Dra. Maura Corcini Lopes – pela leitura atenta e pelas contribuições de seus criteriosos pareceres, desde a banca de qualificação, que mobilizaram meu pensamento.

Sou grata pelas amizades que construí com os colegas da Turma de 2013 do Doutorado em Educação da Unisinos. Foi gratificante conhecer cada um, com suas vontades,

suas demandas de pesquisas, seus cansaços e emoções. Em especial, agradeço às amigas Patrícia e Neila, sempre tão cuidadosas com os Estudos Foucaultianos, e também a Daniela, Juliana, Viviane, Leandro, Éderson e Anibal, pelos encontros, cafés, risadas.

Ao “grupo de orientação da ‘profe’ Eli”, ao *Team*, sou imensamente grata. Aos colegas Sandra de Oliveira, Cristiane Fensterseifer Brodbeck, Antônia Gomes Neves, Viviane Weschenfelder, Sabrine Hetti Bahia, Joelma Fernandes, Carolina Siqueira, Daiane Scopel Boff, Natacha Nerbas, Luís Pedro Willesheim e Claudia Cerutti, agradeço por compartilharem a ajuda mútua na construção de nossas teses e dissertações. Ao colocarmos as escritas no meio de nossas vidas, entre nós, compartilhamos e educamos a nós mesmos.

Aos professores e colegas do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças – GIPEDI/UNISINOS, com quem muito aprendi. As leituras, os estudos e os debates fortaleceram a realização desta Tese.

Agradeço ao Centro Universitário Univates, meu local de trabalho ao longo dos quatro anos de Doutorado, o qual me possibilitou condições para seguir os estudos, apoiando a busca pela formação como Doutora em Educação. Nesse espaço, conheci colegas de trabalho especiais, que de formas muito diferentes me incentivaram a seguir os estudos: Jacqueline Silva da Silva, Morgana Domênica Hattge, Fabiane Olegário, Mariane Ohweiler, Danise Vivian, Angélica Munhoz, Suzana Schwertner. Além dessas pessoas queridas, muitas Daianes, Elisabetes, Elisetes, Grasielas, Lucianes e Silvanes foram presenças amigas e carinhosas em meio aos estudos do Doutorado.

Agradeço às escolas de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul que cederam materiais empíricos que significaram potência para este estudo. Às direções e corpo docente, muito obrigada.

Agradeço à minha família, em especial, a meus pais, Tânia Inês Mallmann Horn e José Clóvis Horn, e ao meu irmão, Eduardo José Horn, por mostrar-me a cada dia que a vida vale a pena ser vivida a cada momento. Não há palavras suficientemente belas para expressar o quanto eles são importantes em minha vida. Desde pequena, foram eles que me ensinaram o valor dos estudos. Ao meu esposo, Luis Gustavo Einloft, agradeço por apoiar meus estudos, aceitar algumas ausências e ser parceiro em todos os momentos, inclusive para esquecer um pouco as demandas do Doutorado. À família do Gustavo, especialmente à minha sogra, Norma Lai von Muhlen Einloft, pelo apoio e generosidade.

Não! Não estou procurando uma alternativa; não se pode encontrar a solução de um problema na solução de um outro problema levantado num outro momento por outras pessoas. Veja bem, o que quero fazer não é a história das soluções, e essa é a razão pelo qual não aceito a palavra 'alternativa'. Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. (FOUCAULT, 2010, p. 299).

RESUMO

A presente Tese tem por objetivo problematizar as práticas de registro docente sobre as aprendizagens das crianças na Educação Infantil, mais especificamente, as práticas denominadas de documentação pedagógica. Com sustentação nos aportes teórico-metodológicos de Michel Foucault e seus comentadores, desenvolveu-se uma análise das tecnologias e estratégias de poder, tanto em relação à condução da conduta dos outros (o governo dos outros), quanto em termos de condução da conduta de si mesmo. Ao desenvolver tal análise, a investigação procurou compreender como as práticas de registro da documentação pedagógica operam enquanto tecnologia de governamento da infância, produzindo modos muito particulares de ser sujeito infantil na escola contemporânea. Ao analisarem-se tais práticas, percebeu-se a mobilização de outras formas de constituição docente e a emergência de outros modos de ser professor nas escolas de Educação Infantil. A pesquisa valeu-se de dois conjuntos de materialidade de análise – 17 obras denominadas neste trabalho de referenciais italianos, publicadas no Brasil a partir do final da década de 1990; exemplares de documentação pedagógica elaborados por professores de escolas de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul, Brasil. Os referenciais italianos foram selecionados por conterem fundamentação teórico-metodológica de tais práticas, sendo utilizados pela comunidade docente no Brasil por conta de sua tradução e ampla divulgação. A partir da análise dos materiais – tendo como grade de inteligibilidade a noção foucaultiana de governamentalidade –, perceberam-se deslocamentos nas práticas de registro docente, cada vez mais sistemáticas, refinadas, pontilhistas e eficientes, capturando as minúcias das ações infantis na escola. Tais deslocamentos estão relacionados com as transformações da infância contemporânea, das pedagogias da infância, bem como da instituição escolar de Educação Infantil, articuladas com as transformações de uma sociedade com ênfase nas disciplinas que se desloca para uma sociedade com ênfase no controle. Ao analisarem-se os modos de funcionamento dessas práticas de registro, foi possível defender a seguinte Tese: as práticas da documentação pedagógica produzidas pela maquinaria escolar constituem a criança protagonista e o professor *designer*. São acionadas por meio de estratégias do interesse infantil e do aprender a aprender e mobilizadas por práticas docentes de gerenciamento de oportunidades e de inovação docente. Pode-se concluir que as práticas de registro da documentação pedagógica contribuem para certo tipo de estetização da infância e para a fabricação de uma docência *design*, uma vez que fortalecem a centralidade dos processos educacionais na criança protagonista e esmaecem a função docente em relação ao ensino, redirecionando os modos de ser docente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Governamentalidade. Docência Contemporânea.

ABSTRACT

This Thesis aims to problematize practices of recording child learning by teachers in Child Education, particularly the practices known as pedagogical documentation. Supported by theoretical-methodological contributions by Michel Foucault's and his commentators, I have performed an analysis of power technologies and strategies by considering both the conduction of the conduct of the others (the government of the others) and the conduction of the conduct of oneself. By performing such analysis, the investigation has attempted to understand the way in which the practices of pedagogical documentation have functioned as a technology of government of childhood, thus producing very special ways of being a child subject in the contemporary school. By analyzing such practices, we have noticed the mobilization of other ways of teacher constitution and the emergence of other ways of being a teacher in Child Education schools. The research has used two sets of materials for analysis – 17 works that have been named as Italian references in this Thesis, which have been published in Brazil since the late 1990s; and samples of pedagogical documentation recorded by teachers in Child Education schools situated in the countryside of Rio Grande do Sul, Brazil. The Italian references were selected because they have provided the theoretical-methodological foundation of such practices and have been used by the teacher community in Brazil due to the availability of their translations and wide publicization. From the analysis of the materials – considering the Foucauldian notion of governmentality as a grid of intelligibility –, some displacements have been noticed in the teachers' practices of recording, which have become increasingly systematic, refined, pointillist and efficient, by capturing the details of children's actions at school. These displacements have been related to changes in the contemporary childhood, in the childhood pedagogies, as well as in the Child Education schools, together with societal changes from an emphasis on disciplines to an emphasis on control. By analyzing the ways that these recording practices have functioned, it has been possible to defend the following thesis: the pedagogical recording practices produced by the school machine have constituted both the protagonist child and the designer teacher. They are triggered by the strategies of child interest and learning to learn, and mobilized by teaching practices of management of opportunities and teaching innovation. It is possible to conclude that the recording practices of pedagogical documentation have contributed to a certain kind of aestheticization of childhood and the production of design teaching, since they strengthen the centrality of the educational processes on the protagonist child and weaken the teacher function in teaching, thus redirecting the ways of being a teacher in Child Education.

Keywords: Childhood. Child Education. Pedagogical Documentation. Governmentality. Contemporary teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conjunto de obras denominadas ‘Referenciais Italianos’	33
Quadro 2 - A tecnologia da documentação pedagógica em operação.....	126
Quadro 3 - A imagem da criança ativa e protagonista.....	135
Quadro 4 - A imagem da criança competente	136
Quadro 5 - Exemplar de documentação pedagógica	150
Quadro 6 - Do ensinar para o aprender a aprender	153
Quadro 7 - Exemplar de documentação pedagógica	159
Quadro 8 - Exemplar de documentação pedagógica	160
Quadro 9 - Exemplar de documentação pedagógica	171
Quadro 10 - Exemplar de documentação pedagógica	173
Quadro 11 - Exemplar de documentação pedagógica	174
Quadro 12 - Preceitos para ser uma professora bem dotada.....	186
Quadro 13 - Benefícios da documentação pedagógica para o professor.....	188
Quadro 14 - Professor como gerenciador de oportunidades.....	190
Quadro 15 - O gerenciamento de oportunidades e o espaço escolar I.....	195
Quadro 16 - O gerenciamento de oportunidades e o espaço escolar II.....	197
Quadro 17 - Exemplar de documentação pedagógica.....	202
Quadro 18 - A documentação pedagógica em funcionamento	204
Quadro 19 - Os recursos tecnológicos nas práticas da documentação pedagógica	209
Quadro 20 - Recursos tecnológicos, rapidez e sistematização na comunicação	211
Quadro 21 - Autoavaliação docente nas práticas da documentação pedagógica.....	216
Quadro 22 - Reler, revisitar, reconstruir, reevocar, ressignificar como forma de autoavaliação.....	219
Quadro 23 - <i>Design</i> , discurso e documentação.....	223

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – Exemplar de documentação pedagógica	38
Imagem 2 – Exemplar de documentação pedagógica	128
Imagem 3 – Exemplar de documentação pedagógica	150
Imagem 4 – Exemplar de documentação pedagógica	158
Imagem 5 – Exemplar de documentação pedagógica	160
Imagem 6 – Exemplar de documentação pedagógica	171
Imagem 7 – Exemplar de documentação pedagógica	173

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GIPEDI – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

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

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPORTO – Universidade do Porto/Portugal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
PARTE I - PRÁTICAS DE REGISTRO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
1 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO INVESTIGATIVO.....	25
1.1 Relações entre a pesquisa e o referencial teórico-metodológico.....	27
1.2 Materialidade de análise: referenciais italianos e exemplares de documentação pedagógica	32
1.2.1 Questões éticas na pesquisa	44
1.3 Sobre os conceitos em funcionamento: uma analítica das práticas de registro.....	46
2 A EMERGÊNCIA DAS PRÁTICAS DE REGISTRO DOCENTE.....	65
2.1 A constituição do campo discursivo da infância	67
2.2 Da pedagogia às pedagogias da infância	76
2.3 A instituição escolar de Educação Infantil	88
2.4 Os deslocamentos nas práticas de registro na Educação Infantil	103
2.5 “Como um antídoto”: os registros da documentação pedagógica	114
PARTE II – A PRODUÇÃO DA CRIANÇA PROTAGONISTA E DO PROFESSOR <i>DESIGNER</i> NAS PRÁTICAS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	125
3 A PRODUÇÃO DA CRIANÇA PROTAGONISTA	126
3.1 “Nossas crianças têm muitas escolhas”: o interesse infantil.....	133
3.2 Aprender a aprender: a centralidade na aprendizagem da criança.....	152
3.3 Protagonismo infantil e governo da infância contemporânea.....	168
4 A PRODUÇÃO DO PROFESSOR <i>DESIGNER</i>	182
4.1 “Criança protagonista exige professora bem dotada”: o gerenciamento de oportunidades.....	185
4.1.1 A organização do espaço como tarefa docente	194

4.2 Inovação docente: os recursos tecnológicos e a autoavaliação	206
4.3 O professor <i>designer</i> na Educação Infantil.....	221
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
REFERÊNCIAS.....	233
APÊNDICE A - MODELO DO QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS 17	
OBRAS ANALISADAS.....	255
APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA À DIREÇÃO DA ESCOLA	259
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -	
DIREÇÃO DA ESCOLA.....	260
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - PROFESSOR	
(A) DA ESCOLA.....	262

APRESENTAÇÃO

Dou uma pequena pista para quem quer escutar: não se trata de ouvir uma série de frases que enumeram algo; o que importa é acompanhar a marcha de um mostrar. (HEIDEGGER, 1979, p. 257).

Decido iniciar a escrita utilizando as palavras do filósofo alemão Martin Heidegger (1979), especialmente quando diz que “o que importa é acompanhar a marcha de um mostrar”. A presente Tese trata disso: mostrar os percursos; mostrar os ritmos; acompanhar as trilhas percorridas para a constituição desta pesquisa e também do sujeito pesquisador. Para o leitor que deseja escutar algo sobre este trabalho de investigação, minha intenção é fazê-lo acompanhar a marcha que trilhei. Mostrar pistas para pensar como apreciável e relevante a temática que por ora apresento. Jamais definir respostas ou enumerar uma série de frases soltas para compor este trabalho.

Trata-se de acompanhar a marcha de um mostrar, porque creio que é o movimento da pesquisa e o percurso trilhado pelo pesquisador que interessam ao leitor. Delineados pelas opções na escrita e pelos modos de mostrar cercados por escolhas teóricas, os movimentos e percursos inventam e constituem a Tese que apresento. Invenção que não se apresentou repentinamente, tampouco foi jogada em cena desde os primeiros estudos no curso de Doutorado em Educação. Invenção que, muito antes disso tudo, foi sendo tecida por tramas que se construíram a partir de práticas, teorizações, questões mobilizadoras, inquietudes, as quais afetam meu próprio pensamento como pesquisadora e professora. Tudo isso foi desenvolvido com uma intenção maior: sair transformada a partir da pesquisa que fiz.

O trabalho investigativo que apresento busca problematizar¹ as práticas de registro docente sobre os sujeitos infantis na instituição escolar contemporânea como um compromisso assumido e naturalizado pelos professores que atuam com crianças, assunto que vem ocupando grande parte do fôlego pedagógico, principalmente entre professores de Educação Infantil. Ao perceber deslocamentos² nas práticas de registro que os professores desenvolvem sobre as crianças na escola de Educação Infantil, interessa-me compreender como as práticas de “documentação pedagógica”, ao serem celebradas nas comunidades

1 Utilizo o verbo *problematizar* inspirada nos escritos de Miller e Rose (2012), sublinhando que ele está mais voltado ao processo do que à evidência de problemas. Problematizar é elaborar, tornar visível um campo de problemas que não estão dados *a priori*, não estão à espera de serem revelados pelo pesquisador. “Questões e preocupações precisam tornar-se aparentemente problemáticas”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 25).

2 Ao longo da Tese, faço uso da expressão *deslocamentos* para indicar a ideia de movimentos históricos, não tomados como causa e consequência uns dos outros, tampouco compreendidos de forma linear, mas tal como Castro assinala: “por deslocamentos não entendemos abandonos, mas sim extensões, ampliações do campo de análise”. (CASTRO, 2009, p. 189).

docentes como inovadoras, operam como uma tecnologia do governo da infância, produzindo um modo muito particular de ser sujeito na Contemporaneidade³.

Meu interesse acende cada vez que me provoço a pensar na seguinte questão, a ponto de defini-la como o problema central desta pesquisa⁴: *como as práticas de registro docente denominadas de documentação pedagógica operam enquanto tecnologia de governo da infância⁵, produzindo modos de ser sujeito na Educação Infantil contemporânea?* Assim, este estudo está interessado em mostrar os modos de operar dessa tecnologia que atua no governo da infância por meio de estratégias sutis, porém sistemáticas, eficientes e refinadas, mobilizando uma estetização da infância do nosso tempo, regulando a vida da população – nesse caso, a população infantil – e também regulando cada sujeito infantil – nesse caso, a criança. A partir da questão central, é possível desdobrar outras: quais as condições de emergência das práticas de registro da documentação pedagógica na escola de Educação Infantil na Contemporaneidade? Que efeitos tais práticas produzem nos modos de ser criança hoje?

Esta Tese, ao analisar o governo da infância contemporânea, também não se afastou da discussão da docência contemporânea. Dito em outras palavras: ao analisar as práticas de registro docente como tecnologia de governo da infância contemporânea, percebo a mobilização de outras formas de constituição docente e a emergência de outros modos de ser professor nas escolas de Educação Infantil. Percebendo-se a constituição de outros modos de ser aluno na escola, também é possível perceber outros modos de constituir-se docente. Nesse sentido, a presente Tese também investiga as seguintes questões: como a

3 Utilizo, neste trabalho, a palavra *Contemporaneidade* (escrita com inicial maiúscula) para significar o momento histórico atual (um período que vai da segunda metade do século XX até os dias atuais), mas também para significar um modo de vida, uma forma de vida. Importante esclarecer que esse período não sucede o período da Modernidade de forma linear. Trata-se muito mais de crises que se estabelecem na própria Modernidade e na maneira como nós pensamos a nós mesmos. Não há substituição linear, há mudanças de ênfase. Há autores que utilizam expressões como *hipermodernidade* (LIPOVETSKY, 1989), *modernidade tardia* (GIDDENS, 1991), *pós-modernidade* (LYOTARD, 1998), *modernidade reflexiva* (BECK, 1997), *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001) e *segunda modernidade* (SARMENTO, 2004), entre outras expressões.

4 No Projeto de Tese, a questão central estava nos processos de subjetivação da infância e da docência, expressa mediante a seguinte questão: “como as práticas de registro docente sobre a aprendizagem dos sujeitos infantis colocadas em funcionamento nos espaços escolares produzem efeitos nos processos de subjetivação da docência e da infância contemporâneas?”. (p. 5-6). A partir das contribuições dos professores componentes da banca examinadora, bem como de minhas leituras e debates desenvolvidos posteriormente no grupo de orientação, penso ser mais produtivo mostrar como as práticas de registro, especialmente aquelas que envolvem a documentação pedagógica, operam como tecnologia de governo da infância contemporânea e produzem efeitos nos modos de ser criança atualmente.

5 A expressão *tecnologia de governo da infância* é utilizada numa perspectiva foucaultiana para traçar os diferentes mecanismos e formas de governar a conduta individual e a conduta da população, sendo compreendida como cambiante se considerarmos os diferentes espaços e tempos sociais (Foucault, por exemplo, mostra-nos como as tecnologias pastoral, disciplinar e biopolíticas operam de diferentes formas nas sociedades). Mais adiante, tal conceito será explorado de forma mais aprofundada.

documentação pedagógica se instala nas práticas docentes atuais de forma tão potente e central no fazer diário dos professores? Que efeitos tais práticas produzem nos modos de ser professor na Contemporaneidade? Portanto, este estudo também está interessado em mostrar os modos de operar dessa tecnologia que atua na constituição de uma docência bastante particular do nosso tempo, por meio de estratégias sutis, sistemáticas e refinadas, cuja forma de expressão mobiliza o *design* de uma docência bastante particular do nosso tempo. Considera-se que a estetização da infância e o *design* na docência são colocados em funcionamento por meio das práticas de registro da documentação pedagógica. Interessante marcar, logo no início deste trabalho, que as práticas de registro docente operam no cruzamento com outras práticas escolares, ou seja, elas estão imersas com muitas outras práticas da maquinaria escolar da Educação Infantil.

Ao trazer para o palco a expressão *documentação pedagógica*, coloco em cena um conjunto de obras que denomino neste trabalho de *referenciais italianos* para a educação da infância. Embora compreenda que nem todos os autores dessas obras sejam de origem italiana, resolvi reuni-los numa única expressão, pois o que os conecta é o interesse em conhecer e estudar mais sobre as diferentes propostas de Educação Infantil oferecidas em inúmeras cidades italianas: Reggio Emilia, San Miniato, Parma, Firenze, Bolonha e Pistoia, entre outras. Entretanto, devo reconhecer que as cidades de Reggio Emilia e San Miniato são as mais conhecidas pelos educadores brasileiros em função de suas publicações, do alto investimento nas traduções em língua portuguesa e da organização de grupos de estudos e abertura a pesquisadores brasileiros (incluindo aqui outras nacionalidades). O termo *documentação pedagógica* emerge especialmente a partir dos estudos e das publicações de Loris Malaguzzi, que, por volta da década de 1960, num contexto de pós-guerra italiano, busca romper com a lógica linear de ensino e com a visão tradicional e padronizada de criança e infância que estava presente em grande parte das propostas para a Educação Infantil.

Os referenciais italianos aqui analisados são considerados importantes propagadores das práticas de registro denominadas de *documentação pedagógica* nas pautas educacionais brasileiras, especialmente por volta do final da década de 1990, embora reconheça que as práticas de registro docente estão presentes muito antes disso, trazidas por pensadores de diversos países. (DEWEY, 1959, 1976; MONTESSORI, 1965; FREINET, 1969, 1976; WARSCHAUER, 1993; FREIRE, 1996; entre outros). Mesmo reconhecendo que há estudos anteriores sobre a importância da observação e do registro docente, acredito que os referenciais italianos abordam de forma pontual e sistemática as possibilidades de fazer a documentação pedagógica como estratégia para tornar visível o processo de aprendizagem das

crianças na escola infantil. Esses referenciais têm impacto nas escolas brasileiras e fazem movimentar outras possibilidades de registro docente, incluindo filmagens, fotografias, transcrição de falas das crianças, entre outros recursos, primando pela rapidez na sua forma de comunicação e possibilidade de registro de instantâneos da rotina cotidiana das crianças na Educação Infantil. Tudo isso se conecta com outros modos de fazer a avaliação das crianças desde tenra idade, vinculando-se com inovação na Educação Infantil, ou seja, a documentação pedagógica vem sendo tomada como um modo inovador de avaliação, permeada por uma imagem de criança e de professor bastante particular. Além dos referenciais italianos, a seleção de um conjunto de exemplares de documentação pedagógica produzidos por professores de algumas escolas de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul também compõe o material de análise⁶.

Dito isso, acredito ser fundamental mostrar, no decorrer da escrita desta Tese, as lógicas de funcionamento das práticas da documentação pedagógica – fundamentos, estratégias, recursos, bem como a imagem de criança e professor que circulam nessa abordagem – a fim de perceber sua articulação com os movimentos da infância, da docência e da escola na Contemporaneidade, analisando-as como um fenômeno conjunto, e não de forma isolada. A partir da análise que desenvolvo neste trabalho, percebo que as práticas de documentação pedagógica que emergem com os referenciais italianos podem ser compreendidas como tecnologias que operam no governo da infância e tendem a produzir outros modos de viver a infância contemporânea na escola, assim também como outros modos de viver a docência contemporânea na escola. Esses outros modos – outras formas de praticar a vida na escola – podem ser visibilizados a partir de um conjunto de estratégias que operam no governo da infância. Neste momento, interessa dizer que os deslocamentos nos modos de registrar, acentuados pelas práticas de documentação pedagógica – com todo o seu aparato tecnológico –, produzem novas formas de ser aluno e ser professor em tempos atuais.

Ao interessar-se pelo governo da infância, esta Tese busca inspirações nas produções do filósofo francês Michel Foucault, principalmente nos estudos e cursos desenvolvidos por ele no Collège de France a partir da metade dos anos de 1970. Como uma opção teórico-metodológica para entender a história do presente⁷, alguns conceitos

6 Na seção intitulada “Materialidade de análise: referenciais italianos e exemplares de documentação pedagógica”, apresento as 17 obras que compõem os referenciais italianos (títulos, autores, ano de publicação no Brasil), bem como a forma de acesso aos exemplares de documentação pedagógica.

7 “Escrever a história do presente é outra coisa. Essa abordagem começa de forma explícita e reflexiva com um diagnóstico da situação atual. Há uma orientação contemporânea inequívoca e imperturbável. O historiador

foucaultianos aqui estudados, tais como *práticas*, *governamentalidade* e *tecnologias*, são tomados como conceitos-chave para compreender os acontecimentos do presente. Entretanto, tudo isso só tem um sentido maior se questionarmos, como cita Veiga-Neto (2011, p. 12), referenciando Nietzsche: “que estão os outros fazendo de nós?” e “que estamos nós fazendo de nós mesmos?”. Em outras palavras, trata-se de perguntar como estamos governando a infância contemporânea, como a infância é governada e que efeitos produzimos no sujeito infantil.

Acompanhados pelas teorizações de Michel Foucault – filósofo que colocou o sujeito como tema central de suas pesquisas –, podemos problematizar os modos pelos quais nos constituímos sujeitos no tempo atual. O sujeito, para Foucault, não é compreendido como uma entidade fixa, com racionalidade transcendente e soberana, preexistente ao mundo social, naturalmente educável e manipulável, nem como uma entidade da própria condição humana, existindo antes mesmo do mundo social, político, econômico e cultural. O sujeito não está dado de antemão – o eu não nos é dado, como compreende Foucault, que se dedicou “ao longo de sua obra a averiguar não apenas como se constitui essa noção de sujeito que é própria da Modernidade, como, também, de que maneira nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 107). O filósofo mostra-nos que o indivíduo se torna sujeito no entrelaçamento com os saberes, com as relações de poder e ética, ou seja, o indivíduo constitui-se como sujeito na sua relação consigo mesmo e na sua relação com os outros, atravessado por verdades que o produzem em determinado contexto histórico.

A partir dessa perspectiva, proponho o desenvolvimento de tal empreendimento de pesquisa, com a intenção de tecer algumas reflexões, ao discutir sobre infância e docência, sobre o que somos hoje, o que nos tornamos hoje, o que os outros estão fazendo de nós e o que nós estamos fazendo de nós mesmos. A partir das teorizações foucaultianas, podemos compreender como os seres humanos tornam-se sujeitos, indo além dos dispositivos e mecanismos disciplinares acionados por instituições como a escola, as prisões e os hospitais (operando sobre a moral e sobre os corpos dos indivíduos, prescrevendo modos de ser, de estar e de comportar-se no mundo), mas também além das técnicas de si, como procedimentos, “pressupostos e prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si e sobre si ou de conhecimento de si por si”. (FOUCAULT, 1997, p. 109). O filósofo compreende que existem dois significados para o sujeito, os quais sujeitam os seres humanos:

localiza as manifestações agudas de um ‘ritual meticuloso de poder’ particular ou de uma ‘tecnologia política do corpo’ para ver onde surgiu, tomou forma, ganhou importância, etc.”. (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 132).

“sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento”. (FOUCAULT, 2010, p. 278).

Ao questionar-se “como ‘se governar’, exercendo ações onde se é o objeto dessas ações, o domínio em que elas se aplicam, o instrumento ao qual podem recorrer e o sujeito que age?” (FOUCAULT, 1997, p. 110), Michel Foucault toma o conceito de subjetivação e apresenta “três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos”. Primeiro, a objetivação no campo dos saberes (como nos constituímos em sujeitos de saber); segundo, a objetivação nas práticas de poder (como nos constituímos em sujeitos de ação sobre os outros); terceiro, “o modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 274), ou seja, a subjetivação mediante o cuidado de si⁸ (como nos constituímos em sujeitos éticos). Portanto, a objetivação e a subjetivação, para Foucault, constituem as formas pelas quais os seres humanos se tornam sujeitos.

A objetivação envolve o sujeito em um campo de conhecimento e práticas de poder – poder-saber; a subjetivação envolve as relações do sujeito com a verdade. O filósofo passa a estudar, então, como era possível alcançar um sujeito verdadeiro, capaz de dizer a verdade sobre si, não apenas por intermédio da sujeição, mas também pela subjetivação. Seja pela objetivação, acompanhada pelos discursos da ciência, pelas práticas institucionais e pelas racionalidades do Estado; seja pela subjetivação, acompanhada pelas relações do sujeito consigo mesmo, Foucault convida-nos a pensar nas tecnologias de governo que operam na transformação de um indivíduo em sujeito.

Quando penso nas práticas de registro docente, em especial naquelas denominadas de documentação pedagógica, como tecnologia de governo da infância, o desafio deste trabalho investigativo está em mostrar como tais práticas operam na constituição de sujeitos contemporâneos bastante particulares⁹. Para tanto, foi necessário propor alguns recuos históricos, a fim de mostrar a emergência das práticas de registro docente sobre as crianças no contexto escolar contemporâneo. Tal emergência, conforme pontua Foucault, compreende “a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria”. (FOUCAULT, 2003, p. 269). Perguntar-se pela emergência de tais práticas na Contemporaneidade implica também analisar

8 Sobre esses “três modos” de tornar-se sujeito, ver também Veiga-Neto (2011, p. 111).

9 Isso justifica as diferentes formas escritas neste trabalho, a saber: *professor*, *docente* ou *sujeitodocente*; *criança*, *aluno* ou *sujeito infantil*. Ao escrever, por exemplo, *sujeito infantil*, quero referenciar o ser humano/indivíduo/pessoa/criança que se torna sujeito a partir do governo dos outros e do governo de si mesmo, que se torna sujeito a partir dos processos de objetivação e subjetivação (assim também ao utilizar a expressão *sujeito docente*). Isso também explica as variações utilizadas na escrita, ora escrevendo *professor*, ora escrevendo *professora*: optei por não fixar apenas uma flexão de gênero, mesmo reconhecendo que a maioria dos docentes que atuam na Educação Infantil é do sexo feminino.

a profundidade dos acontecimentos históricos, de modo a compor os cenários onde tais práticas foram possíveis e se tornaram verdades de um determinado tempo.

Assim, recuo historicamente para analisar a infância, a Pedagogia e a instituição escolar na Modernidade¹⁰ e na Contemporaneidade: a invenção da infância na Modernidade, a regulação da vida dos sujeitos infantis, a produção de saberes sobre a população infantil, a consolidação das escolas – instituições específicas que tomam para si o direito e o dever de educar a infância. E é justamente nessa atitude em relação às crianças que as práticas de registro docente sobre seu comportamento, atitudes, ações, aprendizagens, se instala como uma prática naturalizada e necessária entre os professores nas escolas infantis. Importa explicar que esses recuos não são lineares e não traçam uma causa e consequência nos acontecimentos históricos. Pelo contrário, ao fazer uma pesquisa do presente, recorrer aos fatos históricos faz-se necessário para entender a constituição de uma época e as verdades que são produzidas e fazem sentido em determinados períodos. Como tais práticas constituem-se em verdades? Como foram inventadas e fazem sentido em determinado momento histórico?

Tais recuos buscam demonstrar que as práticas de registro docente sobre as aprendizagens da criança na escola infantil, estando integradas com toda uma maquinaria escolar, apresentam deslocamentos na Modernidade e na Contemporaneidade. Os modos de ser aluno e docente, ou seja, os modos de viver na escola deslocam-se de uma sociedade disciplinar, com ênfase nas disciplinas, para uma sociedade de controle ou seguridade, com ênfase no biopoder e na biopolítica. Por essa razão, compreender as tecnologias de poder pastoral, disciplinar e biopolíticas foi central desde o início do trabalho, além de entender a governamentalidade como grade de inteligibilidade para analisar os deslocamentos nas práticas de registro docente. Entendo que toda essa discussão é importante para compreender como a documentação pedagógica instala-se nas práticas de registro de forma tão produtiva, natural e potente no cenário atual da Educação Infantil.

A Tese está organizada em duas partes:

Parte I – Práticas de Registro Docente na Educação Infantil

Trata da constituição da pesquisa e mostra a emergência das práticas de registro docente sobre as crianças nas instituições escolares, articulada com a invenção da infância na

10 A palavra *Modernidade* vem carregada de várias definições e conceitos. Sua localização fixada em um período histórico pode ser perigosa. Foucault, por exemplo, situou o fim do período moderno, inicialmente, no século XVIII; posteriormente, definiu-o entre os séculos XIX e XX. Como aponta Ternes (2007, p. 53): “do ponto de vista estritamente epistemológico, podemos dizer, sem dúvida, que a revolução da modernidade tem a ver com a mudança de objeto. Entender nossa época significa perguntar-se acerca da natureza dos novos objetos nascidos ou constituídos a partir dos começos do século XIX”. Para além de um marco temporal e cronológico, outra definição de Modernidade tem relação com a atitude, ou seja, com as formas de vida marcadas pela razão, pelo progresso e pelo modelo de homem inventado, especialmente com o Iluminismo.

Modernidade, momento no qual se organizaram “formas de governo vinculadas à ideia de liberdade”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 37).

No primeiro capítulo – *A constituição do campo investigativo* –, justifico minhas escolhas teórico-metodológicas e relato acontecimentos de minha prática pessoal e profissional que fizeram sentido, inclusive, para a escolha da problemática estudada aqui. Adiante, apresento a materialidade de análise – os referenciais italianos e os exemplares de documentação pedagógica – e desenvolvo algumas provocações para pensar as questões éticas na pesquisa com crianças. Ao finalizar o capítulo, apresento os conceitos postos em funcionamento no desdobramento da Tese – práticas, tecnologias, governamentalidade.

No segundo capítulo – *A emergência das práticas de registro docente* –, interessa-me pensar como a infância torna-se um campo discursivo e como a Pedagogia, um campo científico especializado na infância e na regulação dos sujeitos infantis, desenvolve uma *expertise* capaz de traçar, definir e julgar como as crianças devem viver as suas vidas, especialmente nas instituições escolares de Educação Infantil. Também mostro como a escola aciona tecnologias e estratégias que produzem efeitos em quem passa por esse lugar, sobretudo mediante as práticas de registro. Portanto, a primeira seção trata da infância, a segunda seção aborda a Pedagogia, e a terceira, a instituição escolar de Educação Infantil, numa tentativa de buscar compreender os deslocamentos da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Já na quarta seção desse capítulo, evidencio os deslocamentos nas práticas de registro docente na Educação Infantil, impulsionados pela necessidade de avaliação constante, entreposta numa lógica neoliberal de vida e no Estado avaliador; com isso, encerro a última seção do capítulo, intitulada “*Como um antídoto*” – *os registros da documentação pedagógica*, apontando os fundamentos, as estratégias e as técnicas das práticas de registro denominadas de documentação pedagógica, a partir da análise de 17 obras, denominadas neste trabalho de *referenciais italianos*.

Parte II – A produção da criança protagonista e do professor designer nas práticas da documentação pedagógica

Na segunda parte desta Tese, interessa-me mostrar como as práticas de registro da documentação pedagógica atuam como tecnologia de governo da infância contemporânea. Numa perspectiva foucaultiana, as tecnologias de poder e as tecnologias de si articulam-se num conjunto de estratégias para governar cada sujeito e a população.

É nessa parte da Tese que apresento as análises do material empírico: 17 obras dos referenciais italianos e os exemplares de documentação pedagógica produzidos por professores da Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul. A partir desse

empreendimento, noto que a estetização da infância e o *design* da docência são compreendidos como efeitos das práticas de registro da documentação pedagógica, as quais colocam em ação uma série de estratégias bastante sutis e refinadas, ligadas às tramas da governamentalidade neoliberal e de uma sociedade de controle.

No terceiro capítulo, intitulado *A produção da criança protagonista*, apresento duas estratégias bastante pontuais e sutis, ligadas a uma racionalidade neoliberal, que não agem de forma isolada, mas em conjunto e de maneira concomitante nas práticas da documentação pedagógica: *interesse infantil* e *aprender a aprender*, produzindo a criança protagonista mediante práticas pedagógicas centradas na individualização do sujeito infantil. No quarto capítulo – *A produção do professor designer* –, a docência contemporânea é posta em tensão, com vistas a mostrar deslocamentos nos modos de ser professor hoje. Apresento as estratégias de *gerenciamento de oportunidades* e *inovação docente*, as quais produzem o professor *designer*, tudo isso para evidenciar e defender a ideia de que estamos nos tornando *designers* docentes, ou seja, o *design* operacionaliza outros modos de ser professor na Educação Infantil. Ao analisar as práticas de registro utilizadas pelos professores para tornar visível a aprendizagem das crianças na escola atual, foi possível entender que a criança ocupa, de maneira cada vez mais intensa, a centralidade nos processos educacionais ao precisar demonstrar seus interesses e ser empreendedora da sua própria aprendizagem, isto é, precisa tomar para si a tarefa de querer e desejar aprender a aprender permanentemente. O professor, ao gerenciar as oportunidades de aprendizagem, centra as suas funções na organização de um espaço escolar potencializador para que a criança protagonista possa entrar em ação.

Desse modo, defende-se a seguinte tese:

As práticas da documentação pedagógica produzidas pela maquinaria escolar constituem a criança protagonista e o professor *designer*. São acionadas por meio de estratégias do interesse infantil e do aprender a aprender e mobilizadas por práticas docentes de gerenciamento de oportunidades e de inovação docente.

Nas *Considerações Finais*, retomo o problema de pesquisa e as questões centrais da investigação com o intuito de reafirmar o argumento central que procurei defender ao longo da Tese, e a tese da Tese é retomada. Outras possibilidades de estudo são sinalizadas, por compreender que este estudo, ao fazer escolhas, deixa várias outras possibilidades para trás. Deixar para trás não significa que são menos importantes, mas sim que este estudo precisa dar conta do foco que ele se propôs num tempo e num espaço de quatro anos de Doutorado em Educação. E a vida segue em frente!

As questões pontuadas acima foram cuidadosa e criteriosamente estudadas, analisadas e problematizadas no texto que segue, até porque “nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos”. (LARROSA, 1994, p.83). Convido-os, então, para “acompanhar a marcha de um mostrar” (HEIDEGGER, 1979, p. 257), pois gostaria que este trabalho simbolizasse um pensamento sempre em movimento!

PARTE I

PRÁTICAS DE REGISTRO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Escolhas teórico-metodológicas e materialidade da pesquisa. Invenção da infância na Modernidade. Pedagogia como campo científico especializado na infância. Escola como instituição específica para a infância. Deslocamentos nas práticas de registro docente na Educação Infantil. A documentação pedagógica a partir das 17 obras dos referenciais italianos.

Questões norteadoras: quais as condições de emergência das práticas de registro da documentação pedagógica na escola de Educação Infantil na Contemporaneidade? Como se dá a articulação entre infância, pedagogia e escola para tornar necessárias e cada vez mais refinadas as práticas de registro docente sobre o sujeito infantil na escola? Como emergem e se deslocam as práticas de registro docente sobre as crianças na Escola? Que efeitos tais práticas produzem nos modos de ser aluno e professor?

Questão central: como as práticas de registro docente denominadas de documentação pedagógica operam como tecnologia de governo da infância, produzindo modos de ser sujeito na Educação Infantil contemporânea?

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO INVESTIGATIVO

Como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou que se sabe mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade do nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância *e que transforma um no outro*. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois, ou melhor, torná-la impossível. Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorância, uma relação ainda mais ameaçadora que a relação geralmente apontada entre a escrita e a morte, entre a escrita e o silêncio. (DELEUZE, 2006, p. 18).

“Escrever sobre aquilo que não se sabe [...] na extremidade do nosso próprio saber”, como nos aponta Gilles Deleuze (2006) na citação acima. Difícil encerrar a citação, pois cada frase posta pelo filósofo me provoca a pensar na organização deste trabalho investigativo. A construção desta Tese nasce a partir de minha trajetória como docente na Educação Básica e Universitária, particularmente com as aproximações que tive na Educação Infantil (como professora de crianças de três a cinco anos; como coordenadora pedagógica da Educação Infantil, atendendo crianças de zero a cinco anos; como docente em cursos de formação de professores – graduação, pós-graduação e extensão universitária). As práticas de registro docente sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil sempre foram foco de estudos, publicações e debates. Mas o que “se sabe mal” sobre esse tema? O que me determina a escrever sobre esse assunto?

Uma necessidade de registro sobre o outro quase demasiada e naturalizada pelos professores. Sem negar a importância ou a necessidade desses registros, quero entender seus deslocamentos ao longo da história e a emergência, hoje, da documentação de muitas ações e aprendizagens das crianças na escola. Dar visibilidade àquilo que aprendem, tornar público o que se faz na escola, imprimir uma aceleração nos registros, permeados por fotografias, filmagens, produções, avaliações. Entre a ignorância e o já sabido, o que ainda há para estudar sobre essa temática? O que circula entre a extremidade de nosso próprio saber e o não saber?

A temática da documentação pedagógica emergiu como leitura teórica ainda no curso de graduação em Pedagogia (concluído em 2004), seguindo ao meu lado nos cursos de pós-graduação – Especialização em Educação Infantil (concluído em 2005) e Mestrado em Educação (concluído em 2008). Em minha trajetória acadêmica, o assunto sempre foi motivo de curiosidade, de encantamento, de celebração, de busca por mais materiais, leituras, cursos. Chamavam-me atenção as novas estratégias e instrumentos para registrar e documentar as

aprendizagens das crianças na escola infantil – além da escrita, incluíam-se filmagens, fotografias, gravações de áudio, produções, entre outras – e o contato mais próximo com a família, uma vez que esses registros eram enviados quase cotidianamente aos pais.

No sentido profissional, atuei como professora, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou em cargos de coordenação pedagógica, envolvendo esses mesmos níveis de ensino. Porém, de modo mais pontual, foi ao trabalhar como coordenadora pedagógica na Educação Infantil de uma escola particular no interior do Rio Grande do Sul, que recebo crianças desde o berçário que o assunto “passou pelo meu corpo”. Organizei reuniões de estudos com o corpo docente da Educação Infantil, quando lemos, debatemos e estudamos diversos artigos e livros que abordavam a temática da documentação pedagógica. Nesse período, avaliávamos as contribuições e os benefícios da documentação, iniciando algumas tentativas de implantar essa prática na escola. Deixamos os relatórios de aprendizagem de lado e iniciamos a construção da documentação pedagógica.

Alguns desses artigos e livros anteriormente estudados são novamente trazidos aqui, lidos e relidos por diversas vezes. Compete dizer também que, no período em que houve essa movimentação na escola onde eu atuava, inúmeros cursos, seminários e eventos floresceram e se espalharam nos ambientes escolares e acadêmicos, tanto no Brasil quanto internacionalmente, abordando justamente a temática em questão. Assim, essa temática caminhou ao meu lado em cursos de formação (seja como ouvinte, seja como professora ministrante de alguma oficina, assessoria, curso, entre outras modalidades). Em minha fala, estava presente a frase “acredito que todos os professores de Educação Infantil devem ler os livros publicados em Reggio Emilia e San Miniato, Itália”. Então, em fevereiro de 2008, tive a oportunidade de participar de grupo de estudos nas escolas de Reggio Emilia e observei que, de fato, as crianças são o foco do trabalho educativo: os espaços e tempos são organizados de modo que elas tenham inúmeras possibilidades de exploração, visando a enriquecer suas potencialidades. Os professores muito mais escutam e observam suas produções e interações do que dão aulas e organizam atividades dirigidas.

Até aí, tudo bem! Encaixes, novidades, inovações. Mas um desvio de percurso movimentava-se. Ao aproximar-me de alguns autores da perspectiva pós-estruturalista e, ao mesmo tempo, buscar mais leituras sobre a invenção da infância moderna e a infância contemporânea, a temática da documentação começava a tornar-se problemática para mim. Por esse período, estava ministrando algumas disciplinas no curso de graduação em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior no interior do Rio Grande do Sul denominadas na grade curricular de Estudos de Infância, Ações Docentes na Educação

Infantil, Ações Docentes nos Anos Iniciais e Processos Avaliativos na Educação Básica, entre outras, e atuava na orientação de Estágios Supervisionados do mesmo curso. Concomitantemente, iniciei o Doutorado em Educação na Unisinos. Novas leituras de inspiração foucaultiana começaram a intensificar-se e a alargar minhas possibilidades de pesquisa. Foi a partir dessa perspectiva que comecei a alimentar minha inquietação com a temática aqui apresentada, num movimento de tornar frágil aquilo que parecia forte.

É até paradoxal escrever sobre isso – algo que eu celebrava e admirava na prática docente passava agora a incomodar-me, a tornar-se problemático, de forma a não me permitir falar sobre tal assunto como falava outrora. Hoje, incomodo-me com o culto docente à documentação pedagógica e com a sua celebração no entorno educacional, em especial na Educação Infantil. Um sintoma de mal-estar? Acontece que passei a questionar essa prática como algo não naturalmente bom, ou como uma estratégia pedagógica que permite conhecer verdadeiramente quem são os nossos alunos, ou ainda, como uma técnica que fielmente tornará visível a aprendizagem das crianças. No entanto, reforço sua produtividade, sua potência pedagógica, pois foi justamente por esse motivo que a tomei como foco desta pesquisa.

O exercício que estou me propondo não é o de posicionar-me contra a documentação pedagógica, pois essa posição não me deixaria vasculhar as “entranhas” dessa prática pedagógica; quero seguir os passos de sua constituição como uma verdade naturalizada, como “a melhor forma de acompanhar o desenvolvimento infantil”. Não pretendo desfazer toda essa produção, tampouco colocá-la num pedestal (talvez como fazia anteriormente). Não se trata de celebrar, nem de demonizar; nem de festejar, nem de menosprezar; antes, trata-se de perceber como tais práticas conduzem as condutas individuais e coletivas dos sujeitos escolares, produzindo efeitos nos modos de viver a vida escolar nesse período chamado de infância, produzindo sujeitos infantis autorregulados, adaptados às demandas contemporâneas.

1.1 Relações entre pesquisa e referencial teórico-metodológico

O movimento da pesquisa que desenvolvi implicou escolhas, triagens, inclinações constantes, que se deram por contágio. Acredito que podemos ver, sentir, pensar sobre uma mesma materialidade de diferentes formas, dependendo “do par de óculos” que usamos¹¹. As

11 Tal como destacam Foucault e Deleuze em uma entrevista, fazendo referência aos ditos de Proust: “tratem meu livro como um par de óculos voltados para fora; pois bem, se eles não lhes caem bem, peguem outros,

formas pelas quais contamos as histórias em nossos trabalhos de pesquisa estão ligadas às maneiras de pensar, uma vez que destacamos acontecimentos, selecionamos eventos, compomos redes e negligenciamos outras tantas. Nesse sentido, opto por teorizações pós-estruturalistas em educação, que não buscam pela verdade única, pois entendem que as verdades são fabricadas; não definem as relações de poder entre oprimidos e opressores, colocando a escola como uma instituição que oferecerá a libertação, a emancipação e a autonomia dos indivíduos pelo conhecimento, mas complexificam as relações de poder, pondo-as numa trama de poder-saber, sem a necessidade de buscar a sua origem (um ponto de origem único), mas a sua constituição, as condições de possibilidade para sua emergência. As teorizações pós-estruturalistas tensionam o pensamento moderno, a crença nas metanarrativas, na razão, na ciência, na neutralidade. Também problematizam a crença na liberdade, na conscientização do sujeito, numa projeção sempre futura, no salvacionismo da escola ou da pedagogia¹².

Outro destaque importante neste trabalho de investigação são as formas de elaborar as perguntas. Estou menos motivada a iniciar uma pergunta com “por que” ou “o que” e mais interessada em questionar “como”, “diminuindo, dessa maneira, o peso da causalidade ou, pelo menos, multiplicando-a, dando-nos condições de abster-nos dos problemas de ‘explicar’ fenômenos indigestos pelo Estado, classe, e assim por diante”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 15). Perguntar “como”, nessa perspectiva, não busca traçar formas metodológicas de desenvolver uma ação, não está centrado no “como fazer”, mas implica estudar as tramas, as redes, as relações de poder e saber, os movimentos que compõem um cenário, menos de forma linear e cronológica e mais no seu acontecimento, nos efeitos, na produção de verdades e naquilo em que nos tornamos enquanto sujeitos de um determinado tempo e espaço. Portanto, está atrelado a “como se constituem” os objetos. Inspirada nas problematizações de Michel Foucault (2010, p. 283) quando afirma que “provisoriamente atribuo certo privilégio à questão do ‘como’, não é que eu deseje eliminar a questão do quê e do porquê. É para colocá-las de outro modo”. O filósofo, ao explicar sua preocupação em investigar sobre o poder e como se exerce tal poder, conclui que “a pequena questão, direta e empírica: ‘Como isto acontece?’, formulada como esclarecedora, não tem por função denunciar como fraude uma ‘metafísica’ ou uma ‘ontologia’ do poder, mas tentar uma investigação crítica sobre a temática do poder”. (FOUCAULT, 2010, p. 284).

encontrem vocês mesmos seu aparelho que, forçosamente, é um aparelho de combate”. (FOUCAULT, 2006, p. 39).

¹² Para retomar algumas discussões sobre os estudos foucaultianos e as crenças na metanarrativa, na ciência, na razão, ver Silva (1994, 1995, 2000).

Foi percorrendo por essas vias que construí o problema de pesquisa que apresento nesta Tese, numa investida de problematizar aquilo que parece evidente e natural, virando o problema de cabeça para baixo. Com isso, não tive a pretensão de mostrar que as práticas de registro da documentação pedagógica não são necessárias, nem que não deveriam existir nas ações docentes, nem que a literatura italiana seria a grande vilã por apresentar a documentação pedagógica às comunidades brasileiras e nem mesmo que sou contra o registro docente. Aliás, essa é uma interpretação comum entre aqueles que costumam avaliar os processos e as práticas por uma ordem binária¹³. Talvez tenha pretendido inverter modos de pensar e tentado ver de outras formas, criticar as continuidades. Inspirada nas teorizações de Foucault, assumi que é preciso “descobrir os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, o instante de funcionamento irregular de uma causalidade circular”. (FOUCAULT, 2009, p. 8). O filósofo convida-nos: “é preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”. (FOUCAULT, 2009, p. 24).

Como sabemos, muitas pesquisas sobre a infância e sobre a importância do registro docente já foram desenvolvidas e muitas estão em processo de conclusão e/ou publicação. Embora seja um campo bastante produtivo, considero que esta pesquisa trará contribuições para pensar a educação das crianças nas escolas, sobretudo no contexto nacional em que vivemos, no qual observamos a construção de inúmeras escolas de Educação Infantil (especialmente com o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância/Governo Federal); a ampliação de vagas em escolas para crianças de zero a cinco anos; a publicação da Lei nº 12.796/2013, que torna obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, entre outros exemplos que mostram o enaltecimento e a necessidade de as crianças, desde tenra idade, adquirirem o direito de frequentar as escolas.

Busco desenvolver a crítica da crítica – a hipercrítica –, tal como propõe Veiga-Neto ao explicar a crítica foucaultiana, “de voltar-se contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 24). O autor diz ainda que a hipercrítica está sempre em movimento, não para encontrar o ponto de fuga que seria o núcleo da verdade, mas para

13 Ao apresentar preliminarmente esta investigação em eventos acadêmicos, muitos professores ou alunos de graduação e pós-graduação questionavam-me: “mas, afinal, você é contra ou a favor da documentação pedagógica na escola?”. Não pretendo entrar na seara da definição de prós e contras, tampouco cair em estruturas de análises binárias. Desejo que isso permaneça de forma clara ao longo de todo este trabalho de pesquisa.

deslocar-se sem descanso sobre ela mesma e sobre nós. Trata-se de levar ao estranhamento as práticas de registro da documentação pedagógica que torna visível a aprendizagem das crianças, num investimento teórico de perguntar-se sobre as condições de emergência dessa documentação na escola, buscando entender como, neste momento histórico, ela se torna tão necessária e abrangente. A fim de buscar hipóteses para as questões pontuadas, é imprescindível pensar nos caminhos metodológicos desta pesquisa.

Creio que a metodologia, quando conectada às teorizações pós-estruturalistas, faz produzir outros modos de pesquisar e de tornar-se pesquisador. Digo isso porque não escolhi, *a priori*, uma metodologia de pesquisa, um método universalmente válido, tampouco seus instrumentos para a coleta de dados numa determinada realidade a ser investigada, analisada e interpretada. Essas bases mais fixas e sólidas, previsíveis e seguras, dadas de antemão, até mesmo antes de iniciar o processo de pesquisa, são tensionadas e problematizadas pelas teorizações selecionadas por mim. Assim, concordo com Meyer e Paraíso (2012) quando afirmam que a metodologia pode ser entendida como um modo de perguntar, de formular questões, de interrogar “e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de ‘produção’ de informação – e de estratégias de descrição e análise”. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16). Metodologia aqui é tomada “de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo ‘método’” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16), mas nem por isso menos importante, menos interessado, menos comprometido e menos rigoroso.

Questões metodológicas interessadas e comprometidas porque precisamos fazer escolhas e justificá-las, precisamos definir os caminhos metodológicos – dito de outra maneira, precisamos de um método de pesquisa porque, “sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 2). Entretanto, não no sentido moderno atribuído a método, mas um método compreendido como “o caminho que podemos/devemos seguir se quisermos ir para algum lugar”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 2). Método construído ao longo do percurso, a partir do percurso, ou seja, “o método é o caminho a seguir para fazer uma abordagem, para chegar a algum entendimento sobre aquilo que se quer descrever, discutir, argumentar etc.”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 2). Como destaca Foucault ao ser questionado numa entrevista com Hasumi (1977) sobre a não-fixação de um método nas suas pesquisas:

Não tenho um método que aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados

por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método. (FOUCAULT, 2006, p. 229).

Assim, o caminho metodológico foi percorrido ao longo da gestação desta Tese, e, a cada nova problematização, novos materiais de pesquisa entravam em cena para compor a produção. Esses materiais não estavam à minha espera no campo empírico, marcando tempo para a sua coleta; tampouco deixavam transparecer o que o pesquisador deve olhar, o que deve dizer sobre eles e como deve categorizá-los. Os caminhos metodológicos foram se constituindo no decorrer da investigação, cercando o problema de pesquisa e tornando-o cada vez mais presente no trabalho. Cabe também problematizar aqui a ideia de “coleta de dados”. Coletar dados significa colher, arrecadar, como se algo estivesse no campo, *a priori*, pronto e acabado, e a tarefa do pesquisador fosse apenas encontrá-lo e recolhê-lo para posterior análise.

O pesquisador, na perspectiva escolhida nesta investigação, não coleta dados no trabalho de campo, mas os constrói a partir de sua interação com os sujeitos e os contextos envolvidos. Como afirma Geertz (1978, p. 19), “nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas”. Graue e Walsh (2003) contribuem para essa reflexão quando afirmam que os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos, mas provêm das interações do investigador num contexto local, mediante as relações estabelecidas com os participantes e as interpretações do que é importante para as questões de interesse. A subjetividade e a capacidade de análise dos dados permitem o encontro do pesquisador com o objeto de estudo, pois “a interpretação depende do ponto de vista do observador e é regulada por tradições disciplinares e perspectivas sobre o que realmente significa compreender a realidade”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 192). Com essa posição, apresento os caminhos metodológicos que trilhei, apresentando os materiais de pesquisa. Acredito que outros pesquisadores produziram outras pesquisas a partir das materialidades empíricas selecionadas para esta Tese.

Para a realização da pesquisa, as materialidades de análise foram organizadas em dois blocos, a saber: a) referenciais italianos; b) exemplares de documentação pedagógica produzidos por professores da Educação Infantil. Na seção seguinte, explico os critérios de seleção para cada bloco e a forma de apresentá-los na Tese, fruto de muitas leituras, seleções de excertos, separação das recorrências, sínteses, retomada dos apontamentos, entre outros movimentos de análise. Tendo constituído o *corpus* empírico desta pesquisa em articulação com o referencial teórico de perspectiva pós-estruturalista, busquei pelas recorrências,

deslocamentos e silenciamentos presentes na materialidade. Analisar as recorrências e as ressonâncias – aquilo que de alguma forma salta sempre de novo na inscrição da materialidade – vai compor as multiplicidades e as complexidades nada óbvias, tal como sugere Fischer:

[...] fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber. (FISCHER, 2012, p. 103).

Realizada a apresentação da pesquisa e suas relações com o referencial teórico-metodológico, passo a explicar de forma mais detalhada a escolha, seleção e tratamento ético da materialidade de análise.

1.2 Materialidade de análise: referenciais italianos e exemplares de documentação pedagógica

Forjar instrumentos de análise – essa a minha necessidade de pesquisa. A primeira superfície analítica em que realizei a investigação envolve uma seleção de obras contemporâneas voltadas à comunidade docente da Educação Infantil que resolvi denominar de *referenciais italianos*. Compreendo que algumas dessas obras não são publicações originalmente italianas, pois são publicadas por pesquisadores de outros países. Entretanto, o que me possibilita fazer essa junção numa única expressão é que os autores dessas obras realizaram suas pesquisas *in loco* em escolas de Educação Infantil nas mais variadas cidades italianas (Reggio Emilia, San Miniato, Parma, Firenze, Bolonha e Pistoia, entre outras), retornando aos seus países de origem, para posterior publicação. Para esta investigação, foram selecionadas 17 obras que compõem os referenciais italianos, *corpus* de análise da Tese. Opto por apresentá-las de forma cronológica, conforme o ano de sua publicação/tradução no Brasil, no quadro abaixo.

Quadro 1 - Conjunto de obras denominadas ‘Referenciais Italianos’

TÍTULO DA OBRA	AUTOR (A/ES) ORGANIZADOR (A/ES)	ANO DE PUBLICA ÇÃO NO BRASIL	PARTE DA OBRA ANALISADA
As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância	Carolyn Edwards Lella Gandini George Forman	1999	Todos os capítulos que compõem a livro
A procura da dimensão perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia	Giordana Rabitti	1999	Todos os capítulos que compõem a livro
Bambini: a abordagem italiana à educação infantil	Lella Gandini Carolyn Edwards (orgs.)	2002	Capítulo: Duas reflexões sobre a documentação
Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas	Gunilla Dahlberg Peter Moss Alan Pence	2003	Capítulo: Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia
O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil	Judy Harris Helm, Sallee Beneke e colaboradores	2005	Capítulo: A importância da documentação
A estética no pensamento e obra de Loris Malaguzzi	Alfredo Hoyuelos	2006	Todos os capítulos que compõem a livro
Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro	Júlia Oliveira-Formosinho Tizuco Kishimoto Ana Pinazza (orgs.)	2007	Capítulo: Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas, em 2007
A Escola vista pelas Crianças	Ana Azevedo e Júlia Oliveira-Formosinho	2008	Capítulo: A documentação da aprendizagem da criança: a voz das crianças
Tornando visível a aprendizagem das crianças	Linda Kinney Pat Wharton	2009	Todos os capítulos que compõem a livro
A educação infantil como projeto da comunidade	Aldo Fortunati	2009	Todos os capítulos que compõem a livro
Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio	Janete Moyles	2010	Capítulo: Observações escritas ou caminhadas pelo parque? Documentando as experiências das crianças
O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia	Lella Gandini (org.)	2012	Todos os capítulos que compõem a livro
Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender	Carla Rinaldi	2012	Todos os capítulos que compõem a livro
Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil	Giulio Ceppi Michele Zini (orgs.)	2013	Todos os capítulos que compõem a livro
Tornando visível a aprendizagem da criança: crianças que aprendem individualmente e em grupo	Project Zero Reggio Children	2014	Todos os capítulos que compõem a livro
A Abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível	Aldo Fortunati	2014	Todos os capítulos que compõem a livro

As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação	Carolyn Edwards Lella Gandini George Forman (orgs.)	2016	Todos os capítulos que compõem a livro
---	---	------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Suponho que, além dessas 17 obras, existam outras, mas neste momento optei por obras de maior circulação entre professores, presentes em programas de cursos de graduação, pós-graduação e extensão e também como sugestão de leitura em reportagens de revistas, especialmente a *Revista Pátio – Educação Infantil*¹⁴, traduzidas para a língua portuguesa, o que, grosso modo, amplia as possibilidades de acesso à leitura e à análise. Optei, portanto, por analisar 17 livros, publicados desde 1999 até 2016 (justifica-se o ano de 2016 por tratar-se do período de conclusão da escrita desta Tese). Reitero que a opção por essas obras italianas se justifica, em primeiro lugar, pela grande circulação que adquirem nas escolas de Educação Infantil e nos cursos de formação de professores (tanto a formação inicial quanto a formação em serviço); em segundo lugar, destaco a visibilidade que essas obras oferecem à temática proposta para esta investigação; em terceiro lugar, e talvez a maior justificativa, é que essas obras são tomadas aqui como práticas, pois são mobilizadoras de práticas pedagógicas e, portanto, produzem efeitos nos modos de ser aluno e de ser professor na escola contemporânea. Ao direcionarem-se para os professores da Educação Infantil, os referenciais italianos produzem uma pauta educacional nacional (e internacional) para o governo da infância.

Como é possível perceber, os dois primeiros referenciais italianos foram traduzidos e chegaram às livrarias brasileiras por volta de 1999, dado que apresenta um recorte temporal para os materiais selecionados¹⁵. Posteriormente, as publicações foram ampliando-se, adquirindo grande repercussão nacional na comunidade docente da Educação Infantil. Livros atrativos, contendo fotografias do trabalho pedagógico realizado junto às crianças, bem como exemplos de croquis e planta baixa de diferentes espaços físicos das escolas, são apresentados como material pioneiro e inovador, levando muitos profissionais da educação a interessar-se por eles. Também a possibilidade de conhecer *in loco* as propostas italianas, com a oferta dos

14 A *Revista Pátio – Educação Infantil*, organizada e publicada pelo Grupo A, com circulação nacional por meio de assinaturas, desde 2003 e com tiragem trimestral nos meses de janeiro, abril, julho e outubro, vem divulgando essas obras, inclusive, muitos dos artigos publicados por pesquisadores que escrevem nessa renomada revista educacional apresentam sustentação teórica em tais obras. Assim, essa Revista também é um meio relevante para compreendermos a circulação dos referenciais italianos no Brasil.

15 Aqui podemos estabelecer algumas relações com a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil: é na década de 1990 que temos a publicação da LDB (Lei que toma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica) e a publicação do primeiro Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), além de toda a movimentação de qualificação das estruturas físicas das escolas e de formação docente no cenário brasileiro, entre outros fatores. Assim, a chegada das publicações italianas é celebrada no cenário nacional.

grupos de estudos para Reggio Emilia¹⁶ e San Miniato, na Itália, por exemplo, ocasiona uma grande repercussão nacional na Educação Infantil. Um fator que evidencia as afirmativas acima é a publicação da obra *As cem linguagens da criança* no ano de 2016, em seus volumes 1 e 2, os quais apresentam uma reprodução da publicação datada de 1999, juntamente com alguns novos capítulos e acréscimos de seções e excertos. Portanto, quase 20 anos depois, são lançadas essas duas obras, com o objetivo de mostrar as modificações da abordagem de Educação Infantil em relação às transformações demográficas e políticas e às novas gerações de educadores e pais, como destacam os próprios organizadores: o diálogo tem se desenvolvido há mais de 20 anos, desde os preparos para a primeira edição, e certamente ilustra como a experiência de Reggio Emilia está sempre evoluindo. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Inicialmente, a leitura e a análise dos referenciais italianos citados acima foram realizadas de forma mais geral, com o objetivo de fazer uma sondagem da superfície analítica. Feita essa análise inicial, passei a realizar novas leituras, de maneira bastante atenta, organizando e sistematizando o material. Excertos foram destacados e copiados, e digitalizações foram necessárias. Esse material foi sistematizado num quadro, compondo um arquivo com aproximadamente 100 páginas de excertos destacados e digitalizações de fragmentos importantes. Considerando o problema e os objetivos desta pesquisa, o quadro foi organizado a partir das seguintes expressões: 1) abordagem da documentação pedagógica; 2) imagem de criança; e 3) funções docentes (o APÊNDICE A apresenta o modelo do quadro que utilizei para sistematizar as 17 obras). Em especial, sobre a primeira expressão, foram garimpados os excertos que tratavam dos instrumentos e das estratégias para registro docente, bem como das sugestões e orientações sobre como, por que e para que registrar a aprendizagem das crianças.

A partir desse material, foi possível mapear algumas regularidades e recorrências, tanto nas páginas digitalizadas quanto nos excertos selecionados. Emergiu dessa análise uma imagem de criança protagonista, criativa, potente e autônoma, com interesses individuais, interessada pela escola e capaz de fazer suas próprias escolhas, acompanhada por um professor coprotagonista, que tem habilidades para escutar os interesses das crianças e levá-los adiante, por meio da organização dos espaços físicos da escola. Emergiu também da análise desses referenciais a necessidade de registro docente sistemático e permanente, cada

16 Reggio Emilia é uma cidade italiana da região de Emília Romana, ao norte da Itália. Em 1991, Reggio Emilia recebeu o selo de “As Dez melhores escolas do mundo” pela revista *Newsweek*, fato que pode justificar a elevada publicação e tradução de obras no Brasil e em outros países.

vez mais refinado e pontual, sobre a aprendizagem das crianças na escola. Os professores precisam construir diferentes estratégias para mostrar as produções das crianças, em tempo quase real, ou seja, de modo sistemático e eficaz. Procuo tratar dessas questões de forma mais aprofundada na Parte II da Tese (contudo, a última seção da Parte I, intitulada “‘Como um antídoto’: os registros da documentação pedagógica”, já sinaliza excertos da materialidade de análise).

O segundo bloco que formou a materialidade analítica da Tese foi constituído pela coletânea de *exemplares de documentação pedagógica*— uma seleção de alguns exemplares de documentação pedagógica produzidos nos anos letivos de 2012 e 2015 por professores de uma escola de Educação Infantil da rede particular de ensino e por professores de uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino; ambas as escolas atendem crianças de zero a cinco anos de idade e estão localizadas em municípios do interior do Rio Grande do Sul. Essa superfície analítica, fonte produtiva para compor o material empírico da pesquisa, não foi produzida pelos professores especialmente para esta pesquisa. Eles compõem um material produzido por conta da proposta pedagógica de cada escola, a qual prima pelo registro docente e pela elaboração desses documentos como forma de expressar os resultados da avaliação na Educação Infantil. Portanto, os exemplares utilizados aqui foram documentos entregues para os pais/responsáveis pelas crianças dessas escolas de Educação Infantil, fazendo parte de uma documentação pedagógica maior acionada na escola, ou seja, além desses exemplares, há ensaios fotográficos, descrições acompanhadas em montagens de vídeos enviados e exposições das produções das crianças nos corredores da escola, entre outros.

A escolha das duas redes de ensino, ou seja, as redes municipal e particular, foi intencional, uma vez que são as esferas que atendem o nível da Educação Infantil no Brasil (conforme previsto legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei número 9.394/96). A escolha das duas escolas de Educação Infantil ocorreu por duas razões centrais: a escola particular fez parte do cenário profissional onde atuei como docente, o que, no meu ponto de vista, facilitou minha entrada e aceitação por parte da direção da escola e dos professores. Já a direção da escola municipal, ao saber do desenvolvimento de minha pesquisa, mostrou-se interessada em compartilhar os exemplares de documentação pedagógica produzidos pelos professores, uma vez que adotou mudanças nas maneiras de expressar as aprendizagens das crianças. As direções das escolas de Educação Infantil assinaram a Carta de Anuência (APÊNDICE B), assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

O envolvimento dos professores dessas duas escolas de Educação Infantil deu-se de forma voluntária mediante envio de suas produções para a pesquisadora tão logo a direção autorizou a realização desta pesquisa. Por questões éticas, os professores envolvidos também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), documento que, além de formalizar a pesquisa, garantiu o sigilo nominal, tanto das escolas quanto dos professores. Esta pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética da Unisinos por encaminhamento via Plataforma Brasil, recebendo aprovação no mês de setembro de 2015, seguindo as orientações da Banca examinadora no momento de qualificação do Projeto de Tese.

Os exemplares de documentação pedagógica foram repassados a mim na forma digital, o que possibilitou alterações no que diz respeito ao sigilo nominal da escola, dos professores e das crianças. Nesse sentido, as crianças que aparecem nas fotografias e nas escritas podem ser consideradas participantes indiretas nesta pesquisa. Explico: os professores repassaram os seus registros, referentes a aprendizagens, conquistas e desenvolvimento das crianças em relação ao processo escolar. Essas produções docentes contêm fotografias das crianças, as quais passaram por um tratamento digital em que foram borradas e/ou tarjadas, evitando a exposição das crianças e o reconhecimento de suas identidades. Como as crianças não foram participantes diretas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos seus pais/responsáveis não se fez necessário.

A seguir, apresento um dos exemplares de práticas de registro docente denominadas de documentação pedagógica¹⁷ desenvolvido por uma professora que atua numa escola de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul, Brasil¹⁸:

17 Considero importante dizer que não fiz alterações na escrita das professoras que produziram esses registros de documentação pedagógica em termos de organização das frases, ortografia, etc.

18 Esclareço que o nome dos professores foi excluído do documento e que o nome das crianças foi alterado. Esses exemplos foram elaborados por diferentes professores, de diferentes escolas de Educação Infantil (tanto públicas quanto privadas) de município do interior do Rio Grande do Sul, Brasil. Não tenho o objetivo de detalhar a formação desses professores nem a idade das crianças, nem mesmo busco comparar as práticas de uma escola com a outra. Interessa-me olhar para esses materiais como um *corpus* empírico, uma materialidade para esta investigação.

Imagem 1 – Exemplar de documentação pedagógica



Fonte: Escola Municipal do interior do Rio Grande do Sul/RS, 2014.

Ao longo do período de seleção dos exemplares, não foi a quantidade que mostrou a relevância do material, já que minha atenção não foi dispensada na busca quantitativa desse material entre o corpo docente nas inúmeras escolas do interior do Rio Grande do Sul. Tampouco dediquei atenção para encontrar o que está por trás daquilo que é apresentado nos exemplares cedidos pelos professores da Educação Infantil e descobrir quem elaborou aquele registro (quem relatou, quem escreveu). Ao analisar tais exemplares, podemos pensar que eles não têm origem nos professores que produziram o material, nos sujeitos falantes. Trata-se de uma série de condições que acabam por determinar que tais discursos apareçam e outros não. Dito de outra forma, a origem desses exemplares não está nos indivíduos que os elaboraram (até porque se perguntar pela origem não seria produtivo nesta pesquisa e não me permitiria cercar o problema de pesquisa), mas eles participam daquilo que Foucault chama de “teia discursiva” ou formação discursiva¹⁹, inscrevendo-se numa rede complexa de poder e saber que dispõe de regimes de verdades de determinadas épocas. Importa dizer também que minha pretensão não foi esgotar a análise dos materiais de pesquisa, nem almejar a sua totalidade ou compará-los entre si; antes, preferi pensar sobre suas condições múltiplas de produção, sobre as recorrências, as conexões, os encontros, os bloqueios, as possibilidades de agrupamento

19 “O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”. (FOUCAULT, 2006, p. 253).

que os constituem e o conjunto de acontecimentos que os põem em relação no tempo presente²⁰.

Na construção da Tese, foram seguidas cinco dinâmicas diferentes para apresentar os materiais de pesquisa, ou seja, cinco diferentes estratégias e modos de escrita:

- citação curta constituída por excerto retirado do material de pesquisa aparecendo ao longo do trabalho escrita como as demais citações, porém, destacada em itálico, para diferenciar-se das citações de fundamentação teórica;

- citação longa constituída por excerto retirado do material de pesquisa destacada em caixa de texto, a fim de diferenciar-se das citações longas da fundamentação teórica;

- organização de um bloco de citações dentro de quadros numerados e nomeados;

- imagens que apresentam os exemplares produzidos pelos professores (como a imagem 1, já apresentada);

- epígrafes que se relacionam com o conteúdo de cada capítulo ou seção, destacadas em itálico para diferenciar-se das demais epígrafes advindas de fundamentação teórica.

Tais estratégias de escrita são mais evidentemente apresentadas na última seção da Parte I e em toda a Parte II da Tese. Antes de encerrar esta seção, resalto que, na análise dos referenciais italianos e dos exemplares de documentação pedagógica, desenvolvi dois movimentos articulados de leitura e análise: primeiro, estudo de alguns documentos legais do Ministério da Educação do Brasil, ou seja, aquelas publicações mais influentes voltadas à Educação Infantil; segundo, reunião e leitura de artigos, dissertações e teses, a fim de dialogar com as pesquisas já desenvolvidas sobre a temática da Tese.

Em relação aos documentos legais do Ministério da Educação, meu objetivo foi perceber os ditos sobre as práticas de registro e se a expressão *documentação pedagógica* fazia parte dos discursos compreendidos como oficiais em nível nacional. A análise dos documentos foi feita de forma cronológica. As publicações analisadas foram: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998), *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (2006), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006), *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil* (2006), *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009), *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*

20 Tomar tal materialidade como acontecimento, uma vez que se trata “de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. Considerando sob esse ângulo, o discurso não é nada além de um acontecimento como os outros, mesmo se, é claro, os acontecimentos discursivos têm, em relação aos outros acontecimentos, sua função específica”. (FOUCAULT, 2006, p. 255-256).

(2009), *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa o Infantil* (2009) e *Educa o Infantil: Subsídios para constru o de uma sistemática de avalia o* (2012).

Todos esses documentos legais, obviamente, não contrariam aquilo que está previsto no artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional (Lei número 9.394/96), na Se o II, Da Educa o Infantil: “a avalia o far-se-  mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promo o, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. O *Referencial Curricular Nacional para a Educa o Infantil* (1998), organizado em três volumes (Introdu o; Forma o Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo), apresenta seis eixos de trabalho, equivalentes às áreas de conhecimento (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática), e, para cada eixo, há uma se o intitulada “Observa o, registro e avalia o formativa”. Em síntese, essa se o corresponde a orienta es gerais aos professores, reforçando a importância da observa o cuidadosa, da avalia o contínuo, da reorganiza o e adequa o do planejamento, da reflexão, trazendo a expressão da *documenta o pedagógica* para a prática docente. Já os três documentos –*Política Nacional de Educa o Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos   Educa o* (2006), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educa o Infantil* (2006) e *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para institui es de Educa o Infantil* (2006)– abordam fundamentos sobre a qualidade, além de apresentarem competências dos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) e a caracteriza o das institui es de Educa o Infantil no Brasil, não especificando nenhum item sobre avalia o da aprendizagem infantil.

O documento *Indicadores da Qualidade na Educa o Infantil* (2009) aborda sete dimensões com indicadores que ajudam a avaliar a qualidade no atendimento de crianças de zero a cinco anos. Na dimensão “Planejamento Institucional”, há um indicador que avalia o “registro da prática docente”, se o professor faz registros sobre as aprendizagens da criança e do grupo e se o professor “possui documenta o organizada sobre as crianças, como ficha de matrícula, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacina o e histórico de saúde”. (2009, p. 36). Já na dimensão “Forma o e condi es de trabalho das Professoras e demais Profissionais”, há um indicador que avalia se “os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produ es das crianças, pelo menos, duas vezes ao ano”. (2009, p. 56).

O documento intitulado *Política de Educa o Infantil no Brasil: Relatório de Avalia o* (2009)   composto de três partes, sendo a primeira a tradu o, na íntegra, do

Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil; a segunda apresenta alguns textos que subsidiaram o estudo, elaborados por especialistas brasileiros contratados pelo projeto; a terceira traz um capítulo de atualização de informações, incluindo aspectos das políticas públicas e dados sobre a oferta de serviços na Educação Infantil. Chama-me atenção que tal publicação, em relação à documentação ou à importância do registro na prática docente, não apresenta nenhuma referência. Especialmente no artigo intitulado *Qualidade na Educação Infantil: alguns resultados de pesquisa*, em que os autores fazem uma revisão bibliográfica sobre a qualidade na Educação Infantil, analisando diversas questões, como os profissionais e sua formação, condições de funcionamento e práticas cotidianas, as propostas pedagógicas e os currículos e as relações com famílias, não há nenhuma referência sobre a temática. Já o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009) evidencia uma criança repleta de direitos, cabendo aos profissionais acompanhar seu crescimento e desenvolvimento e manter as famílias informadas, não fazendo constar nenhuma escrita mais detalhada sobre as práticas de registro.

A publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009), nas intenções do MEC, busca contribuir para a disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, entendendo o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças e como dever do Estado com a Educação. O campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, garantindo a continuidade no processo sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. As práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, e, especialmente no item da avaliação (2009, p. 29), o documento pede que as instituições criem procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e para avaliar o desenvolvimento das crianças, garantindo: a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O documento *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (2012) sintetiza a produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011. Além de versar sobre a avaliação

institucional das escolas e das políticas e programas educacionais (avaliação *da* Educação Infantil), o documento apresenta orientações sobre a avaliação *na* Educação Infantil. De acordo com esse documento, os registros devem ser variados, “tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc.” (BRASIL/MEC, 2012, p. 14), e as professoras devem anotar o que observam, descrever o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças. O objetivo desse modo de avaliação é “melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados. A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças”. (BRASIL/MEC, 2012, p. 14-15). Os potenciais, interesses e necessidades das crianças são tomados como elementos organizadores do planejamento da professora; nesse contexto, “a avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição”. (BRASIL/MEC, 2012, p. 15).

Pretendi mostrar aqui, neste breve apanhado histórico, que, de modo geral, os documentos legais publicados em nível nacional sempre enfatizaram a importância da observação e do registro docente no crescimento e desenvolvimento da criança. Porém, a forma de realizar esses registros apenas é descrita e detalhada, no âmbito do Governo Federal, nos últimos dois documentos elaborados, a partir de 2009. Poderia assinalar uma aproximação com as técnicas mais refinadas de registro expostas no referencial de Reggio Emilia, ou seja, além da escrita do professor, há que se utilizarem outros registros, “tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc.”. (BRASIL/MEC, 2012, p. 14-15). Vimos certa inserção também nos discursos governamentais e nas orientações da esfera pública.

Em relação ao levantamento de artigos, teses e dissertações em língua portuguesa divulgadas em bancos específicos de universidades ou em bancos da Capes e CNPq sobre a temática da documentação pedagógica a partir do ano de 1999, data de publicação da primeira obra sobre a abordagem italiana no Brasil, percebo que a temática vem ocupando espaço crescente, em especial, na última década²¹. Também busquei selecionar artigos publicados em revistas eletrônicas de educação que tratam sobre a temática²². Encontrei muitos estudos que analisam a relevância dos registros dos professores sobre suas próprias práticas como

21 Destaco aqui algumas dissertações e teses sobre a temática: Mendonça (2009), Azevedo (2009), Marques (2010), Silva (2011), Baracho (2011), Focchi (2013), Vieira (2013), Guimarães (2014), Cardoso (2014) e Simiano (2015), entre outras.

22 Destaco aqui alguns artigos publicados em periódicos: Sá (2010), Gontijo (2011), Marques e Almeida (2011a, 2011b, 2012), Alvarez e Gontijo (2012), Silva, Bertomeu e Bertomeu (2014), Mesquita (2014) e Marques (2015), entre outros.

instrumento de reflexão, planejamento e compreensão das suas ações com os alunos. Alguns estudos também marcam a autoria do professor no momento em que ele registra sua prática docente e reflete sobre ela, assinalando uma prática reflexiva. Todavia, como neste trabalho meu interesse está nas práticas de registro docente para documentação pedagógica – esse novo formato, instrumento, possibilidade de registro docente –, detive-me nas produções que também têm como foco essa problemática.

Ao longo dos últimos anos, especialmente na entrada do século XXI, é possível perceber um crescimento nas pesquisas e publicações (artigos, dissertações e teses) sobre como a documentação pedagógica, compreendida como subsídio para uma prática docente reflexiva e mediadora, qualifica e aperfeiçoa o trabalho pedagógico, além de ser suporte para a organização do planejamento, possibilitar conhecer mais as crianças e ampliar a participação da família no processo escolar dos filhos. Na procura incessante que desenvolvi sobre a temática, não li nenhum trabalho que pudesse desconfiar da documentação ou que a inserisse numa lógica social maior, além da escola e seus muros, e mostrar como nos constituímos enquanto professores e crianças por meio dessas práticas.

Na Tese de Doutorado de Marques (2010), por exemplo, há um estudo bastante aprofundado sobre a *documentação pedagógica* (expressão cunhada na Itália por volta dos anos 1960 e 1970, num contexto em que era preciso produzir novas formas de fazer escola, contrariando os discursos dominantes existentes). A autora constata que, no Brasil, o termo que mais se aproxima da documentação é *registro*, porém, ela diferencia os dois termos, percebendo que o segundo está a serviço da documentação, “entendida como um processo mais amplo de sistematização e construção de memória sobre o trabalho pedagógico, sobre o processo de desenvolvimento da criança, sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola”. (MARQUES, 2010, p. 123).

Na Dissertação de Mestrado de Azevedo (2009), realizada na Universidade do Minho, em Portugal, a pesquisadora aponta que a documentação pedagógica foi uma conquista do século XX que possibilitou aos profissionais da infância descrever, compreender, interpretar e atribuir significados ao cotidiano pedagógico e à aprendizagem infantil. Ao colocar em diálogo duas culturas – a das crianças e a dos adultos –, a pesquisadora percebe que a documentação é um excelente processo de autoavaliação das crianças, permitindo refletir sobre conhecimentos, sentimentos, competências e ideias que estão construindo.

Como pudemos observar, há uma inclinação bastante pontual emergindo dos referenciais italianos e das pesquisas, que, por ora, parecem festejar os benefícios da documentação nas práticas escolares. Como aponteí na parte inicial deste trabalho, no Brasil,

antes da entrada dos referenciais italianos, temos publicações que abordam a importância do registro na prática docente, entretanto, a utilização de outras ferramentas, como fotografia, filmagens e transcrições, é fortemente pontuada pela abordagem italiana. Assim, posso concluir que, nos últimos anos, muitos estudos e pesquisas vêm abordando a criança como indivíduo 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.

A documentação pedagógica, nas teses, dissertações e artigos analisados, é 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). Em síntese, a documentação pedagógica é compreendida, de modo geral, como um processo que possibilita a avaliação do que vive cada criança no espaço escolar infantil, sendo destacados os seus benefícios e contribuições para a Educação Infantil, desde que seja desenvolvida adequadamente.

Mas como tais práticas operam enquanto tecnologia de governo da infância, produzindo modos muito particulares de ser sujeito infantil na escola contemporânea? Sobre tal questão, percebo que há poucos estudos, pesquisas e produções acadêmicas. Por esse motivo, passo a explicar os conceitos selecionados como centrais para responder a pergunta acima e movimentar o empreendimento desta Tese: *práticas, tecnologias e governamentalidade*, os quais foram colocados em funcionamento ao movimentar a materialidade de análise. Contudo, considero importante tecer alguns breves comentários sobre o tratamento ético conferido aos exemplares da documentação pedagógica produzidos pelos professores de Escolas de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul, Brasil.

1.2.1 Questões éticas na pesquisa

Pretendo discorrer sobre três aspectos que considero importantes, voltados às questões éticas desta pesquisa, a qual envolve imagens de crianças: 1) a ética na pesquisa com seres humanos; 2) a entrada no campo e o consentimento para desenvolver a pesquisa; 3) o sigilo nominal posto em tensionamento. Uma ressalva se faz necessária: esta pesquisa foi encaminhada, analisada e aprovada pelo Comitê de Ética da Unisinos, mediante encaminhamento via Plataforma Brasil (esta foi uma orientação da Banca Examinadora no momento de qualificação do Projeto de Tese). O Comitê de Ética analisou o Projeto de Tese,

bem como todos os documentos formais: Carta de Anuência e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Após alguns ajustes nesses documentos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética. Contudo, considero que o compromisso ético do pesquisador vai muito além de uma aprovação via Plataforma Brasil, uma vez que analisamos produções feitas por professores a partir de sua docência junto a crianças muito pequenas da Educação Infantil.

Nesse sentido, o primeiro aspecto sobre o qual discorro envolve a questão ética na pesquisa com seres humanos, que não compreende apenas a “ética prescritiva” – dos códigos, dos consentimentos, das autorizações, das permissões para estar ali –, mas também a “ética dialógica”, caracterizada pela capacidade interacional do pesquisador com os pesquisados. (SPINK, 2000). A permissão dos sujeitos envolvidos na pesquisa vai além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a ética do pesquisador em relação aos participantes não está condicionada apenas ao momento da pesquisa de campo. A ética perpassa todos os momentos da pesquisa, desde o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido até o momento de interpretação, análise e publicação dos resultados da pesquisa. Spink (2000) ressalta que é preciso estabelecer uma relação de confiança em que seja assegurado aos participantes o direito de não-revelação ou de revelação velada. Ter sensibilidade em relação aos limites da revelação de informações confidenciais, bem como respeitar as estratégias de enfrentamento presentes na interlocução, são aspectos importantes para o pesquisador. Graue e Walsh (2003, p. 98) afirmam que “o investigador não é a única pessoa a tomar decisões sobre posições e papéis. Os participantes também tomam e retomam decisões à medida que vão conhecendo melhor a situação e se apercebem de vantagens e dificuldades”.

O segundo aspecto trata sobre a entrada no campo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao conversar com o gestor e com os professores das escolas selecionadas sobre os objetivos, metodologia e trato com o material empírico da pesquisa, os adultos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que o TCLE formaliza um acordo inicial que sela a colaboração e a abertura do espaço para realização da pesquisa, assegurando que o anonimato das pessoas será preservado, que as informações serão utilizadas para fins acadêmicos, que o participante pode escolher participar ou não da pesquisa e que poderá sair dela quando desejar, conforme regras constantes na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. (BRASIL, 1996). Entretanto, o TCLE, por si só, não garante a aceitação do pesquisador por parte das pessoas envolvidas, ou seja, a aprovação não se caracteriza apenas por uma assinatura no papel. É preciso estabelecer uma relação que envolve respeito, confiança, acolhimento das manifestações e cumplicidade entre sujeitos e

pesquisador. Entendo que é por meio da convivência ética que o pesquisador vai capturar formas para consentir aquilo que é possível analisar e publicar, separando o que é extremamente confidencial.

O terceiro aspecto diz respeito ao sigilo nominal dos participantes na pesquisa. Kramer (2002) problematiza a manutenção ou não do sigilo nominal, especialmente nas pesquisas com crianças, pois percebe que o anonimato tem seu lado positivo somente quando protege as crianças em casos específicos (violência da família diante de seus relatos, relações conflituosas entre professor e aluno, exposição negativa das instituições nas quais elas se encontram). A autora sinaliza uma contradição em utilizar referencial teórico que ressalta as crianças como protagonistas sociais, produtoras de cultura, mas mantendo-se sigilo e anonimato de suas identidades, negando e encobertando suas autorias. Entretanto, nesta pesquisa, opto por manter o sigilo nominal e a privacidade, tanto das escolas envolvidas, quanto dos professores e das crianças. Também, reforço novamente, que, nas fotografias de crianças da documentação pedagógica cedida pelos professores, os rostos das crianças serão borrados e/ou tarjados, a fim de evitar o reconhecimento de suas identidades. O que importa aqui não é a identidade de cada sujeito, mas as práticas que circulam em determinados espaços e tempos, que produzem e constituem discursos verdadeiros.

1.3 Sobre os conceitos em funcionamento: uma analítica das práticas de registro

Início esta seção discutindo os conceitos centrais selecionados para sustentar a presente Tese: *práticas, tecnologias, governamentalidade*. Tais conceitos são aqui tomados como conceitos-ferramentas²³ que me permitiram olhar para o problema de pesquisa de certos modos, colocando-os em funcionamento para escutinar a materialidade de análise. Por isso, sem a pretensão de esgotar tais conceitos, creio que seja importante explicar como os compreendo e os modos de operar e colocá-los em funcionamento neste estudo. Michel Foucault, em suas diferentes produções, mostra-nos a produtividade dos seus conceitos em operação com a história do presente, ou seja, o filósofo evidencia que não há conceito em si ou definido *a priori*, mas um conjunto de conceitos postos em funcionamento na sua operacionalidade prática.

²³ A metáfora da “caixa de ferramentas” é discutida por Foucault e Deleuze em uma entrevista, na qual Deleuze afirma que “uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada a ver com o significante... É preciso que isso sirva, é preciso que isso funcione. E não para si mesma”. (FOUCAULT, 2006, p. 39).

Práticas: As práticas (mesmo que não determinadas conceitualmente), numa perspectiva foucaultiana, são geralmente configuradas como foco de análise²⁴. Como destaca Castro-Gómez (2010), para Foucault, prática é “aquilo que realmente os homens fazem quando falam ou quando agem. Ou seja, as práticas não são expressão de algo que esteja ‘atrás’ do que se faz (o pensamento, o inconsciente, a ideologia ou a mentalidade), senão que são sempre manifestas”. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 28). Nesse sentido, analisar as práticas, ou o regime de práticas, nunca implica analisar algo que está fora delas, pois o seu sentido é imanente. “As práticas, em suma, sempre estão ‘em ato’ e nunca são enganosas” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 28), tanto é que Foucault afirma que gostaria de “acontecimentalizar”²⁵ um conjunto de práticas “para fazê-las aparecer como regimes diferentes de jurisdição e de veredicto”. (FOUCAULT, 2006, p. 343).

Veiga-Neto (2015a) contribui para pensar o conceito de práticas ao tratar sobre as relações entre teoria e prática. O autor afirma que práticas são ações, em geral, ensinadas e aprendidas, realizadas habitualmente, sem que estivesse implícita qualquer dependência entre tais ações e aquilo que se podia pensar e dizer sobre elas. Assim, tais ações não estariam determinadas por considerações estratégicas e táticas que viriam de fora delas. Podemos pensar a prática como o domínio daquilo a ser descrito, analisado e problematizado e, ao mesmo tempo, como o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento. (VEIGA-NETO, 2015a).

Conforme Castro (2009), “Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem (Sistema de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento), que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma experiência ou um pensamento”. (2009, p. 338). Assim, as práticas definem-se pela regularidade e pela racionalidade dos modos de fazer. (CASTRO, 2009, p. 412). Partindo dessa perspectiva, a materialidade de análise desta Tese é tomada como prática. Práticas que mostram o que fazer, os modos de fazer, a racionalidade²⁶

24 Michel Foucault afirma: “Se eu estudei ‘práticas’ como as do sequestro de loucos, ou da medicina clínica, ou da organização das ciências empíricas, ou da punição legal, foi para estudar este jogo entre um ‘código’ que regula maneiras de fazer (que prescreve como selecionar as pessoas, como educar os indivíduos etc.) e uma produção de discursos verdadeiros que servem de fundamento, de justificação, de razões de ser e de princípio de transformações a essas mesmas maneiras de fazer”. (FOUCAULT, 2006, p. 342-343).

25 Michel Foucault explica a ideia de “acontecimentalizar”, em *Ditos e Escritos IV*. (2006, p. 339 – 341).

26 Numa entrevista com Dillon (1979), Foucault afirma que seu trabalho não teve como objetivo fazer a história das instituições ou das ideias, mas sim, a história da racionalidade. Para o filósofo, racionalidade “é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas. Há uma racionalidade mesmo nas formas violentas. O mais perigoso, na violência, é sua racionalidade”. (FOUCAULT, 2006, p. 319). A racionalidade, explica Foucault, não é simplesmente princípio de teoria e de técnicas científicas, tampouco não apenas produz formas de conhecimento

nas maneiras de fazer, as recorrências e as regularidades. São práticas constituídas por tecnologias de si e tecnologias de poder que, imbricadas entre si, operam nos modos de subjetivação dos sujeitos. Práticas como ações que regulam, controlam, governam a condução das condutas²⁷ dos outros e de si mesmo e onde operam, portanto, tecnologias de governo de si e da população. Práticas como produtoras de pessoas. Práticas discursivas e não-discursivas que estão na “ordem do discurso”. Dessa forma, interessar-se pela racionalidade das práticas de registro docente implica analisá-las como superfícies de análise por onde as tecnologias se tornam possíveis, acionadas por meio de rituais nos modos de fazer os registros em determinados tempos e lugares.

Tecnologias: Esta Tese compreende as práticas de registro docente como uma tecnologia de governo da infância. A tecnologia, numa perspectiva foucaultiana, está imbricada nas relações de saber, poder e ética. A noção de poder não emerge de uma fonte única ou de uma instância original (como o Estado, por exemplo), mas é entendida como uma ação sobre a ação dos outros, “é um modo de ação de uns sobre os outros” (FOUCAULT, 2010, p. 287), uma ação que tenta governar, não de forma violenta, mas natural, necessária e produtiva. “No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 119), entretanto, “o poder não é da ordem do consentimento”. (FOUCAULT, 2010, p. 287). Assim, nas teorizações foucaultianas, saber e poder engendram-se e articulam-se, sendo que os “saberes se constituem com base numa vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 117). O poder, para Foucault, materializa-se no conjunto de práticas discursivas e não-discursivas dos diferentes tecidos societários e não pode ser compreendido como atomizado no sujeito, como se este possuísse o poder. O sujeito é um efeito de relações de poder, e este, por sua vez, “opera como se fosse um campo elétrico em que diferentes circuitos ou forças provocam efeitos específicos”. (CANDIOTTO, 2013, p. 81-82). O saber entra como um guia do poder, e “todos os domínios de saber, assim, têm sua gênese em mecanismos de poder”. (GADELHA, 2013, p. 140).

A noção de poder seria “um poder sem centro, ou antes, com múltiplos centros, poder que era produtor de significados, de intervenções, de entidades, de processos, de objetos, de

ou tipos de pensamento, “mas está ligada por laços complexos e circulares a formas de poder”. (FOUCAULT, 2006, p. 330). O autor, em seus estudos, pretendeu ver como as formas de racionalidades se inscrevem em sistemas de práticas, pois “é verdade que não há práticas sem um certo regime de racionalidade”. (FOUCAULT, 2006, p. 342). Dean contribui para esclarecer o termo: “a racionalidade é simplesmente qualquer forma de pensar que se empenha em ser relativamente claro, sistemático e explícito quanto a aspectos de existência ‘externa’ ou ‘interna’, quanto a como as coisas são ou como deveriam ser”. (DEAN, 1999, p. 10).

27 “Conduta” aqui se refere a nossos hábitos, nossas ações e mesmo ao nosso comportamento, isto é, o conjunto articulado de nossas maneiras”. (DEAN, 1999, p. 10).

vestígios escritos e de vidas". (MILLER; ROSE, 2012, p. 19). Entende-se o poder não como violento e negativo, que deve ser reduzido ou extinto das relações humanas (como, por exemplo, no entendimento das teorizações marxistas, em que o poder é exercido pela classe dominante sobre a classe operária, um domínio de poder que deveria ser quebrado pela libertação e emancipação). A violência age sobre o corpo e sobre as coisas: “ele força, dobra, quebra, destrói; ele fecha todas as possibilidades”. (FOUCAULT, 2010, p. 287). A violência envolve passividade, resistência e redução de poder²⁸. Porém, a relação de poder produz um poder que traz liberdade, um poder que seduz, “ele opera sobre o campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável”. (FOUCAULT, 2010, p. 288).

E é por meio das relações de poder que Foucault propõe uma analítica das tecnologias e estratégias de poder, tanto em relação à condução da conduta dos outros (o governo dos outros), quanto em termos de condução da conduta de si mesmo (governo de si)²⁹. Dito de outro modo, o filósofo preocupa-se em desenvolver uma genealogia das formas de governar o indivíduo e, para tal exercício, analisa um conjunto de técnicas, tecnologias, estratégias e táticas que são colocadas em ação em determinados contextos histórico-sociais, criando modos de subjetivação bastante particulares de seu tempo. É na relação de poder consigo e com os outros que Foucault vai nomear os termos *tecnologias* e *estratégias*, indicando formas específicas nas quais o poder é exercido, em que o poder vai operar³⁰. No entanto, é importante dizer que o filósofo não liga a expressão *tecnologia* a uma máquina concreta ou a um instrumento palpável que está nas mãos do detentor do poder, tampouco utiliza o termo

28 Veiga-Neto (2008) expõe a distinção entre poder e violência. A violência não tem justificativa para aquele violentado, ela viola, quebra, dói, impõe, enquanto o poder seduz, negocia, constrói, autojustifica e conta com a adesão daquele que é o seu objeto. O poder convence e solicita o reconhecimento do outro, ele é positivo, pois produz. “Enquanto o poder dobra – porque se autojustifica e negocia e, com isso, se autolegitima, – a violência quebra, porque se impõe por si mesma. Enquanto aquele se dá agonisticamente, esse se dá antagonicamente”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 29).

29 Mitchell Dean (1999, p.21), ao estudar a analítica de poder em Michel Foucault, afirma que “uma analítica de um particular regime de práticas busca, no mínimo, identificar a emergência daquele regime, examinar as múltiplas fontes de elementos que o constituem e seguir os diversos processos e relações pelas quais estes elementos são reunidos em formas relativamente estáveis de organização e prática institucionais. Examina como este regime dá origem e depende de formas particulares de conhecimento e como, em consequência disso, torna-se alvo de vários programas de reforma e mudança. Considera a dimensão técnica ou tecnológica deste regime e analisa suas técnicas, suas instrumentalidades e os mecanismos característicos através dos quais opera, tenta realizar as suas metas e através dos quais tem também uma multiplicidade de efeitos”.

30 Rose (2001), com base no arsenal foucaultiano, afirma que tecnologia se refere “a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente”. (p. 38). Já Miller e Rose (2012, p. 46) utilizam o termo *tecnologias* para “insinuar uma abordagem particular da análise da atividade de governar, um enfoque que presta grande atenção aos mecanismos através dos quais autoridades de vários matizes têm buscado modelar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e as aspirações dos outros, a fim de alcançar os objetivos que eles consideram desejáveis”.

para expressar uma entidade fechada; pelo contrário, ele o usa de forma mais ampla, justamente pela sua compreensão de poder, relacionando a tecnologia com práticas mundanas e dispersas, ligadas a múltiplos processos que a constituem em suas racionalidades.

Noguera-Ramírez (2013) afirma que o deslocamento da análise que Foucault desenvolve nos seus estudos passa da arte de governar, centrada na governamentalização do Estado Moderno (entre os séculos XVI e XIX), para a “análise do governo como problema ético na constituição do sujeito através de práticas de si” (2013, p. 77), ou melhor, Foucault passa a interessar-se nas tecnologias de dominação individual, nas tecnologias do eu, ou em como o indivíduo age sobre si mesmo, a relação de si consigo mesmo. Tais tecnologias de si, ou tecnologias do eu, compreendem formas pelas quais os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem a si mesmos. Para Foucault, as tecnologias do eu ou tecnologias de si são práticas que permitem aos indivíduos efetuar certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, sobre seus pensamentos e sua conduta, a fim de obter uma transformação de si mesmos. (FOUCAULT, 2010).

Com isso, quero assinalar que a analítica foucaultiana do exercício do poder é sempre sobre os outros (a política) e sobre si mesmo (a ética); ao preocupar-se com as questões de poder, Foucault mostra os deslocamentos nas formas de governar os homens nas sociedades. Para o autor, há mutações nos modos como as tecnologias operam em determinados contextos históricos, entretanto, as tecnologias de poder e as tecnologias de si estão sempre imbricadas. Como artes de governar os homens, Foucault destaca as tecnologias de poder pastoral, poder disciplinar e o biopoder³¹.

Tecnologias do poder pastoral: o poder pastoral – originado na sociedade hebraica, no Oriente, ampliando-se para as sociedades ocidentais por meio do cristianismo e da igreja cristã e, posteriormente, transferindo-se para uma racionalidade política baseada numa noção de Estado – marca um deslocamento histórico nas artes de governar, provocando “uma grande crise da experiência ocidental da subjetividade”. (FOUCAULT, 2010, p. 279). Tal poder não mais é exercido sobre a terra e o território (como na política dos gregos), mas sobre o rebanho, reunindo, guiando e conduzindo os indivíduos até então dispersos, característica bastante particular da tradição judaico-cristã, cujo Deus, e unicamente Ele, é o pastor de seu povo. Nessa lógica, basta que o pastor desapareça para que o rebanho se disperse novamente;

31 O artigo intitulado “A Emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização”, escrito por Nardi e Silva (2004), apresenta os três modelos de sociedade analisados por Foucault, os quais produzem diferentes processos de subjetivação: as sociedades de soberania, as sociedades disciplinares e as sociedades de controle. Os autores destacam que “cada uma delas expressa diferentes formas de atualização das estratégias de exercício do poder e das técnicas de subjetivação”. (NARDI; SILVA, 2004, p. 188).

o rebanho só existe pela presença imediata e ação direta do pastor, produzindo certa dependência e obediência. (FOUCAULT, 2006, p. 359).

O filósofo francês mostra-nos como esse poder é exercido mediante uma individualização detalhada e uma noção de coletivo – individual e total –, pois o pastor precisa conhecer cada ovelha do seu rebanho, para assim guiar, conduzir e salvar cada uma e o coletivo. O pastor presta atenção em todo o rebanho, mas sem perder de vista nenhuma de suas ovelhas. Cabe ao pastor velar “cuidadosamente cada um de seus seguidores e o conjunto deles, dedicando-se inteiramente a essa tarefa, inclusive, quando esta demandava seu próprio sacrifício”. (GADELHA, 2013, p. 122). O pastor é aquele que cuida do alimento do seu rebanho, fornece alimento, sacia a fome e a sede; ele vela para que todas as ovelhas sejam salvas e preocupa-se em recuperar a ovelha perdida.

Com o cristianismo, o poder pastoral – esse poder individualizante, essa técnica de individualização – incluirá a vigília, confissão, o exame, a direção da consciência, a obediência, a verdade. O poder pastoral cristão foi pensado especialmente a partir do século III e desenvolveu-se posteriormente, sendo que o próprio “Estado adapta a tecnologia pastoral às suas necessidades. O faz por meio de toda uma série de práticas refletidas e conscientes de sua singularidade”. (KOHAN, 2005, p. 86). Isso deve ser compreendido, como bem destaca Foucault, pelas novas relações econômicas, sociais e estruturas políticas, deslocando o governo dos homens de uma ênfase mais religiosa, para uma noção de Estado, e, nesse sentido, o poder pastoral associa-se ao Estado.

Júlio Aquino (2013, p. 205) diz que “será por meio do acesso à intimidade das pessoas, via exploração e controle de suas almas, que o jogo do pastor ocupar-se-á das consciências dos indivíduos, incitando-os a aderirem aos regimes de verdade em voga”. Ele aponta que o jogo do pastor irá transmutar-se no jogo do *expert*, “operando no encaço das *almas*, regulando cada passo individual e perpetrando regimes do eu tão estereotipados quanto idiossincráticos a sujeitos que se creem autônomos, ainda que (e porque) ininterruptamente governados”. (AQUINO, 2013, p. 205).

Augusto (2013, p. 23), ao analisar a polícia e as ações preventivas do Estado direcionadas às crianças e aos jovens envolvendo suas comunidades, constata que essas ações são um desdobramento do poder pastoral, “uma ressonância das políticas sociais como prática de polícia para promoção da saúde da população e prosperidade do Estado”. O interesse não estava mais centrado na salvação do povo para o outro mundo (como o poder pastoral cristão), mas em salvar o povo nas questões de saúde, bem-estar, segurança, padrão de vida,

proteção contra acidentes, acionando a família, a medicina, a psiquiatria e a educação, ampliando, assim, o poder pastoral por todo o corpo social. (FOUCAULT, 2010).

Com seus deslocamentos, o poder pastoral configura-se num poder individualizante, voltado aos indivíduos e destinado a dirigi-los permanentemente. O pastorado desenvolve uma tecnologia de poder – tecnologia pastoral – capaz de tratar os “homens como rebanho com um pulso de pastor” (FOUCAULT, 2006, p. 361), configurando relações complexas entre os sujeitos no curso da história. Tal como afirma Rose (2001), a tecnologia pastoral é permeada pela relação de aconselhamento entre uma figura de autoridade e cada membro de seu rebanho, “corporificando técnicas tais como a confissão e a exposição do eu, a exemplaridade e o disciplinado, incorporado à pessoa por meio de uma variedade de esquemas de auto-inspeção, auto-suspeição, exposição do eu, autodeciframento e auto formação”. (ROSE, 2001, p. 38). Essa relação de aconselhamento pode ser evidenciada na relação entre o pároco e o fiel, entre o terapeuta e o paciente, entre o assistente social e o cliente, entre o sujeito educado e o seu eu. (ROSE, 2001).

As tecnologias de poder pastoral são apontadas como condição de possibilidade para a emergência da governamentalidade ocidental.

Tecnologias do poder disciplinar: Em relação ao poder disciplinar, ao traçar sua genealogia, inicialmente Foucault mostra como as técnicas e estratégias de poder agem sobre o corpo de cada indivíduo “de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento de sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 65). O poder disciplinar promove a individualização e singularização do próprio indivíduo, uma vez que “segmenta uma massa humana, até então uniforme, em unidades individuais, alcançáveis, descritíveis e controláveis”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 67). Para o pensamento moderno, a estratégia de governo atua na população, mas a sua mira era o indivíduo, para torná-lo dócil e disciplinado, ou seja, as técnicas de poder tomam o corpo de cada indivíduo. Compreendida como uma forma de exercício de poder, a disciplina “é uma arte de distribuição dos indivíduos no espaço” (CASTRO, 2009, p. 331) que implica vigilância constante e registro permanente de cada indivíduo.

O poder disciplinar atua a partir de instituições específicas, como a escola, o presídio, o orfanato, o hospital, e tem como foco a vigilância e o esquadramento do corpo e da alma dos indivíduos. Essas instituições apoderam-se de discursos para produzir verdades sobre os sujeitos. Ao transformar o corpo em objeto de intervenção dos dispositivos de governo, o poder disciplinar molda, ordena, regula, controla, adentra o indivíduo mediante um conjunto

de tecnologias disciplinares e individualizantes que produzem a anormalidade e a normalidade. Assim, a norma é um princípio no poder disciplinar, em que cada indivíduo é avaliado, enquadrado, classificado. Castigos físicos, palmatória, separação entre bons e maus alunos, humilhações, recompensas pela obediência, estruturação das classes para alunos e professores, arquitetura das escolas, rotina, currículo, exame, uniforme, tudo isso faz parte de um arsenal de estratégias disciplinares³². A escola moderna é um lugar de excelência para a disciplina, mas uma disciplina produtiva que, ao mesmo tempo em que aperfeiçoa os corpos, também controla.

As pedagogias disciplinares, tal como aponta Júlia Varela (2000), a partir do século XVIII, tiveram como foco o controle do aprendizado de cada aluno, intervindo no sujeito pela correção e normalização. O exame, um dos instrumentos mais eficazes do poder disciplinar escolar, atua no controle e na produção de sujeitos, produzindo saberes sobre os indivíduos escolares. O exame produz um saber capaz de classificar e ordenar os alunos, atuando na “fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória”. (FOUCAULT, 2005, p. 160).

Interessa pensar que tanto o poder pastoral cristão quanto o poder disciplinar (cada um ao seu modo) possibilitaram a produção de um sujeito capaz de autogovernar-se e ofereceram condições para governar os homens de forma individual³³. Tal deslocamento ajuda-nos a pensar nas práticas de registro docente centradas no indivíduo: é o sujeito infantil que é observado, descrito e registrado em sua minúcia. Seus gestos, seus comportamentos, suas atitudes passam a ser paulatinamente interessantes para os registros docentes.

Como vimos, o poder disciplinar atua no corpo do indivíduo, portanto, trata-se de um poder mais individualizante. A biopolítica emerge “com a consolidação do poder disciplinar” (GALLO, 2015, p. 333), como vemos a seguir.

Tecnologias biopolíticas: Foucault, ao longo da década de 1970, expande suas análises em relação ao poder soberano e disciplinar e inclui o biopoder como foco de suas análises. O biopoder, um poder mais normalizador, envolve a minimização do risco e maximização da

32 Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault trata das questões que marcam as escolas, os hospitais, os presídios, como espaços disciplinares para a formação de sujeitos dóceis e produtivos. Nessa obra, o autor também mostra que o panóptico de Bentham é um esquema arquitetural que bem representa tal tecnologia específica de poder, seguindo uma lógica disciplinar de vigilância generalizada.

33 “O ‘sujeito individual’ descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que ‘desenvolve de forma natural sua autoconsciência’ nas práticas pedagógicas, ou que ‘recupera sua verdadeira consciência de si’ com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um ‘dado’ não-problemático. Mais ainda, não é algo que possa analisar-se independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógicos e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é”. (LARROSA, 1994, p. 41).

gestão da circulação de coisas e pessoas, portanto, trata-se de um poder mais totalizante. É por meio da invisibilidade que o poder disciplinar vai gradualmente operando de forma cada vez mais sutil, mas capaz de atravessar os indivíduos de maneira contínua e permanente³⁴. E aqui, o conceito de população - que surge na sociedade europeia por volta do século XVIII -, como novo alvo de poder, torna-se imprescindível para pensar a biopolítica, uma política capaz de gerir a vida de cada indivíduo e da população. Os dispositivos de segurança, ou seguridade, ao agirem na população, também tocam a intimidade do indivíduo. As tecnologias postas em ação não têm mais como foco a proibição ou a obediência, mas calcular minuciosamente em que medida é preciso intervir na população. A estatística passa a ocupar um lugar central, a fim de calcular os riscos da população e seu conseqüente controle (a educação precoce das crianças, como aponta Bujes (2015, p. 268), é pensada em seus custos e também como investimento preventivo, caracterizando seu objetivo biopolítico).

O biopoder irá constituir-se num poder sobre a vida da população, a fim de preservá-la, ou seja, na biopolítica, o indivíduo não é mais um corpo individual, mas “uma cifra, um número, um código, ou, no limite, um corpo abstraído em um núcleo populacional passivo de gestão administrativa, visando qualquer instância de sua vida”. (CARVALHO, 2016, p. 4). A vida das pessoas é regulada para promover mais vida e mais bem-estar social, ou seja, a prosperidade da população, a sua saúde e longevidade são tomadas como centrais, mas tudo isso mediante um governo mínimo, um governo que implica liberdade. Liberdade numa gestão calculada da vida populacional. Miller e Rose afirmam que “as formas contemporâneas de poder foram construídas sobre a premissa de liberdade”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 19). A relação de poder envolve paulatinamente a liberdade: “a liberdade aparecerá como condição de existência do poder” (FOUCAULT, 2010, p. 289), ou seja, o poder só se exerce sobre sujeitos livres. O exercício do poder estatal sobre os fenômenos da população, por intermédio do biopoder, age com princípios de *laissez-faire*.

Trazendo tal conceito para o âmbito escolar, Bujes (2002) constata que o arsenal pedagógico é rico em instrumentos que têm por finalidade afinar as operações biopolíticas: “a auto-observação, a auto-avaliação, as fichas de observação, os registros, os exames, as produções escritas, os desenhos, as rodas de conversa... Por tais mecanismos pretende-se não apenas que a criança se tome como objeto para si mesma, se autoconheça, mas, ao mesmo

34 Interessante pensar que os dispositivos disciplinares e os de segurança sempre existiram, “não são exclusivos da Modernidade. Contudo, por razões políticas e econômicas, na Modernidade eles adquirem maior relevância, ao estender-se por toda a sociedade”. (CASTRO, 2014, p. 110). Os dispositivos disciplinares e biopolíticos convertem-se em novas formas de governar a população, porém, o dispositivo soberano não deixou de funcionar. (CASTRO, 2014).

tempo ou alternativamente, que ela se exponha ao escrutínio alheio”. (BUJES, 2002, p. 25). Ao mesmo tempo, acompanhamos a emergência de práticas, currículos, propostas pedagógicas que buscam cada vez mais liberdade para os sujeitos escolares. Esse é ponto central para compreender porque as práticas da documentação pedagógica se encaixam nas racionalidades da governamentalidade neoliberal e da sociedade de controle.

Parece já ter ficado evidenciado que, nos estudos de Foucault, as tecnologias de poder pastoral, de poder disciplinar e da biopolítica estão em arranjo, ou seja, se articulam, uma vez que não são entendidas como linearidades, tampouco causas e consequências. Essas tecnologias articulam-se entre si, conduzindo a conduta dos outros e do indivíduo em si mesmo, atualizando as formas de exercício do poder mediante novas tecnologias e estratégias. Nesse contexto é que Foucault percebe que há uma passagem, uma transição, uma sobreposição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle ou sociedade de seguridade, uma vez que o poder disciplinar não operava mais sobre corpos individualizados e comportamentos individuais, um corpo-indivíduo, mas era um poder normalizador, cujo foco era administrar a vida da população nas lógicas do mercado, ou seja, conduzir a própria conduta da espécie, um corpo-espécie (observar, calcular e reger taxas de natalidade, taxas de mortalidade, fluxos de contaminação, condições sanitárias, entre outras condições de vida).

Esta Tese teve como desafio mostrar como as práticas de registro operam enquanto tecnologia de governo, permeadas por um conjunto de estratégias. Estratégia aqui é compreendida como uma forma de “designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um objetivo”. (FOUCAULT, 2010, p. 247). Compreendo que, ao conduzirem-se as condutas (tanto dos outros, quanto de si mesmo), há estratégias empregadas para alcançar determinados fins, as quais estão ajustadas às tecnologias de poder e às tecnologias de si. Podemos pensar que a tecnologia pastoral aciona um conjunto de estratégias; a tecnologia disciplinar aciona um conjunto de estratégias; a biopolítica aciona um conjunto de estratégias – todas compondo complexas tramas que estruturam a racionalidade da governamentalidade neoliberal das práticas que nos fazem alcançar determinados objetivos e fins específicos nas nossas vidas. Essas forças atuam também nos espaços e tempos da infância, da Pedagogia e da instituição escolar.

Governamentalidade: O conceito de governamentalidade funcionou neste trabalho investigativo como uma possibilidade para compreender a grade de inteligibilidade em que se inscrevem as práticas de registro que operam como tecnologia no governo da infância. Ao afirmar isso, o conceito da governamentalidade neoliberal ajuda-me a compreender que as práticas de registro da documentação pedagógica, tomadas como tecnologia, operam no

governamento da infância contemporânea. Governamentalidade neoliberal é tomada com novas intensidades e com estratégias próprias de governo em determinado momento de vida. Por tudo isso, faz-se importante retomar aqui, mesmo que brevemente, as noções de governo e governamentalidade, uma vez que tais noções estão no centro das obras de Foucault, especialmente nos cursos ministrados na segunda metade de 1970; tal como destaca Castro, “foram as práticas de governamentalidade que constituíram a subjetividade ocidental”. (CASTRO, 2009, p. 190).

Especialmente nos cursos *Segurança, Território e População* (1977-1978) e *Nascimento da biopolítica* (1978-1979), no Collège de France, Foucault abordou a noção de população e suas formas de regulação, mostrando como a governamentalidade tem como objeto e alvo a população, um corpo-espécie³⁵, ou seja, ao esboçar a forma de governo baseada na razão de Estado, Foucault apresenta o conceito de governamentalidade. Com a ajuda de alguns estudiosos, como Nikolas Rose, Peter Miller, Alfredo Veiga-Neto, Sylvio Gadelha, Walter Kohan, Carlos Noguera-Ramírez e Maria Isabel Bujes, procuro operar com o conceito de governamentalidade enquanto uma grade de inteligibilidade que me permite entender as racionalidades nas práticas de registro da documentação pedagógica, tanto racionalidades políticas quanto pedagógicas.

Primeiramente, é importante ressaltar que a noção de governo, numa perspectiva foucaultiana, não é o poder do príncipe para o seu principado, tampouco do poder estatal, do governo formal, como municipal, estadual ou federal, nem das estruturas políticas, tal como utilizamos a palavra de forma convencional. Governar “é estruturar o eventual campo de ação dos outros”. (FOUCAULT, 2010, p. 288). Governo seria “um modo de conceitualizar todos aqueles programas, estratégias e táticas para a condução da conduta, mais ou menos racionalizados, para agir sobre as ações dos outros de maneira a alcançar certos fins”. (ROSE, 2011, p. 25). Como governo, podemos entender os “tipos de racionalidades que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens”. (GADELHA, 2013, p. 120). Ou ainda, “governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de governo não se constituem como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente” (BUJES, 2008, p. 106), mas “aquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos*”. (BUJES, 2008, p. 106, grifo da autora). Desse modo, ficam evidentes os dois eixos analisados por Foucault no que se refere ao governo: relação

35 Segundo Gallo (2015), Foucault introduz o conceito de governamentalidade, que aparece pela primeira vez na aula de 1º de fevereiro de 1978 – a quarta aula do curso *Segurança, Território e População*.

entre sujeitos (conduzir as condutas dos outros) e relação consigo mesmo (conduzir-se a si mesmo).

O governo das crianças pelos adultos ou pela família – por exemplo – pode ser entendido como a arte de conduzir as condutas. Em relação à infância, afirma Bujes (2015), “governar supõe zelar, antes de mais nada, para a manutenção da vida das crianças, mas também para possibilitar que ela se torne útil social e economicamente”. (BUJES, 2015, p. 265). Foucault (1990, p. 282) afirma que “estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, mas em suas relações com as coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras”. Assim, a arte de governar compreende não só a ação de conduzir a conduta do outro, mas também a ação de conduzir e governar a si mesmo.

Interessante fazer uma ressalva aqui: Veiga-Neto (2005) esclarece alguns problemas com o vocabulário técnico e propõe a ressurreição, na língua portuguesa, da palavra *governo* para entender que a ideia de governo, na perspectiva foucaultiana, não está somente atrelada às instituições de Estado (como governo municipal, Governo da República, ou seja, instâncias governamentais, administrativas, centrais), mas também a uma ação de governar³⁶. O autor coloca o termo *governo* como a ação de conduzir as condutas de uns sobre os outros ou sobre si mesmo, marcando os dois eixos de governo: entre sujeitos e consigo próprio. (VEIGA-NETO, 2015, p. 52). É por essa razão que utilizo, ao longo desta escrita, a palavra *governo*, sugerida por Veiga-Neto, no sentido de *governo*, exposta por Foucault.

Para o filósofo, as artes de governar deslocam-se com o aparecimento do Estado moderno, a expansão demográfica, a crise do feudalismo, o crescimento da produção agrícola, as questões monetárias e econômicas, a legitimação da estatística enquanto ciência do Estado, entre outros fatores sociais e políticos. Foucault (2008a) investe no estudo das artes de governo, atentando para a emergência de uma racionalidade governamental que corresponde ao aparecimento do Estado moderno e de uma economia estatística, voltada para os fenômenos do corpo populacional. É possível perceber, no século XVIII, o desenvolvimento de “uma preocupação com as populações, com as suas vidas, no sentido de preservá-las. Inicia-se a era do biopoder, de uma biopolítica voltada para a população”. (BUJES, 2010b, p.

36 Em escrita anterior, Veiga-Neto (2002) já procura definir governo como “essa instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19) e governo como “a questão da ação ou ato de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19) e “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social”. (2002, p. 21). Em relação ao uso dos termos *governo* e *governo* nesta Tese, esclareço que farei uso da palavra *governo* tal como propõe Veiga-Neto, no sentido de governo, referenciado por Michel Foucault.

167). Diante desse contexto histórico, surge a necessidade de encontrar novas formas de governar os outros e de governar a si mesmo, visto que um novo conceito nas artes de governar começa a ser desbloqueado, deslocando-se da lógica disciplinar para a lógica da governamentalidade.

A ampliação e as transformações nas formas de governar os sujeitos e a população estabeleceram as condições de emergência para aquilo que muitos autores chamam de “a era da governamentalidade”. Para Foucault (2008a), governamentalidade é:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’. (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Podemos compreender como governamentalidade a emergência de “racionalidades políticas, ou mentalidades de governo, em que o governo passa a ser uma questão de administração calculada das questões de cada um e de todos de maneira a alcançar certos objetivos desejáveis”. (ROSE, 2011, p. 49). Um complexo de cálculos, estratégias e táticas que agem sobre a vida de cada indivíduo e de todos, a fim de “evitar os males e atingir estados desejáveis como saúde, felicidade, riqueza e tranquilidade. (ROSE, 2011, p. 212).

Conforme destaca Dean (1999), a emergência da governamentalidade é identificada por determinado regime de governo que adota como seu objeto “a população” e coincide com a emergência da economia política, sendo a noção de população crucial aqui. Assim, emerge um governo que precisará “ser um governo de ‘tudo e todos’, evidenciando uma preocupação com cada indivíduo e a população como um todo”. (DEAN, 1990, p. 20). Esse governo precisa tornar-se um governo econômico, isto é, o governo em si precisa ser econômico, tanto em termos fiscais quanto no uso do poder.

Os estudos sobre governamentalidade levaram Foucault a analisar o deslocamento da arte de governar por meio de tecnologias de poder disciplinar para as tecnologias de seguridade. Pode-se entender que o conceito de governamentalidade não é fechado nem

encerrado em si mesmo, como procurou mostrar o referido filósofo ao longo dos seus estudos, desde o aparecimento do conceito de governamentalidade. Com a governamentalidade, as relações de poder adquirem outras significações (CANDIOTTO, 2010), sendo ela compreendida como uma chave de inteligibilidade.

Ao definir a governamentalidade como grade de inteligibilidade para este trabalho, interessado em mostrar como as práticas de registro da documentação pedagógica operam no governo da infância, acredito que esse conceito me ajuda a olhar para a atmosfera onde as práticas de registro são movimentadas, permeadas por tecnologias de poder e tecnologias de si, as quais produzem efeitos nos sujeitos infantis e também nos sujeitos docentes. Concordo com Miller e Rose quando afirmam que governamentalidades são tanto “mentalidades, quanto tecnologias, são tanto formas de pensar, quanto instrumentos de intervenção”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 32).

Antes de seguir adiante, considero interessante mapear, mesmo que brevemente, os tipos de racionalidades de governo (ou um quadro de racionalidades políticas, ou ainda, um estilo de vida) apresentados por Michel Foucault: o liberalismo (inventado no século XVIII) e o neoliberalismo. Faço isso porque, ao analisar-se a constituição da infância, da Pedagogia e da instituição escolar na Modernidade (especialmente no Capítulo 2 da Parte I), é possível compreendê-las em articulação com as razões políticas capazes de produzir modos de ser sujeito de certos tipos, condizentes com a governamentalidade liberal e neoliberal. Assim, o liberalismo e o neoliberalismo, antes de serem compreendidos como mera representação social, são tomados como práticas que possibilitam determinadas formas de vida e como racionalidades políticas.

O liberalismo é acionado após a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente depois da crise do petróleo de 1973, e sua generalização, na década de 1990, dá-se com a emergência dos Estados Democráticos de Direito (LEMOS, 2015). No liberalismo (enquanto forma de pensar e exercer o governo), duas características são fundamentais: a intervenção mínima do Estado na economia e a liberdade dada ao mercado para impulsionar o desenvolvimento do Estado (LOPES, 2013). O livre mercado determinava, com naturalidade, “a regulação interna do mercado e do próprio Estado”. (LOPES, 2013, p. 295). Na mentalidade liberal, para melhor governar, foi necessário construir um indivíduo livre. Porém, no século XX, o liberalismo entra em crise com a acusação de que deveria governar melhor, e

Foucault prossegue sua análise para a emergência do neoliberalismo³⁷ (estudando e expondo os modelos alemão, francês e norte-americano), caracterizado pela “necessidade de formar sujeitos para serem livres dentro de uma lógica de mercado que se impunha como condição de vida”. (LOPES, 2013, p. 295). A racionalidade neoliberal inaugura (por volta dos anos 1980) a maximização das forças produtivas da sociedade, criando todo um aparato tecnológico para produção de saberes sobre a população, com vistas à economia do risco. Aqui, o Estado passa a agir em rede, governando à distância, mediante o cálculo sobre a população. A liberdade deve ser continuamente produzida e consumida por meio da competição, a ponto de compreender a própria liberdade como consumo. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

O Estado deve ser mínimo em relação aos processos econômicos e financeiros, incentivar a concorrência no livre mercado, educar a população para desenvolver empreendimentos de caráter social e solidário, ou seja, é preciso “ser educado para entrar no jogo; permanecer no jogo; desejar permanecer no jogo”. (LOPES, 2013, p. 295-296). Gadelha contribui na compreensão da emergência de liberalismo e sua flexão para o neoliberalismo ao dizer que:

[...] essa forma de governo do Estado mover-se-ia previda pela ideia de que governar-se-ia pouco, que muitas coisas escapavam à governamentalidade, por cima e por baixo; daí o motivo desse investimento na maximização das forças estatais – saúde, natalidade, higiene, segurança, previdência, etc. – a um custo político e econômico mínimo. (GADELHA, 2013, p. 137).

Ao traçar as características da Escola de Chicago, Foucault aponta para uma mutação epistemológica que busca reintroduzir a análise econômica, e os conceitos de capital humano, sociedade empresarial e mercado competitivo passam a gerir os comportamentos da população. A economia, de acordo com o autor, analisa uma atividade, e não mais a análise dos processos, “portanto, a análise da lógica histórica de processo é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos”. (FOUCAULT, 2008b, p. 307). O indivíduo passou a ser compreendido como um agente econômico, e suas condutas são praticadas na lógica de economia do mercado, uma vez que “[...] a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima”. (GADELHA, 2013, p. 149).

É importante esclarecer que não se trata de influências externas apenas, ou de um indivíduo manipulável; o sujeito, ele mesmo, está “preso à sua própria identidade por uma

37 Carvalho (2016, p. 5) explica que “a diferença entre o liberalismo e o neoliberalismo, contudo, situa-se na mutação das intensidades dos focos criativos de novas estratégias desse controle que não é mais feito apenas por uma polícia ou uma política especializada, mas por mecanismos de onicontrales”.

consciência ou autoconhecimento”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 111). Portanto, na governamentalidade neoliberal, o indivíduo “se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa”. (GADELHA, 2013, p. 149). Vemo-nos como indivíduos que, permanentemente, precisamos fazer investimentos em nós mesmos, precisamos desejar consumir, precisamos almejar a produtividade em nós mesmos. Essa governamentalidade contemporânea age com uma “ação a distância”, por meio de “mecanismos que prometem modelar a conduta de diversos atores sem danificar seu caráter formalmente autônomo”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 54). Assim, o neoliberalismo não se articula fora do Estado, nem como uma teoria política ou ideologia, “mas como uma nova arte de governar que conduz o próprio Estado”. (LOPES, 2013, p. 294). Tal como explica Bujes (2010a):

[...] o neoliberalismo não pode mais ser entendido apenas como uma teoria econômica, mas como uma matriz de inteligibilidade que nos permite compreender que as transformações nos modelos de sociedade, sugeridas por diferentes analistas e brevemente aqui apresentadas, não se excluem, elas coexistem, em suas múltiplas manifestações, pois é uma mesma racionalidade que as sustenta e lhes dá sentido, aquela que tem na competição o seu principal motor. (BUJES, 2010a, p. 14-15).

Essa nova mentalidade de governo buscou estabelecer uma parceria com o indivíduo, no sentido de ele agir sobre ele mesmo, naquilo que ele considera importante para o seu estilo de vida, e não mais depender de um Estado que promova o bem-estar nem ser “dependentes de instruções por autoridades políticas para conduzir suas vidas e regular suas existências diárias”. (ROSE, 2011, p. 231). Cada sujeito deve ocupar-se consigo mesmo, com o objetivo de garantir para si as condições que antes eram garantidas pelas políticas sociais de Estado. (LOPES, 2013).

Como apontam Miller e Rose (2012, p. 101), “o neoliberalismo recodifica o lugar do Estado no discurso da política”. O Estado precisa defender os interesses da nação na esfera internacional, porém, os indivíduos autônomos “devem cuidar livremente de seu negócio, tomando suas próprias decisões e controlando seus próprios destinos”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 101). Estes autores afirmam que um dos mecanismos do neoliberalismo é a “proliferação de estratégias para criar e manter um ‘mercado’, para reformular as formas de troca econômica com base em troca contratual”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 101-102). Essa nova racionalidade de governo oferece segurança a partir de esquemas de assistência médica, moradia mediante o setor privado, segurança e bem-estar, maximizando a qualidade de vida.

No contexto neoliberal de individualização e competição, alguns instrumentos e técnicas são valiosos. Saliento aqui a crescente relevância da estatística, tal como já o fizeram Popkewitz e Lindblad (2001), Nóvoa (2004), Bello e Traversini (2009), Bujes (2010b), Rose (2011), Miller e Rose (2012). Rose (2011) demonstra com muita propriedade as alianças que a Psicologia desenvolveu com a Estatística e com o experimento como técnicas de verdade sobre os sujeitos e afirma que a “estatística, naturalmente, emergiu originalmente como ciência do Estado, na tentativa de coletar informação numérica sobre eventos e acontecimentos em uma região com o objetivo de conhecê-los e governá-los”. (ROSE, 2011, p. 87).

Comumente, acredita-se que a Estatística carrega certa neutralidade para demonstrar a verdade dos fatos e acontecimentos da vida alheia, uma vez que a crença nos números fundamenta a sua própria verdade e cientificidade. As Ciências Sociais e Humanas, por sua vez, utilizarão a Estatística para “forçá-las em um cânone de verdades, para convencer de sua veracidade [...] para armar aqueles que professam tais ciências”. (ROSE, 2011, p. 88). Ao introduzir certa lógica e regularidade na população, esta pode ser calculada, medida, anotada, controlada, e seus problemas tornam-se acessíveis ao Estado. “Se o surgimento da população como objeto de governo possibilita a governamentalização do Estado, será a capacidade do Estado em produzir um saber sobre essa população, por meio de cálculos e medições estatísticas, que permitirá sua atuação sobre ela”. (AUGUSTO, 2013, p. 21).

Na era da governamentalidade neoliberal, tornamo-nos indivíduos calculáveis, “cuja individualidade não é mais inefável, única e fora do alcance do conhecimento, mas pode ser conhecida, mapeada, calibrada, avaliada, quantificada, prevista e gerenciada”. (ROSE, 2011, p. 126). Essa calculabilidade permite tornar possível e justificável toda uma gama de conhecimentos sobre o sujeito, possibilitando tratamentos dos mais diversos. As crianças não escapam disso: calculamos quantas crianças frequentam a Educação Infantil de zero a três anos ou de quatro a cinco anos, quantas frequentam escola na zona rural em comparação com a zona urbana, quantas crianças vivem em lares com pais separados; comparamos quantos alunos evadiram das escolas e quantos são infrequentes; contamos quais os estados que matriculam mais/menos crianças na Educação Infantil; medimos também os índices de repetência, de atendimentos especializados e terceirizados, de crianças analfabetas ou com dificuldades de aprendizagem; computamos as crianças por sexo, idade, localidades, raça, religião, renda de seus pais, tudo isso para melhor governar a infância calculada.

Vimos que o saber estatístico tem relações com a governamentalidade neoliberal contemporânea, atuando como uma tecnologia de governo capaz de gerenciar os riscos que a

população pode gerar para a sociedade e, ao mesmo tempo, trazendo credibilidade para os saberes e práticas produzidos sobre os indivíduos, apresentando intrínseca relação com as artes de governar, tanto o indivíduo e este sobre ele mesmo, quanto a população. Tal como destacam Bello e Traversini (2009) ao descreverem o saber estatístico como tecnologia de governo:

Como tecnologia de governo o saber estatístico tem criado, inventado, fabricado regularidades, as quais têm sido postas nas populações, tornando-se necessárias e pertinentes à sua gestão. Essas regularidades estão na ordem do saber estatístico e não respondem, necessariamente, a grandes modelos – explicativo-comportamentais próprios das ciências empíricas sobre os modos de ser ou agir das populações. Diferente disso, a ideia que parece ser fabricada é que as regularidades são necessárias à prática social da gestão das populações e, portanto, deverão ser produzidas na ordem do saber, atreladas a condições políticas, sociais e econômicas do seu tempo. As regularidades assim fabricadas e dispostas são centrais para a tomada de decisão em torno das populações. (BELLO; TRAVERSINI, 2009, p. 149).

Procurei destacar a mudança de ênfase do liberalismo para o neoliberalismo, a fim de compreender como a governamentalidade atua como grade de inteligibilidade buscandotecnologias e estratégias para programar as atividades e comportamentos dos indivíduos nas suas formas de agir e pensar. Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 189), ao descreverem a passagem do liberalismo para o neoliberalismo, mostram que no sistema neoliberal a liberdade é continuamente produzida e exercitada na forma de competição. “O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189).

Alguns estudos tomam essa questão – o detalhamento das racionalidades políticas do liberalismo e neoliberalismo – como foco de suas investigações e descrevem esses deslocamentos com muita propriedade. Por isso, minha intenção aqui não foi detalhar tais racionalidades políticas; antes, meu maior objetivo é analisar essas formas de governamentalidades no seu entrecruzamento com a infância, a Pedagogia e a instituição escolar, entrelaçadas com as práticas de registro docente, especialmente as voltadas ao sujeito que frequenta a Educação Infantil. Dessa maneira, o desafio posto neste trabalho é o de operar com o conceito de governamentalidade enquanto grade de inteligibilidade. Compreender as noções de governamentalidade implica perceber que as transformações nas relações de governo envolvem outras formas de relação com o poder. Em outras palavras, a

governamentalidade torna-se um conceito importante nesta Tese, pois as práticas de registro docente vão se constituindo a partir das formas de governo de si e da população.

Como grade de inteligibilidade, a governamentalidade foi-me útil para entender a lógica que opera e transforma as práticas de registro da documentação pedagógica numa produtiva tecnologia que, em ação na maquinaria escolar, produz tanto outras formas de ser criança na Educação Infantil, quanto docências de seus professores. Os deslocamentos nas formas de praticar a vida da sociedade disciplinar para a sociedade de seguridade colocam em circulação outras tecnologias de poder, que são fundamentais para se compreenderem as transformações nos modos de se relacionar com a criança na escola e entender as novas ênfases nas práticas de registro docente. Ao apresentar os conceitos chave que me possibilitaram sustentar esta Tese, penso ter ficado claro que na sociedade disciplinar as tecnologias de poder agem no corpo-indivíduo, esquadrihando espaços e tempos, de maneira a operar no corpo de cada indivíduo. Há uma divisão entre proibido e permitido, incidindo mais nas proibições. Na sociedade de seguridade, as tecnologias de poder agem no plano da natureza e, “a partir dessa realidade, procurando apoiar-se nela e fazê-la atuar, fazer seus elementos atuar uns em relação aos outros, [é] que o mecanismo de segurança vai funcionar”. (FOUCAULT, 2008, p. 61). É nos sujeitos livres, “na liberdade dos homens, no que eles querem fazer, no que têm interesse de fazer, no que eles costumam fazer”, que a ênfase no controle vai encontrar frestas para atuar. (FOUCAULT, 2008, p. 64). A regulação estará na liberdade de cada um, efetuando uma autorregulação e uma autoprodução. Eis um elemento chave para compreender a emergência das práticas de registro docente na Educação Infantil.

CAPÍTULO 2

A EMERGÊNCIA DAS PRÁTICAS DE REGISTRO DOCENTE

‘Conhecer’ um objeto de tal maneira que ele possa ser governado é mais do que uma atividade puramente especulativa: exige a invenção de procedimento de notação, modo de coletar e de apresentar estatísticas, o transporte destas para outros centros onde se possam fazer cálculos e avaliações, e assim por diante. (MILLER; ROSE, 2012, p. 44).

Se existe um assunto sobre o qual grande parte dos pedagogos, psicólogos, terapeutas, médicos, filósofos, sociólogos, entre outros profissionais advogam é o direito de falar, escrever, estudar, classificar, comparar, registrar a infância e a criança. Ligadas a isso, a infância e a criança transformam-se em material, ingrediente, substrato para as políticas públicas, os programas governamentais, os discursos partidários e também para os sonhos, as previsões de futuro, as utopias, a chave para um mundo melhor. Tal como destaca Larrosa (1998, p. 229), há “bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferência ou as salas de aula universitárias”. Práticas discursivas e não-discursivas vão constituindo verdades sobre a infância e as crianças. Com isso, quero dizer que os modos como nos relacionamos com a infância e com a criança são fabricações de determinadas contingências históricas, culturais, econômicas, sociais, e o sujeito é parte ativa desses processos.

Neste capítulo, pretendo colocar em evidência os modos pelos quais passamos a pensar, narrar, escrever sobre a infância e as crianças. Parafraseando a epígrafe que abre este capítulo, para conhecer a infância, é preciso a invenção de procedimentos para que ela possa ser governada. Assim, questiono: como emergem e se deslocam as práticas de registro docente sobre as crianças na escola? Como se dá a articulação entre infância, pedagogia e escola, a fim de tornar necessárias e cada vez mais refinadas as práticas de registro docente sobre o sujeito infantil? Quais as condições de possibilidade para a emergência das práticas de registro da documentação pedagógica na Educação Infantil contemporânea? Que efeitos tais práticas produzem nos modos de ser aluno e professor?

Para mobilizar os questionamentos acima, procuro discutir sobre a escola como instituição específica e a Pedagogia como saber científico que tomam para si o direito e o dever de dizer e escrever sobre os sujeitos infantis e suas formas de vida, produzindo práticas discursivas e não-discursivas sobre comportamento, aprendizagem, amizade, postura, boas

maneiras, entre outros elementos da vida infantil. Faço isso estabelecendo um recorte histórico para a análise: discorro sobre a instituição escolar e a Pedagogia, articuladas com as tecnologias disciplinares instauradas na Modernidade, com seus desdobramentos em tecnologias biopolíticas mobilizadas na Contemporaneidade. Tal análise permite-me compreender a emergência das práticas de registro docente sobre as crianças nos contextos escolares. Emergência é aqui tomada como “a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria”. (FOUCAULT, 2003, p. 269).

Ao buscar material histórico sobre a invenção, aparecimento, constituição, individualização e consolidação da infância moderna, minha intenção é construir uma história do presente que me ajuda a problematizar a temática em questão. Não se trata de descobrir a origem, o ponto zero de onde tudo evoluiu, nem de escrever “A verdadeira história da infância” para então dizer quem são as crianças. Segundo Foucault (1990, p. 17), “procurar uma tal origem é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; [...] é querer tirar todas as máscaras para desvendar enfim uma identidade primeira”. Meu objetivo é muito mais pesquisar sobre os modos como chegamos a pensar na infância e nas crianças da forma como pensamos, como as crianças tornaram-se produtos de saberes, sujeitos de conhecimento e como foram assujeitadas a esse mesmo conhecimento que as produziu como sujeitos.

Minha intenção é colocar em evidência algumas certezas que temos sobre infância e criança, mostrando como, ao longo da história, elas passaram a ser alvo de conhecimentos, pesquisas, estatísticas, tornando-se objeto de estudo para muitas áreas de conhecimento – em especial e talvez demasiadamente da Pedagogia. Como, ao longo da história – não de forma linear nem consecutiva, não como simples causa e efeito –, inventamos um modo dominante e absoluto de pensar a infância e o sujeito infantil. Vale recorrer novamente àquilo para que nos chama atenção Foucault (2009) sobre nossas formas de pensar que nos levam à produção de verdades cristalizadas:

É preciso pôr 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-las da sombra onde reinam. (FOUCAULT, 2009, p. 24).

Com isso, quero sugerir – e pretendo mostrar “como” – que as práticas de registro docente sobre o sujeito infantil na escola se tornam cada vez mais refinadas e sutis, demarcando as minúcias de um sujeito infantil autorregulado. Entendo que essa discussão é importante para compreender o encaixe das práticas de registro da documentação pedagógica na Educação Infantil atual, que, a meu ver, está conectada com os modos de compreender e governar a infância e a criança contemporânea, bem como com as transformações neoliberais da sociedade. Para alcançar o objetivo deste capítulo, organizei-o inicialmente, em cinco distintas seções: as três primeiras seções abordam a infância, a Pedagogia e, por último, a instituição escolar, especialmente a escola de Educação Infantil. Mesmo compreendendo que a infância, a Pedagogia e a instituição escolar estão imbricadas umas nas outras por um complexo processo de articulação, foi necessária a organização em três seções na escrita deste capítulo. A escrita inicial ajuda a pensar sobre as duas seções finais: os deslocamentos nas práticas de registro e a emergência da documentação pedagógica.

2.1. A constituição do campo discursivo da infância

A ideia que hoje temos de infância surgiu especialmente na 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”, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia entre os séculos XV e XVII. Sabemos que alguns autores, dentre eles Heywood (2004), contrariam a ideia de Ariès, afirmando que “a infância (assim como a adolescência) durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa e, por vezes, desdenhada”. (2004, p. 29). Kohan (2005) também aponta que, entre os gregos, já havia uma preocupação com as crianças e um sentimento de infância: Sócrates sinalizava a infância como um momento importante da vida, em que as crianças precisavam ser cuidadas; Platão indicava: “[...] nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá [...]”, ou seja, com a educação da infância, a pólis poderia tornar-se mais justa e melhor no futuro. (KOHAN, 2005, p. 39).

Embora reconheçamos a disparidade em alguns autores sobre o surgimento do sentimento de infância, é visível que foi na Modernidade que sua construção histórica foi datada, pensada, administrada, regulada e, como diversos autores afirmam, foi “inventada”. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992; NARODOWSKI, 2001; BUJES, 2002; COSTA, 2009c;

KOHAN, 2004, 2005, 2007; LARROSA, 1998). Como destacam Sarmento e Pinto (1997, p. 13), “crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano”, porém, a infância é uma construção social “a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que se instituíram como categoria social própria”. Todavia, é significativo lembrar que a criança não é eterna, nem natural, mas sim, uma identidade social ligada às práticas familiares, de educação e classe social. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992)³⁸.

Em relação à concepção de infância construída na Modernidade, escolho abordar as duas ênfases mapeadas por Dora Marín-Díaz (2010), fruto de sua pesquisa de Mestrado. Segundo a pesquisadora colombiana, as noções de infância nesse período estão vinculadas à “infância clássica” e à “infância moderna liberal”. A infância clássica mostra reflexos nos pressupostos comenianos, apontando para a maleabilidade e a possibilidade de formação do sujeito, marcados pela disciplinabilidade. (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 200). “Formar o homem é submetê-lo à disciplina, que se encarregará de aproveitar a atitude para a ciência, bem como a honestidade e a piedade que nascem com a criança como semente, e que a levarão à própria ciência, virtude e religião”. (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 200). As crianças constituíram-se infantis a partir do intenso disciplinamento da sociedade e, com ênfase nas práticas disciplinares, passaram a viver nas escolas. Lá, por meio do ensino, deveriam alcançar a humanidade.

A infância moderna liberal está ligada ao pensamento educativo do filósofo Jean-Jacques Rousseau³⁹(viveu em Genebra, entre 1712-1778), o qual apresenta outro modo de

38 A etimologia da palavra *infância*, como prefixo *infans*, leva-nos ao entendimento de noções de negatividade, menoridade, ausência, falta. (BOTO, 2002; SARMENTO, 2004; KOHAN, 2007, 2008). Para Kohan (2008), a infância nasce como uma palavra latina, há mais de vinte séculos. *Infans*: indivíduo de pouca idade; o termo contém o prefixo *in* e *fari* – falar; Indivíduo que não fala, incapaz de falar; *Infantia*: incapacidade de falar; *Infante*: criança.

39 Cabe dizer aqui que, por volta do século XV e XVI, o humanista cristão Erasmo de Rotterdam já demonstrava claramente a defesa de uma educação liberal para as crianças e as críticas à educação escolástica, na passagem da Idade Média para a Modernidade. A esse respeito, escreve especialmente dois tratados pedagógicos, um dedicado à educação de crianças entre dois e três anos, intitulado *É necessário dar ainda muito cedo às crianças uma educação liberal*, e o outro voltado a jovens entre 12 e 17 anos, intitulado *O plano de estudos*. Embora tenha vivido em época diferente, Rousseau, mais tarde, confirmará a natureza humana racional e livre. O professor Dr. Sidnei Francisco do Nascimento dedica seus estudos à análise da educação liberal em Erasmo e Rousseau e mostra que “Erasmo se debatia com o modelo de educação desenvolvido pela escolástica ao final da Idade Média. Recomendava uma educação liberal baseada nas obras dos autores antigos, principalmente os escritos dos gregos e dos latinos. Seu plano de ensino caminhava em direção contrária ao que se ensinava dentro das escolas medievais. Incompreendido pela ortodoxia e pelos reformados, o humanista cristão procurava renovar a interpretação das Sagradas Escrituras, distante do rigor formal incentivado pela lógica de Aristóteles e, ao mesmo tempo, contrária à exegese propagada por Lutero e os luteranos. A teologia, a educação e a filosofia deveriam ser conjugadas com liberdade. Assim, a criança deveria ser educada com o respeito e o cuidado conjugados às suas potencialidades. Rousseau, por sua vez, se opunha à educação que destilasse preconceitos. Ao observar a vida nas cidades, criticava, ao mesmo tempo, uma educação cheia de etiquetas sociais. A

conceber a criança, em meados do século XVIII. “Trata-se do sujeito que, ao interagir com o meio, com o mundo – especialmente com a Natureza – e com os homens, desenvolve o que tem de inteligência, potencialidades e Natureza própria”. (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 201). Um sujeito mais livre, que busca em si e por si mesmo, sendo que o papel do adulto é proteger, e não julgar. Vemos emergir uma educação mais centrada na criança e nas suas características particulares⁴⁰.

Buscando maior aprofundamento, referencio Mariano Narodowski (2006) ao analisar o discurso pedagógico do pastor morávio Jan Comenius (1592 – 1670) para a Pedagogia, utilizando especialmente a obra *Didática Magna* (escrita no século XVII). O autor mostra que Comenius traça um esquema daquilo que posteriormente se chamou de infância moderna. Para Comenius, o homem deveria ser educado nos primeiros anos de vida; seguindo uma ordem de sequenciação e graduação na instrução, todos os homens poderiam tornar-se educáveis. Portanto, a infância deve ser formada com métodos eficazes, racionais e precisos, mediante um programa universal de ensino, tal como descreve na *Didática Magna*.

Narodowski (2006) percebe que Comenius trata a infância como ponto de partida, como base que deve ser completada para alcançar a idade madura, como uma semente que precisa ser cultivada, ou seja, “a infância não pode ser outra coisa senão onde se assenta, portanto, a base a partir da qual se atingem as metas superiores”. (NARODOWSKI, 2006, p. 44). Entretanto, conforme demonstra Narodowski (2006, p. 46), o ideal comeniano “não se aprofunda nas qualidades empíricas do ser infantil, nem teoriza” sobre o sujeito infantil, ou seja, “a infância não é uma substância que necessita ser cristalizada”. (NARODOWSKI, 2006, p. 46). Mesmo não se aprofundando nas qualidades empíricas do sujeito infantil, Comenius aponta fortemente que a infância deve ser educada em sua totalidade, fora do

educação deveria ser desenvolvida fora da sala de aula, numa atmosfera campestre. A criança campesina era mais feliz do que a nascida e educada nas grandes cidades. Para Rousseau o amadurecimento passava invariavelmente pela consideração do outro. Era nesse momento que o autor migrava das considerações morais para a vida política. O indivíduo deixa de ser criança quando começa a sofrer pelo sofrimento do outro, quando percebe que não está mais sozinho no mundo e que sua felicidade não reside mais na satisfação apenas de suas próprias necessidades. A noção de cidadania se constrói pelo reconhecimento do outro e pela consciência de que devemos ao mesmo tempo respeitar e conviver com as diferenças. Mesmo envolvidos e reagindo a contextos diferentes, ambos concordavam em muitos aspectos, sobretudo naquele que nos sugere que a boa educação é essencial para nos tornarmos homens melhores e livres, com dignidade e responsabilidade”. (NASCIMENTO, 2015, p. 95).

⁴⁰ Claudio Dalbosco, ao abordar o caráter aporético da educação natural da primeira infância, no livro *Émile* de Rousseau, marca uma tensão entre as necessidades da criança e os cuidados do adulto, e nos mostra outras leituras possíveis do pensamento rousseauiano, especialmente no que diz respeito ao *caminho natural* da educação da criança. O autor afirma que “a dimensão significativa do conteúdo da educação natural deriva-se da exigência, posta ao adulto, de assumir responsabilidades na formação da vontade e do caráter da criança, não podendo, com isso, simplesmente projetar sua vontade no mundo da criança, mas, ao mesmo tempo, não manter intocável seus desejos e caprichos”. (DALBOSCO, 2009, p. 183).

âmbito familiar (pois os pais não têm tempo, nem conhecimentos suficientes para educar seus filhos), destacando assim a importância dos processos de escolarização.

Posteriormente, percebemos em Jean-Jacques Rousseau, especialmente na obra *Emílio ou da Educação*, que “a infância significa o homem em seu estado natural, antes de ser degenerado pela cultura”. (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 201). É a partir do interior, das particularidades de cada indivíduo, que ocorre a educação. O sujeito seria “o fator especial do trabalho instrutivo, um fator dotado com uma capacidade de autorregulação que deveria ser integrada na estratégia de governo”. (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 202). Retomando as leituras na referida obra, Rousseau (1979) salienta:

Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber; não lhe infligais nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seja cometer uma falta; não lhe façais nunca pedir perdão, porquanto não pode ofender-vos. Desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação. (ROUSSEAU, 1979, p. 78).

Podemos perceber, na citação acima, a defesa de um progresso natural infantil e, ao mesmo tempo, a necessidade de salvaguardar a inocência colada à criança. Quanto aos adultos, é imprescindível organizar o espaço, prevenir ações indesejadas, cuidar e monitorar a criança, para que nada de mal lhe aconteça, ou seja, “deixando as crianças em plena liberdade de exercer sua travessura, convém afastar delas tudo o que possa torná-la dispendiosa e não deixar ao seu alcance nada frágil ou preciso”. (ROUSSEAU, 1979, p. 79). Afirma Rousseau (1979, p. 82) que é preciso educar Emílio no campo, “longe dos maus costumes da cidade, que o verniz com que se cobrem torna sedutores e contagiosos para as crianças”. Pois é preciso que Emílio “trabalhe como um camponês e pense como um filósofo, para não ser tão vagabundo como um selvagem. O grande segredo da educação é fazer com que os exercícios do corpo e os do espírito sirvam sempre de descanso uns para os outros”. (ROUSSEAU, 1979, p. 261).

Rousseau crê numa educação natural e isolada, fazendo alusão à infância da seguinte maneira: “o mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento à idade de doze anos. É o momento em que germinam os erros e os vícios”. (ROUSSEAU, 1979, p. 79). O autor afirma que é preciso deixar a criança vir ao adulto, pois ela não deixará de fazer questionamentos. Da educação de Emílio, podemos ver a centralidade que Rousseau concede à criança, em detrimento do adulto, aquele que deve mais acompanhá-la do que instruí-la. Noguera-Ramírez (2011) considera *Emílio* um esboço de um novo regime de verificação no

campo do saber pedagógico, que será atualizado e desenvolvido um século depois, especialmente pela Psicopedagogia. *Emílio*, nas palavras do referido autor, é a primeira superfície de emergência de novos enunciados e funcionará, até primórdios do século XX, como regras de verdade para o discurso pedagógico moderno liberal. “O *Emílio* é um livro de observação, o primeiro livro de observação da criança” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 156), e, “com *Emílio*, o saber pedagógico moderno transpassa seu limiar político, permanecendo como um saber especializado no governo de si e dos outros”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 157).

De acordo com Maria Isabel Bujes (2004), as ideias rousseauianas inspiraram todo o pensamento pedagógico no século XIX, e Froebel, grande pedagogo da infância, foi o primeiro exemplo a concretizar os seus pressupostos. Para a autora, tais pressupostos não se inseriram de imediato no campo da prática: “será necessária toda a ‘revolução romântica’, toda a imposição de uma visão positiva da ciência e mais um século de intervalo para que elas revivam num núcleo ‘renovador’ da Pedagogia, no alvorecer do século XX”. (BUJES, 2004, p. 49).

Chama-me atenção, ao voltar minhas leituras para Rousseau, incluindo as pesquisas já feitas por Marín-Díaz (2010), Bujes (2004) e Noguera-Ramírez (2011), entre outros pesquisadores, o quanto as sugestões na educação de Emílio estão presentes nos princípios propagados em muitos dos referenciais italianos estudados neste trabalho (claro que refinadas e rebuscadas em seu tempo, como veremos na Parte II da Tese). Rousseau destacava um desenvolvimento mais natural, como se a criança, por ela mesma, provocasse interesse natural sobre o mundo; os referenciais italianos defendem, cada um ao seu modo, o quanto o adulto deve provocar e potencializar os interesses das crianças por uma série de recursos pedagógicos na organização do espaço escolar. Certamente, a noção de interesse posta por Rousseau e o interesse valorizado atualmente pelos referenciais italianos e pelas práticas pedagógicas da Educação Infantil do nosso tempo não são idênticos, mas refinados e com outras ênfases presentes nos discursos pedagógicos. Nesse sentido, Noguera-Ramírez já destacava a nova linguagem presente nos discursos pedagógicos modernos, os quais trazem os conceitos de liberdade e natureza que, ligados ao “interesse, crescimento, desenvolvimento, maturação e meio”, estão no âmago dos discursos pedagógicos atuais. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 153)⁴¹.

⁴¹ Interessante marcar, novamente, que outras leituras são possíveis em relação ao pensamento rousseauiano, tal como abordam os reconhecidos estudos e pesquisas de Dalbosco. A partir dos estudos do livro *Emílio*, este autor mostra que o adulto deve “auxiliar na supressão das necessidades físicas, no desenvolvimento das forças

Considerando essas e outras leituras possíveis dos estudos rousseauianos, pretendo marcar a postura de problematização que desejei exercer em toda a elaboração desta pesquisa. Não é possível saber exatamente todas as possibilidades de endereçamento da proposta de registro da documentação pedagógica, ora em análise nesta tese, mas é possível mostrar que no recorte selecionado para análise, a ênfase se dá nestas dimensões que o exercício analítico me possibilita afirmar.

Em relação aos estudos já destacados neste capítulo, podemos perceber que a Modernidade idealiza um processo de visibilidade da infância, diferenciando o mundo adulto do mundo infantil. Para a consolidação desse regime de visibilidade da infância, observamos que o sentimento dos adultos em relação às crianças precisa ser, paulatinamente, transformado e aprimorado: as formas de proteção e cuidado, as expressões de carinho e amor maternal, a organização familiar e escolar, as vestimentas e brinquedos demarcam o surgimento de uma relação, de uma atitude diferente para com as crianças – grupo geracional que passa a representar a população infantil. Esse sentimento vai sendo alterado de acordo com o tempo e o espaço sócio-histórico-cultural, ou seja, há uma produção discursiva e não-discursiva que opera sobre a infância, a qual passa a ser descrita, calculada, avaliada, “tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologias de poder”. (BUJES, 2002, p. 21).

A construção histórica da infância moderna fabricou e consolidou uma infância cronológica, rodeada de linearidades e sucessões, com data de início e término, marcada pelas fases e etapas de desenvolvimento e pela diferenciação entre tipos de crianças (sadias, educadas, medicalizadas, doentes, delinquentes, indisciplinadas, deficientes, superdotadas, hiperativas, etc.) para efeitos classificatórios, sempre idealizando o futuro com a promessa de intervir na infância para a construção de um mundo melhor e renovado. De acordo com Resende (2015, p. 8), há uma máquina que governa a infância em nossa sociedade, que “regula, dirige, controla, ensina, normaliza, disciplina, pune, castiga, cura, educa. Essa máquina que faz viver e que deixa morrer”.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, venho compreendendo que a infância é governada por meio da invenção de uma série de saberes, programas, tecnologias e estratégias que conduzem a vida das crianças e também a vida dos adultos em relação às crianças, tudo atravessado por múltiplas, diferenciadas e intensas relações de poder. O governo da

naturais, no disciplinamento da fantasia e do desejo da criança” (DALBOSCO, 2009, p. 187), introduzindo na criança o conceito de *liberdade bem regrada* (compreendido como ideal normativo regulador do modo como os adultos devem cuidar da criança). Para maior aprofundamento, sugiro as seguintes leituras: Dalbosco (2007; 2007a; 2009; 2009a; 2011; 2011a); Wendt; Dalbosco (2012).

infância dá-se mediante certa racionalização nas formas de agir sobre as ações dos outros para alcançar determinados fins (ROSE, 2011), mas opera também nas formas de agir que afetam a maneira como os próprios indivíduos conduzem a si mesmos. (BUJES, 2008). A infância seria uma condição vital para governar os sujeitos infantis. Como condição para governar as crianças, a infância moderna trata de fabricar um sujeito infantil governável, um indivíduo capaz de governar a sua vida. Os saberes, as tecnologias, as práticas discursivas e não-discursivas vão governando e produzindo esse sujeito infantil.

Importa refletir que essa compreensão iluminou os saberes ditos científicos do campo pedagógico na Modernidade, “saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 113). Também é relevante dizer que a Modernidade produziu a segregação da criança em relação à sociedade, para restituí-la a essa mesma sociedade com um novo status. (NARODOWSKI, 2001). Sobre essas questões, abordarei maiores reflexões nas seções seguintes, apontando como a Pedagogia se configura numa *expertise* do campo da infância e dos sujeitos infantis e como a escola os captura para, então, escolarizá-los por um longo período de tempo. Por ora, cabe esboçar alguns deslocamentos nas formas de compreender a infância na Contemporaneidade.

A Contemporaneidade aponta para uma pluralização dos modos de ser criança e para a necessidade de heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional (discussão bastante cara para a Sociologia da Infância), e alguns autores fazem referência à infância no plural – *infâncias* – para indicar a multiplicidade das formas de vida infantil. Percebe-se que o termo *infância*, no singular, se torna insuficiente para sinalizar os modos de ser criança na Contemporaneidade, não sendo possível expressar de uma única forma a diversidade desse grupo etário. Já outros autores – dentre eles, destaco Postman (1999) e Buckingham (2007)–, preferem utilizar o termo *morte da infância*, para sinalizar o desaparecimento da concepção de infância construída na Modernidade e a emergência de uma infância pós-moderna. Tal como denominou Marín-Díaz (2010), há uma infância clássica e uma infância moderna liberal, e a conhecida expressão “desaparecimento da infância” estaria vinculada ao apagamento das características construídas na Modernidade, especialmente pelas novas formas de vida das crianças, conectadas e expostas à televisão, à internet e ao consumo.

Não pretendo entrar na seara de definições, para então advogar uma posição ou outra neste trabalho. Não objetivo defender nem a expressão *infâncias*, nem compactuar com a *morte da infância*. Trazendo essa problemática, minha intenção é mostrar que os ideais

traçados na Modernidade sofrem mudanças, mas também procuram resistir a elas. Considerar a infância enquanto invenção, enquanto construção histórica não-universal, nem natural, implica considerar também que os modos de viver a vida das crianças são diferentes em determinadas épocas e culturas.

Recentes pesquisas e publicações vêm mostrando que as transformações na sociedade, a vida e os tempos líquidos⁴², o consumo e a mídia, a globalização e a competitividade, “têm produzido tipos peculiares de sujeitos infantis”. (MOMO; COSTA, 2010). O neoliberalismo provoca mudanças nas formas de ser criança, de viver a vida infantil e nos modos de os adultos se relacionarem com as crianças. Atualmente, também é possível perceber um enfraquecimento da figura paterna e materna, um borramento das relações existentes entre adultos e crianças, pois, como nos alerta Narodowski (2013), vivemos num “mundo sem adultos”. Se nas práticas modernas esses mundos foram perceptivelmente separados (tanto em tempos, quanto em espaços), percebemos atualmente uma aproximação e um borramento dessas fronteiras. Esse borramento é visível nas formas de vestir, nos ambientes frequentados por crianças e adultos, nos assuntos debatidos, ou seja, pouco se percebe de diferenciação entre o que é ser criança e o que é ser adulto hoje em dia⁴³. É possível identificar crianças consumindo como e com os adultos, assistindo aos mesmos programas televisivos (novelas, filmes), apresentando agendas e compromissos diários, envolvendo-se no trabalho, na criminalidade, sendo alvos de erotização e abuso sexual⁴⁴. Do mesmo modo, ouvimos pais dizendo que não sabem mais como educar seus filhos, avós expressando que não sabem quase nada das crianças e, por conseguinte, crianças determinando ações e atitudes aos adultos e monitorando suas vidas.

Alguns autores interessaram-se em pesquisar os modos de subjetivação infantil a partir das novas culturas da infância, focando suas pesquisas na relação das crianças com a mídia

42 Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, conceitua a Modernidade como tempo sólido e os acontecimentos contemporâneos como Modernidade líquida; as mudanças sociais vão sendo “derretidas” para dar espaço à leveza dos líquidos. As pessoas e as suas ações são caracterizadas pela instabilidade, incerteza e insegurança, passando de produtoras para consumidoras. O consumo é o eixo organizador da nova sociedade, e nossos padrões de conduta são guiados e moldados pelo mercado. (BAUMAN, 2001; 2007; 2008; 2009).

43 A título de curiosidade, alguns desenhos, como “The Simpsons” e a tão atual “Peppa Pig”, mostram esse borramento de fronteiras entre adultos e crianças.

44 Interessante assistir ao documentário *Crianças Invisíveis* (2005), que retrata a realidade vivida por sete crianças de diferentes países, sendo que cada episódio conta com um diretor: Mehdi Charef (África), Emir Kusturica (Sérvia-Montenegro), Spike Lee (Estados Unidos), Kátia Lund (Brasil), Jordan Scott & Ridley Scott (Reino Unido), Stefano Veneruso (Itália) e John Woo (China); sugiro também *A Invenção da Infância* (2000), produzido no Brasil por Liliana Sulzbach, e o documentário *Babies* (2010), dirigido por Thomas Balmès, que procura retratar o primeiro ano de vida de quatro bebês em lugares diferentes: Namíbia, Japão, EUA e Mongólia.

televisiva, produção cinematográfica, propagandas, videogame e internet⁴⁵. Há pesquisas sobre as mudanças nas formas de brincar e na própria composição e exploração dos brinquedos⁴⁶. A erotização dos corpos infantis também se torna foco de investigação, além dos crescentes estudos sobre gênero e sexualidade⁴⁷. O que pretendo apontar aqui são as mudanças nas formas de compreender a infância e a criança, gerando transformações nas práticas escolares. Assistimos ao desenvolvimento de uma criança que não se encaixa nas práticas escolares modernas ou nas formas de ensinar traçadas pela pedagogia moderna, que não aceita facilmente atividades coletivas; acompanhamos a produção de um campo discursivo de uma infância que não se encaixa prontamente nos tempos e nos espaços escolares. Para seguir pensando sobre tal problemática, procuro mostrar, na seção seguinte, como a Pedagogia moderna tornou-se uma *expertise* da infância, produzindo uma série de conhecimentos legítimos que regulam os sujeitos infantis, e como a instituição escolar moderna tornou-se uma instituição autorizada a capturar a infância, criando estratégias e dispositivos que produzem efeitos nos sujeitos infantis.

Nos deslocamentos vivenciados, vemos emergir pedagogias contemporâneas que extrapolam os saberes específicos da infância, passando a pedagogizar muitos outros espaços e modos de vida. Vemos emergir também uma escola contemporânea que desenvolve práticas pedagógicas nas quais o aluno tem cada vez mais liberdade para tomar decisões sobre as questões que dizem respeito à sua aprendizagem, isto é, centralizam-se as práticas no aluno e no aprender, em detrimento do professor e do ensino. Contudo, não devemos compreender essas questões como simples substituição ou troca de um modelo por outro (simples e excludente passagem do moderno para o contemporâneo); antes, cabe compreendê-las quase como uma coexistência, um rizoma, com novas ênfases, com luzes ora ligadas para uns e desligadas para outros. Dito de outro modo, tudo é deste mundo, mas em alguns momentos históricos praticamos as nossas vidas de determinadas formas e interdítamos outras. Tais ênfases marcam os deslocamentos para uma sociedade de seguridade, na qual a aprendizagem acontece sem a ação do ensino, ou seja, os indivíduos aprendem em variados tempos e espaços, sem necessariamente depender dos processos de ensino.

45 Kincheloe (2001); Steinberg (2001); Pereira (2002); Girardello (2005); Linn (2006); Buckingham (2007); Fischer (2006, 2007, 2008); Costa (2009a, 2009b, 2009c); Coutinho (2009); Momo e Camozzato (2009); Andrade e Costa (2010); Momo e Costa (2010); Schmidt (2010); Alcântara e Guedes (2014).

46 Fortuna (2004); Meira (2012).

47 Felipe e Guizzo (2003); Dal'Igna, 2007, Alvarenga; Dal'Igna, 2013.

2.2. Da pedagogia às pedagogias da infância

A Pedagogia moderna não foi uma descoberta de homens inteligentes e criativos; e também não foi uma invenção calcada na criatividade e na racionalidade desses homens. (VEIGA-NETO, 2004, p. 81).

Como as atividades escolares cotidianas da vida das crianças passaram a ser quase universais e padronizadas? Como pensamos e agimos com e sobre as crianças da maneira como pensamos e agimos hoje, especialmente nos contextos escolares? Que saberes fabricam e conformam o sujeito infantil? Ser aluno, frequentar escola, cursar a mesma série, ser alfabetizado na mesma idade, participar de inúmeras atividades extraclasse, ser avaliado, entre outras atividades ordinárias. É na tentativa de pensar sobre tais questões que desenvolvo esta seção, investindo esforços para discorrer sobre os saberes engendrados pela Pedagogia em relação à infância. Mostro como a Pedagogia moderna constitui-se enquanto área de conhecimento, atuando e produzindo o sujeito infantil escolarizado. Por sua vez, na Contemporaneidade, vemos emergir várias pedagogias para a infância, extrapolando os muros do sistema escolar. O objetivo desta seção é apresentar a necessidade que a Pedagogia (principalmente com sua raiz *psi*) encontra para registrar dados, informações, comportamentos, atitudes, aprendizagens do sujeito infantil, ou seja, a vontade de Pedagogia mostra-se articulada com a pluralização das práticas de registro docente.

A invenção e consolidação da Pedagogia está atrelada à invenção e consolidação da infância e da própria instituição escolar. Analisar essas questões, em especial no contexto deste trabalho acadêmico, implica compreender como a infância e as crianças tornaram-se sujeitos-objetos de conhecimento e alvos de intervenção, sobre quem é possível narrar, descrever, registrar, classificar, intervir, medicar, julgar, encaminhar, entre tantos outros verbos no infinitivo. Antes de seguir adiante, é importante esclarecer que não será foco de minha escrita desenvolver uma análise sobre as transformações ocorridas nas definições do conceito de Pedagogia, nem sobre os embates travados em torno de sua definição enquanto campo de saber e área de conhecimento.

Interessa-me olhar para o exercício da Pedagogia na construção de uma *expertise* sobre a criança e a infância. Ao utilizar a palavra *expertise*, busco inspiração nas escritas de Nikolas Rose (2011), que, ao analisar o papel social da Psicologia, o seu modo particular de dizer a verdade sobre os sujeitos humanos e o seu modo particular de agir sobre eles para aperfeiçoá-los, caracteriza a Psicologia como uma *expertise*. *Expertise* seria “um tipo particular de *autoridade* social, caracteristicamente desenvolvida em torno de *problemas*,

exercendo um certo olhar *diagnóstico*, fundada sobre uma reivindicação de *verdade*, afirmando eficácia técnica e reconhecendo virtudes éticas *humanas*". (ROSE, 2011, p. 123, grifos do autor). Seria uma espécie de captura, de uma autoridade pautada na reivindicação de conhecimentos verdadeiros, objetivos e científicos, com técnicas eficazes. Isso se formaliza em cursos, artigos, livros, programas, propostas, regras, recomendações e prescrições. "A *expertise* opera através da sua relação particular com as capacidades de autorregulação dos sujeitos". (ROSE, 2011, p. 218).

A *expertise* atua na alma do indivíduo, sendo que ele mesmo deverá querer e desejar conduzir sua vida para a normalidade, contentamento, sucesso e qualidade de vida. Nesse sentido, penso que a Pedagogia faz essa captura da infância e da criança, transformando-as em objetos de conhecimentos científicos e verdadeiros, ou seja, os discursos pedagógicos tornam-se *expertise* da infância e das crianças. Em uma de suas entrevistas, Foucault já destacava que o "controle contínuo dos indivíduos conduz a uma ampliação do saber sobre eles, que produz hábitos de vida refinados e superiores". (FOUCAULT, 2006, p. 307).

Como sabemos, a Pedagogia – hoje entendida como a ciência da educação, compreendida no campo das Ciências Humanas – emerge no século XVI, na Europa; a partir disso, saberes sobre o ensino e a aprendizagem foram se consolidando e ampliando. Entretanto, conforme destaca Veiga-Neto (2004, p. 65), aquilo a que se assistia, naquele período, não era um aperfeiçoamento ou uma evolução dos saberes e das práticas educacionais, mas "é mais correto dizer que houve, aí, uma ruptura, uma verdadeira *revolução* nas maneiras de entender a Educação [...]. E, talvez mais importante do que tudo isso: tratou-se de uma revolução que não se restringiu ao campo da Educação".

Como bem assinala Veiga-Neto (2004), a Pedagogia e, conseqüentemente, as práticas educacionais, não são naturais e não foram descobertas pela razão humana; o seu conjunto de saberes tem uma história recente, e sua "construção não parte simplesmente de uma suposta capacidade humana de criar racionalmente os saberes", mas está voltada a "uma vontade de poder que se situa na esfera da vida social e que só a partir daí é que se criam e se combinam discursivamente os diferentes saberes". (VEIGA-NETO, 2004, p. 67). Assim, podemos compreender os saberes pedagógicos modernos e as práticas pedagógicas modernas como construções históricas, invenções que fizeram e fazem sentido em determinados tempos e espaços e que passam por transformações e reconfigurações, permeadas por relações de poder e saber, produzindo efeitos nos sujeitos escolares e nos modos como eles praticam suas vidas.

As mudanças na educação, por volta do século XVI, estavam articuladas com mudanças anteriores, ocorridas em torno do século XIV, abrangendo transformações sociais,

econômicas, religiosas, políticas e culturais, fazendo emergir a pedagogia moderna. (VEIGA-NETO, 2004). Fatores como o enfraquecimento da igreja católica e as disputas religiosas, o processo de laicização, a crise no modelo do feudalismo, a crescente urbanização, as guerras, as epidemias, o surgimento da classe burguesa, entre outros, foram marcantes. “O que estava acontecendo era uma profunda transformação que deixava para trás muitos valores, esquemas cognitivos, crenças, certezas e práticas que haviam predominado nos mais de mil anos anteriores”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 71).

A experiência humana, as explicações sobre o homem, o mundo e a natureza, ao que a igreja e a espiritualidade sempre deram respostas tidas como convincentes e válidas, no final do século XV, passam a entrar em descrédito. “Enquanto que a ordem medieval era pensada como aberta e infinita e, portanto, incerta ou aproximada, a ordem moderna passa a ser pensada como fechada e finita e, portanto, certa e exata”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 72). É nesse contexto que a Ciência Moderna, com suas disciplinas, ganharia espaço e força e que o conhecimento científico tomaria por problemas de investigação certos aspectos da vida cotidiana, reelaborando-os a partir de uma lógica própria. “Foi assim que a reunião e ordenação dos saberes educacionais, num corpo mais ou menos homogêneo e bem delimitado em relação aos outros saberes, deu origem a essa disciplina que conhecemos como Pedagogia”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 72).

Ao lado da invenção de um sentimento de infância, com as crianças ocupando outros espaços na vida social, temos saberes pedagógicos que vão se complexificando. As atividades da Pedagogia estão articuladas com os novos discursos sobre infância e criança, e “a emergência de um espaço específico para educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias específicas e a imposição da obrigatoriedade escolar” também andam lado a lado. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69). A racionalização da Filosofia, Medicina, Psicologia, Política, Direito, Exército, agrupa-se em um dispositivo discursivo que, como argumenta Ó (2009, p. 11), “veio a conformar e a enraizar as Ciências da Educação”.

É importante manifestar aqui que alguns elementos surgidos na Antiguidade greco-romana, especialmente com os filósofos Aristóteles e Platão, também tiveram influências no pensamento europeu, percebendo-se na criança e no jovem possibilidades e necessidades de educação, o que fez renascer alguns valores e padrões da Grécia e Roma antigas, além de marcar um caráter salvacionista na pedagogia moderna. A criança só poderá transformar-se em homem a partir da educação, devendo ser conduzida à maioria racional, ou,

[...] pode-se dizer que, para Platão há a combinação de dois elementos simultâneos: por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que pode ser estabelecido previamente. A educação é entendida como uma tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser. Com tudo isso, Platão eleva o cultivo, pela via educacional da criança e do jovem, a um imperativo de ordem política. E ainda que ele considere que todos —mesmo os adultos— estejam continuamente se educando, é a educação da criança que mais importará para uma sociedade melhor. (VEIGA-NETO, 2004, p. 77).

Começa, então, a emergir uma Pedagogia interessada na infância, um saber pedagógico que captura a infância, que privilegia “estudar e conhecer as crianças, seu corpo, seus desejos, seus brinquedos, seu pensamento, suas capacidades intelectuais”; os saberes e poderes passam a “produzir um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil”. (KOHAN, 2005, p. 94). Narodowski (2001) contribui nesse debate ao perceber que a infância é o ponto de chegada e o ponto de partida da Pedagogia moderna. Para o autor, essa Pedagogia, enquanto produção discursiva designada a reger e explicar a produção de conhecimentos no âmbito da educação e da escola, vai dedicar esforços a fazer das crianças “futuros homens de proveito”, ou “adaptados à sociedade de maneira criativa”, ou “sujeitos críticos e transformadores”. (NARODOWSKI, 2001, p. 21).

Podemos citar aqui dois grandes manuais pedagógicos que influenciaram a organização dos sistemas escolares: o *Ratio Studiorum* – grande manual pedagógico do ensino jesuíta, publicado em 1599; e a *Didática Magna*, de Jan Amos Comenius, datada de 1649, considerada obra que fundou a Pedagogia Moderna. De acordo com Bujes (2010a), Comenius lançou bases de uma pedagogia que existe até hoje, como, por exemplo, a sua universalidade, seu acesso como pública, a sua especialização e ordenação, além da responsabilidade compartilhada com a família. Alguns traços de sua organização, considerando a simultaneidade, a graduação dos tempos, conteúdos, níveis e dificuldades, ainda são característicos da maioria das escolas na atualidade. O ideal comeniano – ensinar tudo a todos – busca projetos escolares que coloquem ordem no tempo, nos espaços, nos recursos, nos saberes, de modo que todos possam adquirir os saberes necessários para se tornarem homens educados. Para ele, é preciso pensar num programa universal, que será desenvolvido do mais simples para o mais complexo, intercalando trabalho e repouso, garantindo assim um controle sobre os processos de ensino e aprendizagem⁴⁸.

48 Tal como aponta a Dissertação de Mestrado de Denis Nicolay (2006), para Comenius, a infância torna-se alvo de salvação. “A Didática Magna é o esforço de um pedagogo em conciliar ciência e fé; em aproximar teologia e

A Pedagogia constituída na Modernidade é resultado de uma disciplinarização e normalização dos saberes e dos sujeitos, buscando fundamentação e sustentação nas ciências humanas – Psicologia, Sociologia, História, Antropologia, entre outras –, mas especialmente nas disciplinas clínicas – Psiquiatria, Psicanálise, Pediatria. Todos esses saberes fizeram surgir as chamadas ciências do homem e o homem como objeto da ciência. (FOUCAULT, 2009). Pretende-se sublinhar aqui o tom prescritivo e normalizador da Pedagogia Moderna, marcada pela “arte que inventa e modela o ‘sujeito moderno’, regulando seus tempos e espaços, dando ordem à sua vida, dirigindo e orientando a sua conduta”. (CAMOZZATO; COSTA, 2013b, p. 163).

A Pedagogia é colocada no seguinte quadro/moldura por Ó (2013): a população veio a ser objeto de conhecimento, pedindo a presença de novos especialistas, e o Estado passou a produzir legislação e estatística para explicar e conformar o funcionamento da economia e da sociedade. Seria um *regime de enunciação* que, “em nome de um conhecimento racional, permitiu a diferentes autoridades, públicas e privadas, reclamar a possibilidade do seu governo dos homens e das coisas”. (Ó, 2013, p. 178). Vimos emergir uma pedagogia moderna envolvida com a constituição de um sujeito dócil e disciplinado, capaz de ser produtivo para uma sociedade. “A pedagogia vai corresponder ao conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinadas formas de ser sujeito”, relacionando-se com os modos de condução dos sujeitos, operando sobre eles, visando a obter determinadas ações, incitando a um governo de si e dos outros. (CAMOZZATO; COSTA, 2013a, p. 26).

As instituições escolares, por sua vez, estabeleceram uma aliança com os tratados pedagógicos, e o movimento de escolarização instala-se na Modernidade. “No espectro da governamentalidade, a escola despontará, então, como um dos espaços privilegiados de criação, de aplicação e de difusão de técnicas pessoais sustentadas por jargões pedagogizantes específicos”. (AQUINO, 2013, p. 204). A Pedagogia, como aponta Ó (2009, p. 39), aspirando ser uma Psicologia aplicada, “tomara-se da ambição de agir e governar sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens, transformando a subjetividade infantil numa forma calculável e, por isso, governável. A interioridade tornou-se desde então *visível* a partir de uma lógica de *inscrição* da individualidade”. (Ó, 2009, p. 42).

O sujeito da educação – seu corpo, alma, comportamento, aprendizagem, relações – vai tornar-se objeto dessa Pedagogia, e sobre ele haverá uma normalização disciplinar. A

empirismo; em artificializar o mundo natural e desartificializar o mundo científico; em povoar a literatura infantil pedagógica de imagens da natureza com mensagens bíblicas; em prometer a salvação humana através do conhecimento, ou melhor, em tornar o homem uma humanidade possível dentro das humanidades, pela descoberta de um Eu interior”. (NICOLAY, 2006, p. 33).

Pedagogia vai precisar de técnicas e práticas cada vez mais sofisticadas que atuam sobre os sujeitos. Tal como aponta Gadelha (2013), “a pedagogia (e, portanto, as instituições educativas) recebe ‘de fora’ as referências que lhe permitem produzir e representar seu objeto – o sujeito da educação – individualizando-o, num sentido amplo, como ‘o aluno’, ‘o escolar’, ‘o aprendente’”. (GADELHA, 2013, p. 178). Parafrazeando Miller e Rose (2012, p. 14, p. 23), poderia dizer que a Pedagogia se torna administradora da alma humana infantil, ou ainda, engenheira da alma humana infantil. A Pedagogia e, portanto, a educação e a escola, vão operar nos

[...] processos de conformação que especificam esse sujeito, classificando-o e fixando-o arbitrariamente em categorias que oscilam entre a normalidade e a anormalidade (como “ajustado” ou “desajustado”, “infradotado” ou “superdotado”, “motivado” ou “desmotivado”, e assim por diante – com todas as classificações psicopedagógicas, médico-psiquiátricas, psicanalíticas e higienizantes aí implicadas), elas exerceriam uma normalização. (GADELHA, 2013, p. 178).

Como temos visto, a Pedagogia moderna vai fabricar práticas de registro sobre o sujeito infantil capazes de classificá-lo, julgá-lo e fixá-lo em categorias, e faz isso quando se liga a uma vertente psicologizante. A Pedagogia, portanto, apresenta uma raiz *psi*, mobilizando práticas de registro com foco no diagnóstico de normalidades e anormalidades. A Pedagogia moderna passou a diagnosticar, e “o exercício moral encontrava na autonomia e na vontade livre do aluno as suas duas traves mestras”, enquanto que, ao adulto professor, competia “mais que um papel de facilitador e de mediador terapêutico”. (Ó, 2013, p. 179). A relação educativa moderna tem, portanto, uma raiz *psi*, “o que significa que passou a estar dependente dos diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a Psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos”. (Ó, 2009, p. 25).

Podemos nos reportar aos estudos de Júlia Varela (2000), quando analisa os movimentos da Pedagogia e da própria escola, propondo três modelos pedagógicos que serviram como tendências pedagógicas, a saber: as pedagogias disciplinares (ampliam-se a partir do século XVIII), as pedagogias corretivas (surgem no século XX, ligadas aos movimentos da Escola Nova, Educação Nova ou Escola Ativa) e as pedagogias psicológicas (em expansão atualmente). Passo, rapidamente, a definir as caracterizações de cada uma⁴⁹.

49 Vale fazer referência também aos estudos desenvolvidos pelo professor Dr. Noguera-Ramírez (2009) sobre as tradições pedagógicas modernas. O autor propõe, a partir das teorizações foucaultianas, três movimentos: virada instrucional (a preocupação pedagógica desloca-se do estudo para a instrução, o ensino); virada pedagógica (a preocupação pedagógica desloca-se da instrução para a formação, a educação); e virada psicopedagógica (a preocupação pedagógica desloca-se da formação e da educação para a aprendizagem).

Nas pedagogias disciplinares, configuradas na segunda metade do século XVIII, havia a preocupação com a civilização da infância. Assim, os programas de ensino preocuparam-se com o uso dos espaços (localização precisa) e tempos (organizando as atividades a partir de esquemas progressivos e de complexidade crescente), os quais foram interiorizados pelos alunos, produzindo um indivíduo disciplinado, ou seja, “o espaço escolar funciona como uma máquina de aprender [eu diria, de ensinar] e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar”. (VARELA, 2000, p. 84-85). Dessa forma, “o sistema de ensino no qual cada aluno trabalhava com o mestre durante alguns minutos, para permanecer em seguida ocioso e sem vigilância, misturado com o resto de seus companheiros” (VARELA, 2000, p. 83), passou a vigorar, e os exames, baseados em provas, não apenas avaliam as aprendizagens e a formação dos escolares, mas “também conferem a cada estudante uma natureza específica: convertem-no em um sujeito individual”. (VARELA, 2000, p. 86).

Nas pedagogias corretivas, vemos surgir um foco na infância desajustada, ou seja, aparece “um novo campo institucional de intervenção e extração de saberes destinados à ressocialização da infância anormal e delinquente”. (VARELA, 2000, p. 89). Decroly e Montessori são pensadores influentes nesse momento; resgatando as crenças de Rousseau para a educação e incluindo as pesquisas na área da Psicologia, acreditam que a escola deveria adaptar-se aos interesses naturais das crianças e que o professor deveria “dar forma e sentido a essas atividades”. (VARELA, 2000, p. 91). O processo escolar deveria ser “menos visível, menos opressivo e mais operativo” (VARELA, 2000, p. 93), posto que as crianças desenvolveriam suas necessidades naturais. O ensino “se desloca agora, tornando-se indireto, para a organização do meio. E o objetivo ao qual se volta já não é mais a disciplina exterior produto de um tempo e de um espaço disciplinares, mas a disciplina interior, a autodisciplina, a ‘ordem interior’”. (VARELA, 2000, p. 93). Civilizar e domesticar as crianças constitui “o objetivo dessa escola pública obrigatória na qual seguirão reinando as pedagogias disciplinares”. (VARELA, 2000, p. 88).

As pedagogias psicológicas, configuradas a partir das pedagogias corretivas, fortaleceram ainda mais o controle interior de cada indivíduo, tendo como inspiradores, especialmente, Piaget e Freud. Essas pedagogias produziram “personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e ‘automonitoradas’ – capazes de autocorrigir-se e autoavaliar-se”. (VARELA, 2000, p. 102). Aqui, a criança é vigiada e controlada “muito mais do que nas ‘velhas pedagogias’, porque não apenas se requeriam dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que mesmo seu verdadeiro mecanismo do desenvolvimento fosse

controlado”. (VARELA, 2000, p. 99). O respeito ao ritmo individual de cada aluno, com base na sua “natureza natural”, constituiu uma tecnologia “que o tornou tanto mais dependente e manipulável quanto mais liberado fosse”, ou seja,

Os alunos têm assim cada vez um menor controle sobre sua própria aprendizagem, já que apenas os mestres, e sobretudo os especialistas, podem conhecer os progressos ou retrocessos que realizam. [...] Sofrem, portanto, um processo de expropriação cada vez mais intenso que constitui a outra face da intensificação de um estatuto de minoria que, além dos cânticos à criatividade, à liberação e à autonomia, supõe dependência e subordinação cada vez maiores. (VARELA, 2000, p. 99).

Partindo de toda esta discussão, o que me interessa ressaltar é que o controle exercido sobre os alunos se torna cada vez maior, porém menos visível, não apenas exigindo disciplina, nem autodisciplina, mas um controle interior refinado. Há um deslocamento no discurso pedagógico, que vai do coletivo para o indivíduo; dito de outro modo, o centro dos processos pedagógicos não está mais no coletivo (tal como os ideais comenianos de ensinar tudo a todos), mas sim no aluno, no conhecimento minucioso de sua individualidade.

Creio que aqui a emergência da Escola Nova, tomada como movimento de renovação da educação, iniciado no final do século XIX⁵⁰, mas ganhando força no século XX em diversos países do mundo, contribuiu para que as tentativas pedagógicas se voltassem para a centralidade no indivíduo. O grande inspirador das teorias pedagógicas do movimento da Escola Nova foi Rousseau (MARTINEAU, 2010), que instituiu princípios básicos para uma psicologia do desenvolvimento da criança, que será posteriormente estudado no século XX por Jean Piaget.

Enquanto a escola tradicional pregava a direção, a uniformidade, o controle, a atenção forçada, a memorização, a pressão externa e a disciplina imposta por meio do autoritarismo, a Escola Nova defendia a liberdade, a autonomia, o interesse e a iniciativa pessoal do aluno, e “as crianças começaram a ser igualmente um dos alvos privilegiados dos programas de individualização levados a cabo pelos *experts* do particular, os psicólogos e os pedagogos”. (Ó, 2013, p. 191). É nesse contexto que surgem a escola pública e os sistemas estatais de ensino, os quais foram constituídos, segundo Jorge Ramos do Ó, a partir das regras da governamentalidade, a saber, “treino moral da população jovem” para que o Estado aumentasse a sua força e prosperasse, reivindicando “bem-estar de cada um dos cidadãos”.

⁵⁰ Muitas escolas são criadas nesse período em diferentes países da Europa, tais como a Casa das Crianças em Roma, fundada em 1900 por Maria Montessori, e a Escola de Hermitage, em Bruxelas, fundada em 1907 por Decroly.

(Ó, 2013, p. 191). Ao mesmo tempo, “o educador que quisesse receber o epíteto de moderno, deveria, inversamente, variar as suas metodologias de ensino de acordo com a estrutura de cada inteligência e o temperamento individual”. (Ó, 2009, p. 18). Assim, com a centralidade dos processos pedagógicos voltados à individualidade de cada aluno, há que se reestruturar toda a organização escolar, inclusive as práticas de registro docente sobre os sujeitos infantis.

No Brasil, os manifestos da Escola Nova, por volta de década de 1930, defendiam a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação como princípios fundamentais para reger o funcionamento das escolas, tendo como forte pioneiro o educador baiano Anísio Teixeira, que defende uma escola única para o povo e para a elite, pois “a escola pública é o instrumento da integração e da coesão da *grande sociedade*, e se deve fazer o meio de transformação na *grande comunidade*”. (TEIXEIRA, 1967, p. 36, grifos do autor). A divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, traz críticas à escola tradicional e propõe a valorização do desenvolvimento integral do indivíduo, sendo que o interesse passa a ser o foco do processo educativo. Tal como aponta Azevedo, “o que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse”. (AZEVEDO et al., 2010, p. 50). Para o autor, a Escola Nova vem defender a “atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo”. (AZEVEDO et al., 2010, p. 49).

A Pedagogia deixa de enfatizar uma avaliação escolar fortemente estruturada nos exames ou nos testes padronizados de inteligência para as crianças, especialmente voltados às fases do desenvolvimento, tais como nas pedagogias disciplinares e corretivas, e passa a priorizar o respeito ao ritmo individual de cada criança, sendo valorizada uma forma de avaliação cada vez mais individual. Nesse cenário, vemos ganhar força as práticas de registro denominadas de portfólios, cadernos do aluno, pareceres descritos, relatórios individuais e tantas outras formas de registro docente que tornam capaz a centralidade no indivíduo e, ao mesmo tempo, dão visibilidade para os seus interesses.

Para fins desta pesquisa, interessa-me olhar para os deslocamentos da própria Pedagogia enquanto campo de saberes que se ocupa das crianças e da infância, em sua articulação na produção de um terreno sólido onde será possível a emergência das práticas de registro denominadas de documentação pedagógica. Estas, em minha análise, contemplam instrumentos mais refinados e sutis de captura do sujeito infantil, operando como tecnologia de governamento da infância contemporânea.

Compreender a constituição desse campo de saber como normação e normalização é fundamental para entender suas articulações com a infância e com a escola. Neste trabalho, compreender como a pedagogia movimenta a produção de saberes verdadeiros sobre os sujeitos escolares, desde sua aprendizagem e comportamento até a forma como os adultos devem comportar-se em relação aos alunos, torna-se central para que se entenda a emergência do registro escolar. Podemos perceber que, com os deslocamentos da própria pedagogia, mediante sua pedagogia mais psicológica (VARELA, 2000) ou a virada psicopedagógica (NOGUERA-RAMIREZ, 2009), a avaliação e todas as suas estratégias de captura do outro se tornam cada vez mais potentes (e não o contrário, como escutamos alguns professores, por vezes, verbalizarem: hoje não avaliamos mais os alunos, pois não fazemos provas, não julgamos, não preenchemos as antigas fichas). Percebo que a avaliação entra cada vez mais forte nos ambientes escolares, acompanhada de formas potentes de observação, registro e interpretação do outro (indivíduo) e de todos que frequentam a escola.

Os saberes pedagógicos dão condições para a emergência de uma refinada avaliação; uma vez que as crianças se tornam calculáveis, passíveis de descrição, seus modos de vida passam a ser normalizados, portanto, descritos e controlados. Poderíamos estar nos questionando aqui: se há um respeito maior à individualidade de cada aluno e este, por sua vez, permanece envolvido com os seus próprios interesses escolares, por que e como a avaliação se torna mais potente e necessária? Para pensar sobre essa questão, passamos a fazer algumas incursões nos saberes de um dos campos das Ciências Naturais que trataram de melhor conhecer os sujeitos infantis para neles intervir e transformá-los: a Pedagogia.

Antes, porém, considero importante resgatar duas citações: uma de Gadelha (2013, p. 179, grifo do autor), que afirma que a Pedagogia, a educação e a escola “são responsáveis pelos processos que fazem operar propriamente a *normalização disciplinar* dos alunos, dos professores, assim como das relações entre ambos e destes com os familiares”; a segunda é de Castelo Branco (2013), que afirma que a normalização tem como foco a vida subjetiva dos indivíduos; ela cuida da alma por meio do conhecimento da subjetividade humana e assim a domina. Como excelentes agentes das técnicas de normalização, estariam a escola e a família. A normalização busca a produção de subjetividades assujeitadas, e, nesse contexto, as Ciências Humanas têm seu maior interesse em conhecer o que se passa na cabeça dos indivíduos para melhor dominá-los. (CASTELO BRANCO, 2013).

Normação e normalização são noções expostas por Foucault na aula do dia 25 de janeiro de 1978, no curso *Segurança, Território e População*. Para compreensão de tais noções, utilizo um precioso trecho do artigo da pesquisadora Maura Corcini Lopes (2013). Ela

explica que a norma funciona diferentemente nos dispositivos disciplinares (modernos) e nos dispositivos de seguridade (contemporâneos), porém, uns não excluem os outros, “eles coexistem em um jogo permanente de forças”, capturando os indivíduos, de modo a disciplinar, ordenar, descrever, diagnosticar, educar, mobilizar para práticas de vida consideradas de menor risco, tanto social, quanto particular. Os primeiros emergem para “descrever, posicionar e controlar os corpos”, e a norma opera na população para normação, ou seja, “a norma é o que se estabelece primeiro; a partir dela, demarcam-se o normal e o anormal, o incluído e o excluído”. (LOPES, 2013, p. 289). Assim, a normação seria uma ação típica da sociedade disciplinar, por vezes mais polarizada. Já os últimos operam como “estratégias para governar a população a partir do jogo entre liberdade e segurança”, agindo por normalização. “É a partir do normal, determinado em cada grupo, que a norma é constituída”, ou seja, o normal vem primeiro, depois vem a norma, sendo que a normalização é típica da sociedade de seguridade. (LOPES, 2013, p. 289).

Esses conceitos interessam aqui, pois tratam das formas de operação da norma, uma acionando dispositivos disciplinares (normação) e a outra acionando dispositivos de seguridade (normalização), esta última construindo a norma a partir da média. Em relação à pedagogia, acompanhamos a sua pluralização – pedagogias para a infância, as quais, antes de prescrever postulados universais para corrigir e controlar os corpos de cada criança, funcionam para mobilizar cada vez maior liberdade, em meio à segurança da população, gerenciando os riscos e regulando condutas individuais mediante um autogerenciamento.

Na Contemporaneidade, vemos emergir muitas pedagogias, e suas ênfases assinalam um sujeito autorregulado, capaz de fazer escolhas a partir dos seus próprios interesses e necessidades. É a partir do final do século XX que vemos surgir uma multiplicidade de pedagogias, que têm se pluralizado com os deslocamentos de uma sociedade centrada no ensino para uma sociedade centrada na aprendizagem. “Tal movimentação tem feito a pedagogia se atualizar constantemente para adentrar os múltiplos âmbitos de nossas existências, justamente porque ela tem atuado como uma operadora dos discursos que intentam nos constituir”. (CAMOZZATO; COSTA, 2013a, p. 23). Nesse contexto, também acompanhamos entrar em cena, cada vez de forma mais potente, as pedagogias para infância – para pequena infância, para primeira infância – devido à escolarização cada vez mais antecipada das crianças em espaços coletivos de educação.

Se a pedagogia moderna busca disciplinar e normalizar tanto os saberes quanto os sujeitos dos quais se ocupa, na Contemporaneidade, “a pedagogia se transforma e reinventa para dizer as verdades desse tempo, também os espaços onde ela atua se multiplicam e

pluralizam”. (CAMOZZATO; COSTA, 2013a, p. 24). Mais pedagogias emergem e proliferam para aumentar as “chances de sucesso e as possibilidades de tornar os sujeitos educados e governáveis”. (CAMOZZATO; COSTA, 2013a, p. 30). Também é importante salientar que, na Contemporaneidade, as práticas educacionais vêm alargando-se além dos contextos escolares, ocupando-se também com os processos de “pedagogização dos mínimos gestos pessoais” da vida humana. (AQUINO, 2013, p. 205).

Numa sociedade contemporânea, em que todos são convidados a aprender a aprender incansavelmente e em muitos lugares, não sendo mais a escola e a sala de aula os únicos espaços onde as pessoas são convocadas a aprender, proliferam pedagogias que precisam dar conta dessas atuais transformações, ligadas à sociedade de controle ou de segurança. O alargamento da ação educativa confere às pedagogias uma posição de destaque, e, por sua vez, os profissionais que as sustentam nunca foram tão convidados a se especializarem e a refletirem sobre suas práticas como nos últimos anos (inclusive, programas e investimentos de governos e empresas surgem a cada dia na famosa expressão formação continuada dos docentes). (AQUINO, 2013).

Aquino (2013), ao mapear uma progressiva pedagogização dos gestos pessoais, mostra que o jogo do pastor – tática originada com o Cristianismo – será modificado agora no jogo do *expert*– retomarei essa questão na seção posterior. Por ora, satisfaz perceber, com as contribuições de Aquino (2013), que o jogo do *expert* se dá, incansavelmente, por meio de um trabalho de inculcação de ideais que, repetidos até a exaustão, se reduzirão a alguns *slogans*, tais como: o dever/direito de desenvolver-se; a construção de uma vida melhor; o aprender a aprender, entre outros. “Slogans de vocação empreendedorística que a todos abarcariam, remetendo as existências escolares a um (auto)patrulhamento eterno e, por extensão, a um endividamento mais que voluntário: autoimpingido, autogerido e retroalimentador”. (AQUINO, 2013, p. 205).

Assim configuradas, as novas pedagogias atravessam as relações sociais, pedagogizando seus próprios processos pedagógicos e os modos de vida, e

[...] se é certo que a governamentalidade contemporânea terá os processos de pedagogização como seu braço forte (em última instância, um de seus *modi faciendi*), restar-nos-á admitir que o âmbito propriamente pedagógico será alvo privilegiado do jogo do *expert*, sendo os protagonistas escolares – em particular, o professorado – um segmento populacional amplamente visado no que tange à exaltação e à incorporação contínua de missões de cunho governamentalizador. (AQUINO, 2013, p. 206).

Como é possível perceber, a pedagogia moderna vai constituir-se num campo de saber prescritivo, regulador e normativo, com característica doutrinária e, às vezes, atuando em cada indivíduo de forma disciplinar. Ela vai encontrar na instituição escolar o seu habitat “natural” e no ser aluno o seu alvo; as pedagogias contemporâneas, por vezes mais flexíveis e emancipatórias, atuando em diferentes lugares sociais, além da escola, exercem seu poder no sujeito e na população. Contudo, ela atua com uma *expertise*, tratando de “tornar o ser humano inteligível e praticável através de uma certa descrição”. (ROSE, 2011, p. 12). A construção de saberes verdadeiros da pedagogia produz certos tipos de sujeito, esculpindo suas formas, tal como aponta Rose:

[...] o papel do conhecimento na condução da conduta contemporânea – em que qualquer tentativa legítima de agir sobre a conduta deve incluir alguma forma de entender, classificar, calcular e, então, ser articulada em termos de algum sistema mais ou menos explícito de pensamento e julgamento. (ROSE, 2011, p. 26).

Procurei, até aqui, visibilizar as concepções da infância e da Pedagogia, discutindo seus deslocamentos na Modernidade e na Contemporaneidade, a fim de problematizar como as práticas de registro docente se enraízam no campo discursivo da infância e da Pedagogia. Faço isso com o objetivo de operar com a governamentalidade enquanto grade de inteligibilidade que me permite acompanhar a trama em que se constitui a infância, produzida por diferentes práticas vividas a partir dos saberes da Pedagogia e no espaço e tempo da instituição escolar, produzindo sujeitos de determinados tipos. Vemos que os indivíduos contemporâneos são governados mediante sua liberdade, suas escolhas como sujeitos autônomos. O governo da infância dá-se por meio de uma investida gradual de fabricação de uma criança ativa, autônoma, cheia de escolhas, empreendedora de si mesma, obrigada a ser livre para viver a sua vida na escola. Passemos à instituição escolar de Educação Infantil.

2.3 A instituição escolar de Educação Infantil

Depois da família, com seus castigos e zelos, a escola é o lugar privilegiado do governo das crianças e dos jovens. (AUGUSTO, 2015, p. 11).

Procurei ressaltar, nas seções anteriores, como a infância e a criança tornaram-se alvos de conhecimento, representação e intervenção – especialmente da Pedagogia – sobre os quais se inventam modos de falar, pensar, descrever e registrar. Nesta seção do trabalho, mostro

como se dá o governo da infância por meio da consolidação da instituição escolar, especialmente no âmbito da Educação Infantil. Para tanto, inicialmente, teço reflexões gerais sobre a instituição escolar e, posteriormente, discuto o atendimento da Educação Infantil no Brasil. Considerando o contexto brasileiro, pretendo mostrar que o movimento da infância pobre produziu saberes científicos sobre a infância, possibilitando condições para que fosse registrada para melhor intervir e calcular seus riscos e suas necessárias intervenções.

Sem a pretensão de apresentar a trajetória histórica da Educação Infantil brasileira de forma cronológica (muitos autores já desenvolveram tal empreendimento), meu interesse nesta seção é mostrar alguns acontecimentos importantes que possibilitaram a emergência das práticas de registro docente na primeira etapa da educação básica. Trata-se muito mais de compreender o presente, buscando algumas recorrências na história, pois, como afirma Foucault, “necessitamos de uma consciência histórica da situação presente”. (FOUCAULT, 2002, p. 232).

Ao mesmo tempo, busco mostrar que, mesmo tentando um distanciamento dos processos de escolarização do Ensino Fundamental (etapa de ensino que se consolida no sistema educacional antes da Educação Infantil), na escola de Educação Infantil, constroem-se processos de escolarização muito próprios para crianças entre zero e cinco anos de idade, marcando noções de currículo, planejamento, organização do tempo e espaço, avaliação, formação docente, bastante específicos e centralizados na criança, os quais passam a operar no governo da infância.

Criada, legitimada e fortalecida na Modernidade, a escola vai constituir-se na mais potente instituição de captura das crianças, encarregando-se de criar sujeitos infantis de determinado tipo. Como denominou Foucault (2012), a escola moderna constitui-se numa instituição de sequestro, capaz de operar com tecnologias disciplinares que objetivam o sujeito, especialmente ao controlar os tempos, os espaços e os corpos. “A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber”. (FOUCAULT, 2012, p. 114). Com isso, tal instituição de sequestro (assim como os hospitais, a prisão, o hospício) opera com um controle da existência dos indivíduos que nela se encontram. Estudos mostram que a escola foi a instituição, por excelência, mais poderosa em articular poder-saber, conduzindo as condutas dos sujeitos. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992; CORAZZA, 2000; NARODOWSKI, 2001; BUJES, 2002). A escola, acompanhada de saberes científicos oriundos da Pedagogia (com suas interfaces na Psicologia e Medicina, entre outras, como vimos na seção anterior), passa a ser considerada uma instituição de sequestro capaz de governar as crianças.

Na instituição escolar, podemos perceber a ação do poder pastoral atuando: “uma das figuras privilegiadas na adoção do poder pastoral pelo Estado Moderno, nas instituições educacionais, é a figura do professor-pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes”. (KOHAN, 2005, p. 87). Nesse caso, “o professor necessita conhecer o máximo possível dos seus alunos; fará diagnósticos de suas emoções, capacidades e inteligências; conversará com seus pais para saber detalhes iluminadores de seu passado e de seu presente” (KOHAN, 2005, p. 88), devendo ganhar confiança de cada aluno. No entanto, são as tecnologias disciplinares, com suas estratégias e mecanismos, que garantem o funcionamento da escola moderna.

A maquinaria escolar moderna operou com um esquadramento dos tempos e espaços e uma padronização nas formas de ser aluno e professor, colocando em ação cuidadosas e apuradas tecnologias disciplinares. Tal como destaca Corrêa (2000), foi necessário:

[...] inventar espaços próprios para a educação, controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades, selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade, inventar uma relação saber-capacidade, obrigar à frequência, desqualificar outras práticas em educação, seriar, avaliar e certificar garantias vitais do processo de escolarização. O rompimento de qualquer uma dessas garantias põe em risco, a ponto de impedi-lo, o funcionamento da maquinaria escolar. (CORRÊA, 2000, p. 54).

A criança, ao ser capturada pela rede de normas e leis pedagógicas, tornou-se aluno e objeto sobre o qual foi implementada a organização da vida escolar de forma individualizada. A jornada escolar foi composta por repetições, que não estão ocultas, mas disfarçam-se dentro do ambiente escolar (como, por exemplo, ao dividir-se o ano letivo em primeiro, segundo, terceiro trimestre; os alunos aprovados, os alunos em recuperação e os reprovados). (AQUINO; CORAZZA, 2009). Assim, nos projetos da Modernidade, competia às escolas (como também aos asilos, hospitais, hospícios, presídios, igrejas) orientar os indivíduos que nelas habitavam para a ordem e a docilidade, por meio de espaços e tempos muito bem planejados e projetados. Veiga-Neto (2005, p. 84) contribui nessa reflexão quando afirma que “a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna”. A escola foi concebida como uma máquina capaz de transformar os corpos num objeto de poder disciplinar e “torná-los dóceis; [...] a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o

maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude”. (VEIGA-NETO, 2005, p. 84-85).

A categoria aluno foi inventada para a criança⁵¹. Conforme destaca Sacristán (2005), uma das características das sociedades modernas foi considerar o ser escolarizado como forma natural de conceber aqueles que têm a condição de infantil. “Acreditamos que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes”. (SACRISTÁN, 2005, p. 15). A categoria aluno, portanto, passou a ser a forma social, natural e dominante de ser criança e de viver a infância. Em consequência disso, a escolarização produziu, nos adultos, formas de ver, de pensar e de comportar-se frente às crianças. O autor registra que a consolidação da ideia de aluno como imagem socialmente compartilhada ocorreu simultaneamente à expansão e à universalização dos sistemas educacionais em sociedades urbanizadas. Carlota Boto também evidencia a transformação e naturalização da criança em ser-aluno, afirmando que

[...] a Modernidade, pela apropriação que fará da categoria infância, transforma crianças em alunos, gerando, sob tal perspectiva, uma diferente compreensão do próprio campo de estudo educacional. [...] Seja como for, os colégios serão a moderna expressão de como tratar as crianças mediante códigos das boas maneiras requeridos pela cultura moderna. [...] o papel conferido à escolarização, mediante a organização dos modelos dos colégios, corresponderia à progressiva eliminação de quaisquer traços da espontaneidade infantil. (BOTO, 2002, p. 23-24).

A criança passou a ser aluno, e sua vida começou a ser estruturada em rituais de disposição em classes, em faixas de idades, em estágios de desenvolvimento, em graus de aprendizado, em horas de atividades, de entrada, de saída e de intervalo, em castigos e recompensas. Enquanto aluno, ela possui modos de ser, estar e agir no mundo: sempre

51 Varela (1994) apresenta, desde os jesuítas, os dispositivos que colocaram em ação toda a maquinaria escolar, dotando as crianças de um estatuto de alunos. A autora afirma que a intenção dos mestres jesuítas era formar bons cidadãos; para tanto, precisavam educar as crianças em espaços fechados – os colégios –, controlando saberes, organizando-os de acordo “com as supostas capacidades infantis”. (VARELA, 1994, p. 88). Os saberes da cultura clássica e cristã foram organizados em diferentes níveis e programas de dificuldades crescentes, bem como foram objetos de censura caso não se adequassem ao padrão moral. A autora afirma que “os mestres passaram a ser os únicos detentores do saber e os estudantes viram-se relegados a uma posição de subordinação, converteram-se em sujeitos destinados a adquirir os ensinamentos dosificados transmitidos por seus professores para convertê-los, também a eles próprios, em seres virtuosos”. (VARELA, 1994, p. 89). Posteriormente, acompanhamos entrar em cena na educação, além das entidades religiosas, também o Estado, o qual teve necessidade de governar sujeitos e populações; há, com toda essa movimentação, uma necessidade de reestruturar o campo do saber através de uma série de novos dispositivos, um “disciplinamento interno dos saberes”. (VARELA, 1994). O Estado apropriou-se dos saberes, disciplinando-os e colocando-os a seu serviço. Iniciativas, práticas, instituições e agentes legítimos foram os responsáveis pela desaparecimento de certos saberes e pela proliferação de novos. Assim, o controle dos conhecimentos tornou-se muito mais rigoroso e interno, passando à coerção da ciência, e não mais da verdade católica.

vigiada, ameaçada, atarefada, ocupada, sempre em desenvolvimento, em crescimento. Marín-Díaz (2011) corrobora esse argumento ao dizer que:

“Desenvolvimento” e “crescimento” aparecem com frequência para descrever tanto os propósitos e fins educativos com crianças quanto os resultados e avaliações dos próprios processos escolares. Essas noções não só marcam e reforçam a condição de minoria e de “estado” em potência de certas “faculdades” e “disposições” nas crianças, como também desenharam e evidenciam a compreensão de uma vida fragmentada em fases, evolutiva e linear. Desse modo, o reconhecimento de uma forma de “imaturidade” mental e física na infância é o assinalamento de um “estado” de subdesenvolvimento e a fixação de uma forma de distribuição e organização etária da vida. (MARÍN-DÍAZ, 2011, p. 107).

Pelo fato de as crianças serem vistas como seres a caminho de conseguir a identidade adulta, carentes de plenitude e capacidades, os adultos, considerados seres superiores, tinham o direito de impor, ordenar, mandar, planejar, decidir por elas. Justifica-se assim o seu poder sobre os infantes: “a diferença entre adultos e menores foi um motivo poderoso para estabelecer uma hierarquia social dentro da qual aqueles exercem o poder sobre estes”. (SACRISTÁN, 2005, p. 87). Como vimos na seção anterior, a conduta do aluno passou a constituir-se como problema da Pedagogia, mas também da escola; ao tornarem-se “crescentemente objeto do escrutínio de um conjunto de *experts* de diversos campos do saber científico” (Ó, 2009, p. 12), as crianças, por intermédio de médicos, psicólogos, pedagogos, militares, entre outros “*experts* do particular”, começaram a ser alvo de uma série de programas. (Ó, 2009, p. 12).

Popkewitz (1994) reafirma a ideia de naturalização da criança como aluno e diz que as categorias de estudante e aluno passaram a existir fortemente no século XIX; essa invenção reconstruiu a criança como objeto de manipulação. Tal ideia tornou-se tão natural, que hoje é difícil pensar nas crianças senão como aprendizes. Isso implicou transformações no pensamento social: a criança passou a ser concebida como ser universal, independentemente da relação concreta de tempo e espaço. O autor ressalta:

[...] a moderna criança escolar é a pessoa que aprende a ser um “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem ‘potencial’ como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para ‘uso’ futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. (POPKEWITZ, 1994, p. 179).

Como podemos perceber, toda a engrenagem escolar posta em funcionamento por práticas disciplinares produz um sujeito que internaliza a própria disciplina, não sendo mais

necessárias as punições corporais, por exemplo, uma vez que a vigilância, o esquadrinhamento do tempo e espaço, os programas escolares, fazem com que o próprio indivíduo passe a ser assujeitado a si mesmo. Esse sujeito passa a regular as suas ações na escola. O exame, por exemplo, visibiliza cada indivíduo em sua minúcia, com o arquivamento detalhado do seu comportamento e da sua conduta, permitindo correções em cada sujeito e no coletivo.

Ao olharmos para a cronologia da história da educação, sabemos que as escolas surgiram antes para os indivíduos de maior idade, e somente depois é que surgiram as primeiras escolas voltadas às crianças menores. De acordo com Kuhlmann Jr (2001), as instituições escolares começam a ser esboçadas na Europa no final do século XVIII, apresentando propostas educacionais voltadas à civilização e ao progresso, tanto para as crianças ricas, quanto para as crianças pobres. Com a crescente expansão das relações internacionais, o final do século XIX é marcado pela proliferação das instituições de Educação Infantil para vários países. Já no Brasil, é no final do século XIX que foram fundados os primeiros Jardins de Infância, sendo legitimados apenas no século XX. Interessante analisar alguns registros históricos e perceber o quanto as instituições de Educação Infantil procuraram diferenciar-se dos processos de escolarização do Ensino Fundamental, mesmo adotando algumas práticas semelhantes⁵².

Antes de seguir adiante, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre as relações entre as instituições de atendimento e a infância no Brasil, a fim de compreender como, nos diferentes momentos históricos, a Educação Infantil e a concepção de infância estão permeadas por um regime de verdade específico de determinada época. A trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil carrega traços de assistencialismo e custódia, com caráter médico-higienista e sanitarista. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, 2001; KRAMER, 2001; BUJES, 2002; OLIVEIRA, 2002). Assim, um ponto especial que se abre no debate acerca da construção histórica da infância e da criança, especialmente no Brasil é relativo aos mecanismos de intervenção na infância pobre. De um risco para a população, tem-se um campo de produção de saberes e de fabricação de instituições e programas, especialmente de políticas públicas, específicos para fiscalizar e intervir na infância pobre brasileira. É preciso minimizar os riscos e maximizar a eficácia da intervenção.

52 Ao dizer isso, não pretendo entrar na discussão, que é bastante cara para teóricos da Educação Infantil, sobre os processos de escolarização nesse nível de ensino, nem sobre conteúdos, alunos, professores, sala de aula, entre outras questões polêmicas que, por vezes, em minha opinião, fragilizam e binarizam a discussão na Educação Infantil. No entanto, a posição que assumi como pesquisadora tem a ver com uma criança que pensa e é capaz de aprendizagens muito mais complexas e múltiplas, não importando se é na escola ou fora dela. Por esse processo educativo, a responsabilidade do adulto se faz necessária.

Recorro aos estudos de Lockmann e Mota (2013) quando mostram a emergência das práticas de assistência à infância no Brasil e a proliferação dessas políticas na atualidade. As autoras citam alguns projetos, tais como Brasil Carinhoso, Bolsa Gestante, Bolsa Nutriz e Proinfância, como exemplos de programas de assistência à infância brasileira. Afirmam que a infância é uma invenção da modernidade e que “a invenção da infância como uma etapa de vida com especificidades próprias esteve implicada na constituição da própria Modernidade. Isso quer dizer que, numa relação de imanência, uma foi condição de possibilidade para a outra”. (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 85). Inicialmente, as práticas de assistência apresentavam um caráter de filantropia caritativa e atos de benemerência ao próximo; até meados do século XIX, no Brasil, “eram desenvolvidas por meio de ordens religiosas ligadas às igrejas e conventos que ofereciam não só ajuda material, mas, também, moral e espiritual”. (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 92). Fundamentadas em Foucault, as autoras percebem que essas práticas são regulatórias, de condução e de controle pastoral, permeadas por verdades divinas, religiosas e cristãs, as quais conduzem as condutas dos sujeitos na vida terrena, acompanhadas da promessa da salvação eterna.

Isso implica relacionar a roda dos expostos⁵³, inventada na Europa medieval, como uma das primeiras formas de atendimento à infância no Brasil, sobretudo da infância pobre. A roda dos expostos, fundada no Brasil Colônia, proliferou durante o período Imperial, mantendo-se durante a República e vindo a extinguir-se por volta de 1950. Essa primeira instituição de assistência caritativa à infância cumpriu importante papel no Brasil (MARCÍLIO, 2003, p. 53), uma vez que, mesmo minoritária no “conjunto da infância abandonada do país nos séculos XVIII, XIX e mesmo no XX, foi no entanto a melhor documentada, mesmo considerando-se todos os demais segmentos da população infantil”. (MARCÍLIO, 2003, p. 73). As Santas Casas de Misericórdia e as ordens religiosas femininas assumiram as responsabilidades com os expostos, trazendo pesadas, custosas e difíceis tarefas para essas instituições. No século XIX, com a influência das luzes e da medicina higienista, perde-se o cunho caritativo e passa-se a conceber a roda dos expostos como algo imoral, contra os interesses do Estado. Os médicos higienistas, preocupados com a alta mortalidade dentro dessas instituições, onde “vidas úteis estavam sendo perdidas para o Estado” (MARCÍLIO, 2003, p. 68), propuseram, em conjunto com juristas, novas leis de atendimento à infância abandonada.

53 Sobre este assunto, é possível buscar maior aprofundamento também no livro de Sandra Mara Corazza intitulado *História da infância sem fim* (2000).

Gradativamente, a caridade deu lugar à filantropia, fundamentada na ciência e interessada na educação, instrução e moralização das crianças. Associações filantrópicas públicas e particulares foram criadas a partir dos anos de 1930 no país: Liga das Senhoras Católicas, Rothary Club, Associação Pérola Bygthon. (MARCÍLIO, 2003, p. 78). Com “a fase do Estado do Bem-Estar”, a partir de 1960, surgem outros modelos de atendimento à infância abandonada, em que “o Estado assume enfim a sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direito”. (MARCÍLIO, 2003, p. 79).

Lockmann e Mota (2013, p. 99) mostram que, entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, há a passagem “de uma filantropia caritativa, na qual a preocupação com a salvação das almas era prioritária, para uma filantropia higiênica, para a qual a preocupação central se direciona à vida biológica e aos efeitos que ela pode causar à sociedade”. Novas táticas de governo foram necessárias: um controle político-biológico da população, mediante o discurso médico-higienista, capaz de prevenir ameaças, doenças e a morte a partir de um controle minucioso no sujeito, seus hábitos, suas formas de vida. Ao analisarem a emergência da infância como problema social por meio do discurso médico-higienista, Rizzini e Gondra (2014) procuram dar visibilidade ao modo como o saber médico fundou regras para lidar com a infância, especialmente na intervenção da infância pobre. É no corpo que se inscrevem as maiores preocupações, e, em nome da felicidade da sociedade, a medicina procura evitar o aparecimento da doença por intermédio da higienização das pessoas e instituições:

[...] para a higiene, a medicina multiplicaria sua potência e seria ainda mais eficaz quando pudesse evitar o aparecimento da doença – procedimento este que supõe um alargamento do raio de ação da ciência médica, configurando a higiene como ramo desse saber que se ocupa da prevenção. Dessa forma, sob o arco dessa ciência que se pretendia ver expandido, procurou-se instalar um conjunto de instituições e práticas como as desenvolvidas em igrejas, quartéis, prisões, hospícios, bordéis, oficinas e escolas. (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 564).

A ação educativa estava pautada na racionalidade médica. Articulava-se à ciência dos corpos e das almas para funcionar como um guia na produção do sujeito educado. Pautadas nos procedimentos preventivos da higiene, as práticas escolares, tais como a educação física e a educação integral, eram orientadas pela racionalidade médico-higiênica. “Sonos, banhos, vestimentas, alimentos, excreções, iluminação, entre outros, nada parecia (ou deveria) escapar ao crivo do saber-poder médico”. (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 564). Como podemos

perceber, a infância pobre foi compreendida como um problema para o campo médico e passou a ser vista como uma ameaça; por meio de ações policiais, era preciso fazer uma “limpeza das ruas da cidade”. (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 571). Destinar as crianças ao atendimento em internatos, asilos e abrigos foi uma forma de corrigir e educar essa infância, vista como uma ameaça pelo campo médico. Por meio de programas com exercícios físicos, intelectuais e morais, encontraram-se formas de instruir e profissionalizar a população infantil pobre brasileira, combinando educação e assistência⁵⁴. Assim, entendendo-se a população infantil como um problema, a educação da infância passa a ser um antídoto contra a criminalidade:

Se no século XIX os asilos circunscreveram os critérios de matrícula às características do educando, tais como ter boa saúde, ser vacinado, pobre e livre, no início do regime republicano acrescentou-se à avaliação médica do “menor” a investigação da hereditariedade. Tendo em vista o combate a um possível processo degenerativo do interno, especialmente para os casos de instituições que recebiam crianças recolhidas nas ruas pela polícia, o médico era o responsável pelo preenchimento da “ficha sanitária” dos recém-chegados. (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 576).

Com um corpo frágil e dependente, capaz de colocar a sociedade em risco por suas doenças, preguiça, fracasso, abandono, as crianças passaram por processos disciplinares de ensino, a fim de serem educadas para uma vida saudável. Paulatinamente, ao perceber o sucesso do investimento no desenvolvimento infantil, a sociedade começa a reclamar por mais instituições voltadas ao atendimento das crianças. Eis a necessidade das escolas, instituições capazes de submeter a criança a um longo processo formativo. “Nesse projeto, saberes forjados na medicina, higiene e pediatria parecem ter sido constituídos nas bases da pedagogia da prevenção, uma espécie de racionalidade renovada para lidar e manter no horizonte um velho problema e formas atualizadas de enfrentar”. (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 577).

Como podemos ver, até final do século XIX, a infância pobre brasileira era encaminhada para instituições religiosas, como os orfanatos, onde predominava um regime disciplinar cujo objetivo era tornar os indivíduos incapazes em sujeitos produtivos. A educação em instituições específicas, com o posterior surgimento de escolas para as crianças muito pequenas, especialmente aquelas “classificadas como vadias, vagabundas, culpadas,

⁵⁴ Posteriormente, os internatos passaram a conter disciplinas que abordavam a formação intelectual, física e moral, como podemos ver “em meados da década de 1910, a instituição também incorporou os preceitos higienistas à formação escolar dos educandos. O diretor integrou ao currículo escolar a disciplina higiene, ministrada pelo médico da escola, disposição confirmada pelo registro nas folhas de pagamento de pessoal de 1913, nas quais constam os salários pagos ao Dr. Álvaro Reis na condição de auxiliar de ensino”. (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 574).

viciosas, delinquentes/criminosas, órfãs, abandonadas e desvalidas” (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 578) foi considerada a melhor maneira de governar essa população.

Diego Silveira (2015), ao estudar o governo da infância no Brasil e mostrar o deslocamento da ideia de menoridade para o Estatuto da Criança e do Adolescente, constatou que, a partir das mudanças no regime de governo brasileiro, a infância pobre passa para os mecanismos de intervenção do Estado, o qual constrói o termo *menoridade* e, nas primeiras décadas do século XX, institui um Juizado de Menores, aprova um Código de Menores (1927) e instaura o Serviço de Assistência ao Menor (1940). Houve aqui a construção de um modelo de inquérito médico-psicológico e social do menor, bem como um modelo de fichário institucional produzido pelas instituições assistenciais para gerar estatísticas, estudos e campanhas de intervenção, sendo necessária a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. (SILVEIRA, 2015). Um arsenal de controle médico foi sendo construído por fichas e prontuários, onde se registravam detalhes sobre a criança.

Os estudos de Lilia Ferreira Lobo (2008) parecem trazer um contraponto ao exposto até agora, afirmando que “os higienistas do século XIX [...] nem de longe preconizaram uma disciplina preventiva para os pobres, muito menos para as crianças defeituosas. Tal como os escravos, elas só habitaram os discursos médicos como elemento regulador dos casamentos e das condutas morais, frente à disseminação das degenerescências”. (LOBO, 2008, p. 316). A autora defende a ideia de que a criança anormal surgiu para o saber médico-pedagógico somente no início do século XX e que a criança pobre não foi objeto privilegiado de práticas especializadas no século XIX. Para ela, é a partir do final do século XX que inicia uma assistência à infância pobre.

Enfim, parece que acrescentamos um detalhe interessante nesse debate: não foram somente as crianças pobres que vivenciaram períodos de internação em instituições específicas. Também as crianças oriundas das classes mais ricas foram inseridas em espaços específicos, porém, não em orfanatos com o propósito religioso, caritativo e filantrópico, mas em colégios com programas educacionais, todavia, ambos com interferência dos saberes médico-higienistas. Interessante pensar que o discurso médico-higienista e sanitarista é inserido nos currículos para as crianças pequenas, produzindo essa criança como “aluno”. Conforme destaca Lobo (2008), no século XIX, as crianças de classes concebidas como ricas foram internadas em colégios e, “graças à intervenção dos médicos nas práticas pedagógicas, tornou-se inquestionável a necessidade de reclusão das crianças, em face das más influências do mundo externo e da permissividade da educação familiar”. (LOBO, 2008, p. 312). Assim, percebemos o quanto os higienistas desempenharam intensos papéis pedagógicos também

para as crianças de elite, sendo que “praticamente nada das práticas escolares escapou à normalização médica [...]. Interferiram diretamente no processo de aprendizagem [...] ao proporem regras didáticas para o ato de ensinar”. (LOBO, 2008, p. 313).

As regras de higiene prescreviam as condições de salubridade dos colégios, e os saberes médico-higienistas foram considerados os primeiros saberes pedagógicos legitimados como relevantes para a educação das crianças, tanto pobres quanto ricas. A prática da educação física, para citar apenas um exemplo aqui, tem sua emergência com os médicos higienistas, os quais defendiam a importância das atividades ao ar livre. Em relação à organização familiar, Bujes (2015) lembra que, a partir do século XVIII, coexistiram dois tipos de estratégias à população infantil: a família burguesa organiza-se em torno da sua prole, centralizada no controle da sexualidade infantil, e o controle e moralização da família pobre.

Ao apresentar tais estudos, retomo o foco desta Tese, que trata das práticas de registro docente e o governo da infância. A partir da trajetória histórica da Educação Infantil brasileira, podemos perceber que as práticas pedagógicas emergem de discursos advindos da área médico-sanitarista e higienista, estando articuladas com as práticas de registro. Jorge Ramos do Ó (2013, p. 175) aponta que, com as influências do higienismo escolar e do movimento da Educação Nova, as autoridades escolares produziram registros “nos quais a atenção ao aluno se refletia ora na mediação e análise das capacidades intelectuais e criativas, ora na inventariação e descrição das formas de conduta ou das suas aspirações mais íntimas”. (Ó, 2013, p. 175). Como podemos perceber, as influências dos movimentos médico-higienista e da Escola Nova relacionam-se com as práticas de registro na Educação Infantil. Os higienistas, como aponta Lobo (2008, p. 313), “assumiram o papel de verdadeiros pedagogos de vanguarda”, normalizando as práticas escolares com conhecimentos médicos, sendo que as práticas de registro também apresentavam um cunho médico.

Ó (2009), ao estudar a emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno, tanto no Brasil quanto em Portugal, percebe que há intensas implicações da institucionalização da saúde escolar e da normalização terapêutica nas instituições escolares e mostra o quanto os registros detalhados sobre o aluno em cadernetas, boletins semestrais ou anuais e relatórios feitos por médicos respingam dos ideais de uma educação moderna. A tecnologia dos testes serviu para alcançar a “interioridade dos escolares”, ou seja, cada criança “passaria a ser examinada já não apenas pela sua prestação, pelo que conseguia fazer na sala de aula, mas por aquilo que efetivamente *era*”. (Ó, 2009, p. 48). Não bastaria apenas medir o saber, seria preciso conhecer o ser em sua minúcia. Atrelados à avaliação das crianças anormais e de todas as suas patologias, os testes “davam assim resposta à procura de eficácia

que marcava a modernidade” (Ó, 2009, p. 49), pois mediam os casos desviantes e permitiam um investimento detalhado sobre cada criança, regulando a sua conduta⁵⁵.

De acordo com Ó (2009, p. 51), ampliaram-se e ramificaram-se os registros sobre a criança, de modo que ela pudesse ser “capturada e apresentada de forma estável, fixa. Dócil, dir-se-ia”. A observação, mensuração, quantificação, com todo o aparato de imagens, gráficos, quadros, diagramas e números vistos em boletins, dossiês, fichas, estudos de casos, cadernetas, testes de inteligência, questionários (fazer-falar e narrar a si próprio, como a confissão), serviam para acompanhar o desenvolvimento físico e mental da criança, num registro detalhado e exclusivo. “Era, portanto, essencial que se desenvolvessem, aperfeiçoassem e estabilizassem sistemas de descrição visual das características, em si mesmas visíveis, tanto do corpo como da mente infantil”. (Ó, 2009, p. 52-53). Tudo isso possibilitou uma série de inferências sobre o comportamento da população infantil, tornando-o calculável e previsível. Os registros “nos quais a atenção ao educando se espriava tanto na medida e análise das capacidades intelectuais e criativas como na inventariação e descrição das formas de conduta, não cessaram de crescer no espaço lusófono a partir do termo do século XIX”. (Ó, 2009, p. 76).

Como nos aponta Ó (2009, p. 76), “na escola do século XX terá havido sempre espaço livre para o aparecimento de novos parâmetros de registros da diferença”; nesse sentido, “o arquivo relativo ao aluno cresceu exponencialmente através do contributo dos vários centros médico-psico-pedagógicos, determinados antes do mais em transcrever e codificar todas as variações particulares” (Ó, 2009, p. 76), mais focados na moral e na formação do caráter, “e não tanto no saber curricular, cujo peso e importância seriam menosprezados”. (Ó, 2009, p. 126).

Em resumo, a população infantil, ao ocupar um lugar distinto do lugar dos adultos e ao apresentar necessidades de intervenção pontuais, passa a ser educada; paulatinamente, a sociedade começa a reclamar por mais instituições para a infância, ou seja, por mais escolas, e a necessidade de escolarização das crianças, tanto pobres quanto ricas, passa a ser crescente no Brasil. Por tudo isso, também acompanhamos algumas condições que possibilitaram a emergência de práticas de registro cada vez mais eficientes e eficazes sobre a infância, agregando elementos relacionados à vida do sujeito infantil e legitimando determinados

55 Neste trabalho, utilizarei a expressão *conduta*, inspirada em Foucault, quando afirma que “o termo ‘conduta’, apesar de equivocado, talvez seja um dos que permitem melhor atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A ‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar em um campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício de poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade”. (FOUCAULT, 2010, p. 288).

“especialistas da infância” a elaborarem tais registros. Considero tais questões relevantes para compreender os deslocamentos das práticas de registro docente no campo educacional e pedagógico do presente.

Ainda atentando para a trajetória histórica do atendimento das crianças em escolas de Educação Infantil no Brasil, é importante entender que, esboçadas na Europa no final do século XVIII e expandindo-se no final do século XIX em diversos países do mundo, as escolas de Educação Infantil ganham força, credibilidade e necessidade social. No Brasil, por volta de 1875, foi fundado o primeiro Jardim de Infância, no Rio de Janeiro, e outro em 1896, em São Paulo. No entanto, essas primeiras instituições tinham como foco atender as crianças da elite brasileira. Já as creches, até por volta do início do século XX, apresentavam propósitos médico-assistencialistas e filantrópicos, tendo sua origem no atendimento às crianças pobres ou desvalidas, de mães solteiras e viúvas que não tinham condições para educar seus filhos. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, 2001; KRAMER, 2001; DIDONET, 2001; BUJES, 2002; OLIVEIRA, 2002).

Fatos significativos marcam a história das instituições voltadas ao atendimento da infância no Brasil. No início da década de 1930, por exemplo, o poder público foi convocado a regulamentar o atendimento à infância, criando o Ministério da Educação e Saúde. Embora ainda vinculada a programas e instituições privadas, a responsabilidade com a infância também passou às políticas públicas. Um acontecimento interessante com o governo de Getúlio Vargas, por volta de 1940, marca a obrigação da empresa particular que possui mais de 30 mulheres empregadas acima de 16 anos em manter creche para os filhos das funcionárias, alterando a legislação da CLT. Em 1941, cria-se a Legião Brasileira de Assistência (LBA), entidade cuja função seria coordenar os serviços sociais do governo, formulando e executando políticas de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância.

Diversos movimentos sociais ocorreram mais fortemente a partir de 1960, com o objetivo de qualificar o atendimento das crianças nas creches (melhores espaços físicos, recursos e formação de profissionais, salários mais dignos e jornada de trabalho reduzida). Entretanto, é a partir de 1970 que, conforme destaca Rosemberg (2002), a Educação Infantil entra em pauta fortemente pelo movimento denominado “luta por creches”, e três grandes acontecimentos são acentuados pela autora: primeiro, a influência do UNICEF e da UNESCO (fim de 1970 e início da década de 1980), rodeada pela defesa da educação pré-escolar compensatória e pelos modelos de massa, especialmente para as populações mais pobres (dois grandes programas foram criados em âmbito federal: o Programa Casulo, administrado pela

LBA, e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, implantado pelo Ministério da Educação); segundo, a influência dos movimentos sociais pelos direitos das crianças e adolescentes, por volta da década de 1980, levando ao MEC a concepção de educar e cuidar para a Educação Infantil, tomada como direito da criança e dever do Estado, em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira (artigo 208); terceiro, as influências dos impactos da globalização e das políticas neoliberais, culminando com a publicação da LDB, lei nacional que propõe a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Com a LDB, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, complementando a ação da família e da sociedade.

É assim que o cenário brasileiro vai apresentar uma série de legislações relativas ao atendimento da infância, aos direitos das crianças e à consolidação da educação infantil de qualidade: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)(1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998/2009), entre outras⁵⁶. Recentemente, acompanhamos o movimento de algumas políticas públicas que atingem a Educação Infantil, a saber: investimentos na formação continuada dos docentes, especialmente para aqueles profissionais em serviço que ainda não haviam cursado a graduação, tal como aponta o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); investimentos na formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); os debates acerca da Base Nacional Comum, incluindo Eixos para a Educação Infantil; a ampliação das vagas para as crianças de zero a cinco anos por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que visa à construção de novas escolas e à qualificação de algumas escolas já existentes. Também o atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024, Lei 13.005/2014) determina diretrizes, metas e estratégias para a educação infantil; a meta número 1 define a ampliação da oferta de vagas em creches, atendendo, no mínimo, 50% das crianças de até três anos de idade até o final da vigência do PNE, além de, até 2016, atender à matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola.

Como pudemos acompanhar, paulatinamente, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, vem ganhando fôlego nos debates políticos e institucionais, trazendo consigo as concepções de infância e criança do seu tempo. As transformações nos

⁵⁶ É possível retomar na seção 1.2 da parte inicial desta Tese os demais documentos publicados pelo Ministério da Educação com a intenção de criar diretrizes e parâmetros nacionais para o atendimento de qualidade na Educação Infantil.

modelos de atendimento, bem como as propostas pedagógicas para a infância, estão conectadas com as transformações na configuração da família, da sociedade, da religião, da cultura. Assim, longe de determinar o seu fim, pelo contrário, a escola torna-se uma complexa máquina que conduz as condutas das crianças, capturando-as de forma precoce e por uma quantidade de horas bastante considerável. Tanto é que hoje assistimos a um movimento de ampliação da Educação Infantil, tornando-a obrigatória para as crianças a partir de quatro anos de idade (Lei nº 12.796/2013), e a intensos debates em torno da educação integral, organizando as escolas para atendimento também no turno oposto.

Acompanhamos, gradativamente, a ampliação da cultura do capital humano e do empreendedorismo nas escolas mediante inúmeros projetos e programas de governo, tais como as avaliações em larga escala (Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, entre outras), os altos investimentos para atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a obrigatoriedade de frequentar a escola aos quatro anos de idade, a ampliação da jornada escolar para turno integral nas escolas pelo “Mais Educação”, sem citar os programas de bolsas, os quais têm impacto na escola. Também podemos fazer referência aqui aos programas e projetos criados no interior de cada escola, tais como projetos de alimentação, nutrição, higiene, cuidados com o corpo, competições esportivas, assistência social e saúde (dentista, psicólogo, nutricionista, artesão, pedreiro, entre outros, todos na escola, todos são “Amigos da Escola”), projetos de educação sexual, prevenção às drogas, campanha de vacinação, educação para o trânsito, educação para o meio ambiente, educação financeira.

O desafio até aqui foi mostrar os entrecruzamentos entre infância, Pedagogia e escola de Educação Infantil, os quais põem em marcha discursos que dizem a verdade sobre o sujeito infantil, publicizando seus modos de viver mediante as práticas de registro. Ao mostrar como a infância e a criança tornaram-se sujeitos-objetos de conhecimento e alvos de representação e intervenção, percebo uma maximização das práticas de registro docente nas instituições escolares, as quais se constituem como discursos de verdade. Ao compreender a escola como uma maquinaria, percebo que as práticas de registro se instalam como fulcrais na visibilização de certos tipos de infância. Assim, encerro a primeira parte deste trabalho mostrando a seguir os deslocamentos nas práticas de registro na Educação Infantil e a emergência da documentação pedagógica.

2.4 Os deslocamentos nas práticas de registro na Educação Infantil

De forma esquemática, especialmente acompanhando as discussões anteriores, torna-se possível afirmar que a infância é capturada como objeto de observação e de registro por meio de uma rede complexa de poder-saber. Ligada a protocolos avaliativos, a infância supõe valoração e inquérito sobre o sujeito infantil. As práticas de registro sobre as crianças não são novas, posso dizer, grosso modo, que se iniciam com a Modernidade, quando se inventa esse sentimento tão específico que é a infância e se começa a olhar para a criança de outra forma. Mas como, neste tempo atual, emerge uma forma tão especial de registro, denominada pelos referenciais italianos de documentação pedagógica?

Observar e registrar os acontecimentos na escola vem sendo uma atitude, um instrumento, uma possibilidade, uma técnica utilizada de forma cada vez mais eficaz e refinada pelos professores, particularmente aqueles que atuam com crianças pequenas. Percebo que os modos de praticar tais registros vão se deslocando no campo pedagógico. Por volta da década de 1990, acompanhamos no Brasil a celebração das práticas de registro nas quais o professor descrevia a sua própria prática, ou seja, trata-se daquilo que muitos pesquisadores e autores costumam chamar de reflexão sobre a prática ou professor reflexivo⁵⁷, em que o professor investiga sua própria prática, buscando desenvolvimento profissional e qualificando sua própria formação docente. Alguns estudos apontam para a necessidade de o professor, apoiado nesses registros, teorizar sobre a sua atuação na escola, de modo a não dicotomizar teoria e prática. Nesse sentido, surgem os diários de aula, os portfólios reflexivos, os dossiês de registros, entre outros.

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), considerado um dos precursores do conceito de profissional reflexivo, diferencia o ato reflexivo do ato rotineiro, afirmando que a reflexão envolve persistência, cuidado e esforço pessoal. Para o autor, um professor reflexivo é aquele capaz de organizar seu planejamento de forma flexível e convertê-lo em uma ação inteligente. (DEWEY, 1959). Também o pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), por exemplo, foi um professor que enfatizou as técnicas e os instrumentos de registros e documentação como meios de renovar o ensino popular. Os jornais, o Livro da Vida, a agenda diária, os planos de aula, a caderneta escolar, caderno de observações, entre outros recursos, seriam importantes instrumentos que auxiliariam os

57 Dentre os autores que abordam a questão do professor reflexivo no campo pedagógico atual, destaco: Nóvoa (1992); Schön (1992); Zeichner (1993); Warschauer (1993); Zabalza (1994); Freire (1996); Hargreaves (1998); Stenhouse (1998), Alarcão (2001, 2003); Shores e Grace (2001); Fullan e Hargreaves (2001); Perrenoud (2002); Pimenta e Ghedin (2006); Hoffmann (2006), Pinazza (2007, 2013); Paige-Smith e Craft (2010).

professores a dar significado para suas ações pedagógicas, unindo teoria e prática. Para Freinet, o registro deve ser um auxiliar do professor na socialização das atividades produzidas pelas crianças, bem como na produção de memória daquilo que é feito na escola.

Posteriormente, uma série de estudos e publicações sobre a prática reflexiva veio à tona, como podemos ver na nota de rodapé anterior. Muito influente na Educação Infantil, o psicólogo e pedagogo espanhol Miguel Zabalza (1994) será um defensor das práticas reflexivas, acreditando que os diários de aula são instrumentos “para ter acesso ao pensamento e à ação dos seus autores” (1994, p. 10), ou seja, acesso ao “universo interno dos professores” (1994, p. 35), e deve incluir “observação e gravação de aulas dos professores” (1994, p. 12), pois o que interessa é entender “como é que encara e resolve na hora, no momento, os acontecimentos que lhe aparecem”. (ZABALZA, 1994, p. 43). Os professores, dessa forma, podem reconstruir as ações escolares, percebendo suas razões e sentido. “Os professores convertem-se em investigadores de si próprios e do seu trabalho (primeiro como narradores, observadores participantes, etc., e depois como analistas, ou, pelo menos, como confirmadores ou não das análises)”. (ZABALZA, 1994, p. 28).

O referido autor acredita que “nos diários aparece uma visão mais vital, menos rígida e/ou racional daquilo que acontece nas aulas” (ZABALZA, 1994, p. 50), além de “estabelecer o vínculo existente entre pensamento e ação, descobrir as fontes de ‘sentido’ daquilo que os professores fazem na sua aula e/ou aquilo que nos contam que fazem” (ZABALZA, 1994, p. 51), na perspectiva de tomarem consciência – autoconhecimento – do seu fazer prático, pois implica “reconstituir verbalmente episódios densos de vida”. (ZABALZA, 1994, p. 92). “Através dos diários, pode-se extrair a ‘alma’ do pensamento dos professores sobre as suas aulas”. (ZABALZA, 1994, p. 194).

As contribuições da educadora brasileira Madalena Freire também têm grande impacto nas pautas educacionais da Educação Infantil, por volta da década de 1990. A autora, ao publicar as suas práticas como professora na obra *A paixão de conhecer o mundo* (1983)⁵⁸, já defendia a importância dos registros de suas reflexões e produções realizadas com as crianças. Relatando sua prática pedagógica, a autora expressa fugir da rigidez no planejamento das atividades, afirmando fazer e refazer na prática cotidiana. Assim, ela sugere o uso de um

58 Na mesma obra, Madalena Freire afirma que “é procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses”. (FREIRE, 1983, p. 21). Nessa citação, podemos evidenciar a relevância dos interesses infantis, temática fundamental na Parte II desta Tese. “Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora. Não é de estranhar, pois, que as crianças se encontram nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de ‘dona’ de suas atividades”. (FREIRE, 1983, p. 21).

“caderno de lições”, no qual constam atividades oriundas de vivências com as crianças. Ao final da referida obra, Freire (1983) apresenta esse caderno de lições, onde as próprias crianças, além da professora, têm a oportunidade de elaborar as atividades. O caderno de lições seria semelhante a um diário, como ela mesma define:

A lição é o ‘diário’ do que as crianças vivem em classe, todos os dias. Assim como eu, todos os dias, paro e escrevo o meu diário, o que fiz, reflito sobre o que vivemos e, assim, apropriando-me do meu FAZER cotidiano, a lição para as crianças é o registro do que VIVERAM OU ESTÃO VIVENDO, é o apropriar-me da sua prática diária. E por isso a lição “não cai do céu”, não é pura repetição de exercícios mecânicos – alienados da vida das crianças. (FREIRE, 1983, p. 68).

Também a pedagoga brasileira Cecília Warschauer publica, na década de 1990, *A Roda e o Registro*, obra de grande impacto para os professores, especialmente para os da Educação Infantil. A autora defende a ideia do uso de um diário e mostra como utiliza esse instrumento ao longo do livro. Ela afirma que “o Diário também ajuda a observar o desempenho individual das crianças, pois fazia ali alguns comentários delas. Estas anotações ajudavam a redigir os relatórios individuais, também feitos bimestralmente”. (WARSCHAUER, 1993, p. 69). “Os cadernos ou fichas, outras formas de registrar e construir os conhecimentos, também eram avaliados. Mesmo sem atribuir notas, fazia comentários e anotações, apontando em que deveriam ser corrigidos”. (WARSCHAUER, 1993, p. 69).

A autora acredita que o registro permite historicizar o processo de construção dos conhecimentos do aluno, uma vez que “oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas”. (WARSCHAUER, 1993, p. 63). E diz ainda: “acredito que a escrita possibilite o acesso a camadas mais profundas de nós mesmos que, sem esse registro, poderiam não chegar ao nosso conhecimento. Porém, possibilita também o conhecimento de aspectos muitas vezes indesejados e sombrios”. (WARSCHAUER, 1993, p. 65). Os registros permitem ao professor conhecer mais sobre cada criança, possibilitam anotar detalhes do seu rendimento, de seus afazeres na escola, e também propiciam a intervenção e correção mais pontual. Ao mesmo tempo, servem de base para teorizar sobre a prática docente, redefinindo suas ações. Creio que essa obra teve um satisfatório impacto nos debates educacionais, uma vez que nesse período, principalmente na década de 1990, a Educação Infantil era considerada como uma etapa muito enfraquecida no Brasil, sem reconhecimento educacional perante a sociedade.

O que quero mostrar com tudo isso é que vimos emergir a necessidade de um registro cada vez mais sistemático e refinado, tanto das ações dos professores, quanto das ações das crianças nos contextos escolares. Acompanhamos a emergência das práticas de registro na Educação Infantil e colocamos em marcha a celebração da documentação pedagógica, expressão cunhada pelos referenciais italianos voltados à Educação Infantil, a qual enfatiza muito mais as ações infantis do que as ações docentes.

Talvez seja interessante trazer à tona, aqui, o texto encomendado pela Anped à pesquisadora Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), para a 37ª Reunião Nacional, em 2015. Creio que esse artigo nos ajuda a pensar sobre a amplitude que a documentação pedagógica tem sobre o registro docente, ou seja, ela amplia o registro que o professor faz pela observação, incluindo outras possibilidades e ferramentas nessa prática.

No referido artigo, a autora elege o registro de práticas e a documentação pedagógica como objetos de análise para a sua pesquisa e propõe um estudo de caso em quatro escolas de Educação Infantil (três em São Paulo e uma em Bolonha, Itália), a fim de mostrar as diferentes modalidades e finalidades da documentação pedagógica, de acordo com o projeto político-pedagógico de cada instituição. Ela defende a necessidade da construção de uma "cultura do registro" no contexto da Educação Infantil, conforme destaca: “partimos do pressuposto de que o registro de práticas configura-se como elemento essencial ao trabalho docente, e precisa ser incorporado à cultura pedagógica da Educação Infantil”. (MARQUES, 2015, p. 3). Entretanto, a autora esclarece e diferencia o uso das duas expressões - *registro de práticas* e *documentação pedagógica*: o registro de práticas deriva das produções de Madalena Freire (1996), que apresenta o registro como instrumento metodológico do trabalho docente ao lado do planejamento, da observação e da reflexão. Assim, o termo *registro* “tem como foco o professor como produtor de relatos reflexivos sobre sua prática e aproxima-se à proposta dos *diários de aula* (ZABALZA, 1994); a centralidade recai sobre o professor que, individualmente, produz narrativas”. (MARQUES, 2015, p. 3).

Já no conceito de documentação pedagógica, fundamentado na abordagem de Reggio Emilia, “relatos de situações, fotografias, produções das crianças constituem material para a documentação, que implica seleção, organização e elaboração de registros”. (MARQUES, 2015, p. 4). Marques (2015) afirma que há diferentes modalidades de documentação, dependendo dos objetos, objetivos e destinatários: a documentação pode recair mais sobre a criança em seu processo de pensamento, ou sobre o projeto pedagógico da escola; pode-se documentar para e com as crianças, para os professores ou para as famílias. A autora acredita

que o registro do educador pode ser apenas um dos instrumentos da documentação, a qual é compreendida de forma mais abrangente, “como um processo mais amplo de sistematização e construção de memória sobre o trabalho pedagógico, sobre o processo de desenvolvimento da criança, sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola”. (MARQUES, 2015, p. 4).

Ela reafirma o tripé da documentação, o qual contempla o educador (na reflexão sobre a prática, na avaliação do processo de aprendizagem das crianças, no planejamento, contribuindo para seu próprio processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação), as crianças (quando elaboram seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação) e os pais/responsáveis (como instrumento de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e à trajetória da criança naquele grupo). (MARQUES, 2015). A partir da metodologia de estudo de caso em quatro escolas, a autora acredita que não é adequado institucionalizar as práticas de registro e impor modelos preestabelecidos a serem seguidos pelas escolas, pois cada realidade apresenta demandas peculiares, exigindo respostas também particulares. Homogeneizar as práticas seria desastroso, tendo em vista as diferentes realidades, pois, mesmo que seja possível considerar a existência de uma cultura organizacional que prioriza ou valoriza a documentação pedagógica, os modos de apreensão e participação dos diferentes sujeitos não se dão de maneira idêntica e homogênea. Nesse sentido, a autora defende a incorporação do registro ao projeto político-pedagógico da Educação Infantil. (MARQUES, 2015).

Dito isso, creio que a autora nos mostra a amplitude da documentação pedagógica que, muito além dos registros docentes, contempla outras tantas ferramentas e possibilidades de tornar visível aquilo que é produzido na escola infantil. É nesse contexto que a documentação pedagógica se encaixa no cenário nacional, envolvendo o registro que o professor faz a partir das ações das crianças, incluindo observação, registro e interpretação da aprendizagem infantil, mostrando para os interessados (professores, pais e direção, entre outros) o que as crianças fazem na escola.

No Capítulo 1, em um breve apanhado histórico dos documentos legais publicados pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil, pude constatar a ênfase dada à observação e ao registro docente sobre o crescimento e o desenvolvimento da criança. Por volta de 2009, o MEC afirma que, além da escrita do professor, há que se utilizarem outros registros, “tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc.” (BRASIL/MEC, 2012, p. 14-15), inserindo, nos discursos governamentais e

nas orientações da esfera pública, a necessidade de práticas mais refinadas de registro docente.

Ao acompanharmos a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, podemos perceber que foi necessário um incansável movimento de reconhecimento dessa primeira etapa da educação básica como “educação”. Com traços de assistencialismo e custódia, com caráter médico-higienista e sanitarista, deslocamo-nos para a concretização de um projeto pedagógico com especificidades para a Educação Infantil. Destacaria que um desses movimentos (e aquele que me interessa olhar aqui) foi levar a avaliação para esse nível de ensino. Entretanto, como desde a sua emergência a Educação Infantil não contou com retenção nem reprovação de crianças – e talvez por esse motivo não incrementou as formas de exame –, foi necessário construir um refinado modelo de registro⁵⁹. Inúmeras pesquisas e publicações são destinadas a esse assunto, e, ainda que existam diferenças entre ideias e fundamentos, parece-me que todos estão unidos na defesa da necessidade de os professores observarem atentamente cada aluno para registrar e avaliar o seu comportamento, desenvolvimento e aprendizagem na escola, a fim de propor melhorias, avanços, maior desempenho individual, eficácia nos modos de aprender para alcançar os objetivos e resultados almejados, controlando sucessos e fracassos.

Acompanhar o atendimento à infância na instituição escolar de Educação Infantil ao longo dos tempos permite-nos compreender a emergência das práticas de registro docente sobre as crianças. Se antes aceitávamos testes padronizados e fichas classificatórias, hoje pactuamos com a necessidade de uma avaliação individualizada da criança⁶⁰. Ligadas aos modos de conceber a infância, a pedagogia e as propostas das instituições de atendimento às crianças, as práticas de registro e seus instrumentos de avaliação vêm reconfigurando-se: de fichas avaliativas, pareceres descritivos e relatórios, para portfólios, dossiês e a documentação pedagógica. (CIASCA; MENDES, 2009). As fichas avaliativas, os pareceres descritivos e os relatórios, geralmente instrumentos avaliativos preenchidos ao final de um processo letivo (bimestre, trimestre, semestre), portanto, um tempo mais longo e analógico, seguem registros

59 Como atuei por alguns anos na Educação Infantil, tanto como professora, quanto coordenadora, posso atestar que a avaliação, por conter muitos registros do professor e ser mais sistemática, torna-se um incômodo para muitos professores. A própria literatura voltada à Educação Infantil aponta como forma de amenizar este processo de registro, especialmente no período de emissão dos pareceres e os relatórios, a possibilidade de o professor fazer escritas, tabelas, anedotários, fichas de cada aluno ao longo do processo letivo, não deixando para o final do período escolar.

60 Se buscarmos estudos sobre avaliação na Educação Infantil, vamos encontrar Jussara Hoffmann (2006, p.9), autora que nos chama a atenção para o fato de que a avaliação se insere na discussão histórica acerca de uma concepção assistencialista ou educativa para o atendimento às crianças “e a exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista”.

mais padronizados e uniformes das crianças, com termos mais vagos e imprecisos, sendo considerados pelos professores como um trabalho burocrático. Assim, esses registros são “sem qualquer significado ou importância pedagógica”. (CIASCA; MENDES, 2009, p. 303).

Utilizo-me das constatações do parágrafo acima, ainda que sucintas, para novamente argumentar que as práticas de registro da documentação pedagógica são mais refinadas, sutis e eficazes que outras práticas de registro, pois valorizam ações mais instantâneas, transparentes, que não apenas mostrem números e dados escritos e padronizados, mas utilizem imagens e narrativas em movimento. Ou seja, será necessária a construção de outras formas de avaliação, não centradas no diagnóstico e na elaboração de pareceres e relatórios de avaliação trimestrais ou semestrais; será preciso apresentar outra estética na produção do material, utilizando-se diversos recursos, como fotos e filmagens, num tempo que prima pela rapidez, permanência e aceleração do registro. Essa forma de registro mobiliza outras relações espaço-temporais: na sala de aula, no pátio, entre colegas, entre professor e aluno. Se antes importava um diagnóstico oferecido pelo professor, agora o próprio aluno mostra-se e é incentivado a mostrar-se, e todos veem todos e cada um.

Como uma superfície de análise, gostaria de situar tal provocação que fiz sobre a avaliação dentro de um esquema mais amplo, não restrito à consolidação da Educação Infantil, mas como um movimento social, econômico e político, bem como pertencente a um movimento de reconfiguração dos territórios de governo. Miller e Rose (2012), ao discutirem sobre a administração da vida econômica e os deslocamentos do governo da economia, expressam a necessidade da avaliação como um componente-chave para a governamentalidade:

[...] esse imperativo de avaliar precisa ser visto, ele próprio, como um componente-chave das formas de pensamento político em discussão: como as autoridades e os administradores fazem julgamentos, as conclusões que daí inferem, as retificações que propõem e o ímpeto que a ‘falha’ fornece para a programação de novos programas de governo. A ‘avaliação’ da política, em uma total variedade de formas, faz parte integral, portanto, daquilo que denominamos de caráter programático da governamentalidade. (MILLER; ROSE, 2012, p. 42).

Os autores sinalizam a crescente necessidade de avaliação dos mais variados aspectos da vida: da empresa, da família, da criança e até de si mesmo, como meio de representação e intervenção, afirmando que também os relatórios “poderiam possibilitar que se alcançassem as exigências de planejamento, modernização e de crescimento”. (MILLER; ROSE, 2012, p.

52-53). Tudo isso seria sinônimo de atingir certa traduzibilidade daquilo que se pretende instrumentalizar. Asseguram que é preciso

[...] fazer com que as pessoas registrem, e a natureza das coisas que as pessoas são obrigadas a registrar é, em si, um jeito de governá-las, levando-as a pensar e anotar determinados aspectos de suas atividades de acordo com normas específicas. O poder flui para o centro ou para o agente que determina as inscrições, que as acumula, contempla-as em sua forma agregada e, portanto, pode compará-las e avaliar as atividades dos outros, que são meramente dados em um gráfico. (MILLER; ROSE, 2012, p. 102-103).

Isso mostra que a governamentalização do Estado lhe confere uma intervenção avaliativa sobre a população, ocupando centralidade como um Estado avaliador (no âmbito educacional, acompanhamos a crescente necessidade de estratégias de avaliações mais sofisticadas, conforme constatado nas políticas públicas e nas avaliações em larga escala, além da produção de estatísticas sobre aprendizagem, fracasso escolar, reprovação, entre outros exemplos que já foram comentados no decorrer deste trabalho. As avaliações em larga escala legitimam tamanho crédito, que as escolas recebem verbas e recursos financeiros para investimento em estrutura física, materiais pedagógicos e formação docente). Contudo, a avaliação não se restringe apenas ao Estado avaliador, mas também entra na vida de cada sujeito, fazendo com ele mesmo perceba a necessidade de avaliação e autoavaliação constante.

Importante marcar aqui as contribuições de Alfredo Veiga-Neto (2013), Elí Fabris e Clarice Traversini (2013). Ao identificar o avanço e o fortalecimento do neoliberalismo no Brasil, o professor Alfredo Veiga-Neto (2013) analisa as práticas curriculares e desenvolve o argumento de que há um desvio à direita, “entendido como a ênfase acentuada na avaliação – ao mesmo tempo em que é consequência da racionalidade neoliberal também contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade”. (VEIGA-NETO, 2013, p. 2). Ele coloca em jogo o destacado crédito dado à avaliação escolar (avaliação como farol do currículo) e a invasão das práticas avaliatórias além do espaço escolar, atingindo as diversas instâncias da vida humana. Afirma que “a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento”. (VEIGA-NETO, 2013, p. 3). Costumeiramente, aprendemos que o currículo se desenvolve em três etapas: planejamento, execução e avaliação, porém, conforme afirma Veiga-Neto (2013), há um deslocamento das práticas curriculares de modo a

privilegiar a avaliação. O autor destaca que, ao tratar da avaliação, o currículo pode deixar mais livre, mais preso ou até enforçar aqueles que a ele se submetem, e

[...] o fato é que, de uns anos para cá, estamos vivendo a exacerbação da avaliação e de teorizações em torno dela. Ora se exalta a avaliação do ensino e da aprendizagem, ora se inventam novos instrumentos para avaliar alunos e professores, ora se criam novos mecanismos para avaliar os sistemas educacionais, ora se desenvolvem algoritmos para ranquear as instituições às quais se aplicam duvidosos critérios e instrumentos avaliativos. Por toda a parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, se atinja o *soi-disant* “progresso social” [...]. O salvacionismo pedagógico parece estar apostando, hoje e cada vez mais, todas as fichas na capacidade da avaliação. (VEIGA-NETO, 2013, p. 9).

A acentuada ênfase na avaliação funciona como um instrumento útil para a racionalidade neoliberal e o Estado avaliador. Conforme aponta Veiga-Neto, na Modernidade, capturamos o mundo por meio de medidas, classificações, ordenações e hierarquização, e isso possibilitou as condições para que a avaliação começasse a funcionar. Entretanto, o que “é novo é a exacerbação da avaliação, em termos da sua intensidade e principalmente da sua onipresença e atravessamento em todas as esferas da nossa vida. É novo, também, e não menos importante, o caráter radicalmente econômico que a avaliação assume nas sociedades neoliberais”. (VEIGA-NETO, 2013, p. 12). O autor aponta que a avaliação é uma tecnologia que, além de classificar, segregar, posicionar, hierarquizar, “também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais. Basta compreender tais novidades para compreendermos por que a avaliação transformou-se num farol para o currículo”. (VEIGA-NETO, 2013, p. 12).

Trazendo o debate firmado pelas pesquisadoras Traversini e Fabris (2013) ao investigarem como o conhecimento escolar tem sido trabalhado nas escolas e que efeitos ele produz, tanto no currículo, quanto nos sujeitos que frequentam esses espaços, também encontro pistas para fortalecer meus argumentos nesta Tese. As autoras percebem “dois deslocamentos nas práticas escolares presentes em nossas pesquisas – o como fazer e a avaliação constante e sistemática”. (TRAVERSINI; FABRIS, 2013, p. 35). Tal como já sinaliza Veiga-Neto (2013), as autoras também observam ênfase na avaliação, mas incluem a ênfase na metodologia. “A escola, ao defrontar-se com questões de extrema precarização, assume como principal ação a busca de proteção e segurança. Os conhecimentos vão ficando para depois, e o foco é atender os sujeitos nos seus danos e prejuízos”. (TRAVERSINI; FABRIS, 2013, p. 41).

As questões comportamentais são mais relevantes que o próprio conhecimento escolar, e isso, segundo as autoras, fica evidente também nos processos avaliativos, em especial na elaboração dos pareceres descritivos e nos registros do conselho de classe, ou seja, “a forma de expressão dos resultados no parecer redescreve os conteúdos sob a forma de comportamentos”. (TRAVERSINI; FABRIS, 2013, p. 46). Em tempos anteriores, afirmam as autoras, o mais importante na escola era evidenciar a aprendizagem mediante provas que verificavam os conteúdos aprendidos, mas “agora esse é apenas um aspecto, reservado, prioritariamente, para as avaliações de larga escala”. (TRAVERSINI; FABRIS, 2013, p. 46). E mais:

Elaborar pareceres descritivos com narrativas de julgamento e moralização dos estudantes, muitas vezes como a única expressão visível de rendimento escolar, pode fazer com que crianças e jovens permaneçam na obscuridade com relação às suas aprendizagens escolares. Seus professores também sofrem os efeitos disso por sentirem-se fracassados e sem saberem o que fazer com a não aprendizagem observada em sala de aula e nos resultados por meio dos registros avaliativos, incluídos os baixos índices nas indesejadas classificações (rankings) de seus alunos e escolas. (TRAVERSINI; FABRIS, 2013, p. 50).

Seguindo também numa perspectiva foucaultiana, a Tese de Doutorado de Rejane Ramos Klein (2010), intitulada *A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica*, representa uma leitura indispensável neste momento. Ao debater a ampliação das funções da escola, a pesquisadora salienta a proliferação da avaliação escolar como modernização pedagógica, permitindo um maior acompanhamento e intervenção do professor na aprendizagem dos seus alunos. A autora afirma que

A avaliação, que se dava por meio de um exame, passará a ser, a partir dos ideais modernizadores, muito mais preventiva através da observação permanente e contínua do professor, que deverá não mais apenas almejar a classificação do aluno, mas também intervir em seu processo de aprendizagem, a fim de considerar as capacidades do estudante. (KLEIN, 2010, p. 72).

Pontuando os deslocamentos da avaliação escolar, a autora destaca a necessidade de acompanhar, além dos aspectos cognitivos, também os aspectos psicológicos, de modo a evitar a reprovação (que se torna uma ameaça à população; por esse motivo, são necessárias estratégias de prevenção para controlar o índice de reprovação). O professor não pode classificar o aluno somente a partir do exame, mas “será necessária a sua biografia para

conhecê-lo e assim ser possível intervir para corrigi-lo e educá-lo” (KLEIN, 2010, p. 122), exigindo-se do professor avaliações mais frequentes e com variados instrumentos e formas.

Meu foco de análise segue outra direção daquela escolhida por Klein (2010). Entretanto, sua Tese oferece fundamentos para perceber o quanto as práticas de registro da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos vão se tornando cada vez mais refinadas, mais frequentes, exigindo do professor novas formas de registrar. Talvez essas condições é que possibilitaram o festejo da documentação pedagógica e seus ajustes à sociedade contemporânea. Tal debate contribui nesta investigação, interessada em acompanhar os deslocamentos nas práticas de registro docente. Não se trata de culpabilizar a sociedade, suas transformações, sua competitividade, conectando o excesso de avaliação a uma necessidade social. Não se trata, tampouco, de compreender o fenômeno como simples causa ou consequência das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Trata-se de entender que o Estado passa a operar sobre a vida da população de outras formas quando compreendemos a governamentalidade neoliberal, reconfigurando suas tecnologias e estratégias de condução da conduta dos indivíduos, com uma ênfase menor nos dispositivos disciplinares e mais potente nos dispositivos de seguridade.

As próprias práticas refinadas de registro fortificam, sustentam e estimulam práticas neoliberais. Se formos fazer uma comparação com o crescimento da grama – que cresce pelo meio, não sendo possível visualizar seu início, tampouco seu fim –, os professores assumem as práticas de registro sobre o outro por uma exigência social, mas também porque dessa forma garantem sua própria condição docente. Eles próprios convencem a si mesmos e agem consigo mesmos. Ao mesmo tempo, esses professores, com esses registros, colocam em ação uma determinada noção de infância (talvez aquela estudada nos cursos que frequentam, nos livros que leem, nas práticas de senso comum e até mesmo inspirados na própria infância que tiveram) e asseguram a sua continuidade, confinando a infância em torno dela mesma, fixando modos de representação e intervenção dessa infância e colocando em ação, movimentando a racionalidade neoliberal, que é a lógica que “dá as cartas” no contemporâneo.

Há uma necessidade de avaliação constante, vinculada à individualidade de cada aluno e dos seus próprios interesses, num momento em que a pedagogia e a escola são convidadas a transformar-se (e a inovar). Dito de outro modo, a Pedagogia e a escola, reduzindo (mas não excluindo) sua capacidade prescritiva, normativa e disciplinar, e ampliando flexibilidade e liberdade, precisa da avaliação enquanto tecnologia para melhor governar a conduta dos sujeitos para que sejam educáveis, mesmo que essa avaliação também se torne mais flexível e livre (muitas vezes, não mais reprovando, não se configurando em folhas infundáveis de

relatórios, não constituindo uma nota ou um número para o aluno), por meio de conceitos, registros cotidianos, aprovação com acompanhamento posterior, etc. Há uma proliferação de estratégias de avaliação para uma criança-aluno que tem gradativas liberdades na escola, a fim de ampliar as formas de controle no sucesso da sua aprendizagem, olhando e fixando a sua individualidade e a de cada um. Uma avaliação com esse escopo precisa ser flexível, rápida, acelerada, instantânea, digital, pontilhista. Embora registre instantâneos, não há aqui preocupação com a história produzida por uma memória linear, mas uma memória presentificada em que assume importância sempre o fato mais novo, atual, presente.

Diante desse cenário, é preciso entender “o poder da documentação pedagógica” postulado nos referenciais italianos. É o que procuro desenvolver na última seção da Parte I desta Tese, intitulada “Como um antídoto” – os registros da documentação pedagógica. Reafirmo que, ao abordar inúmeras questões sobre o fazer pedagógico nas escolas italianas, especialmente em Reggio Emilia e San Miniato (cidades que atuam fortemente na divulgação e publicação do seu trabalho para o mundo inteiro), tomo a expressão *documentação pedagógica* para fazer menção aos referenciais italianos para educação da infância, uma vez que é possível perceber que o termo está mais fortemente presente nas pautas educacionais após a chegada desses referenciais para a Educação Infantil (por volta do final da década de 1990)⁶¹.

2.5 “Como um antídoto” – os registros da documentação pedagógica

*Como uma ferramenta para a análise e a avaliação, a documentação pedagógica representa **um antídoto extremamente forte** para a proliferação das ferramentas de avaliação e de análise que ficaram cada vez mais anônimas e descontextualizadas – objetivas e democráticas apenas superficialmente. (DAHLBERG, 2016, p. 231, grifos meus).*

Antídoto extremamente forte contra outros modos de análise e avaliação. É com essas palavras que Dahlberg caracteriza a documentação pedagógica em obra recentemente lançada,

61 Relembro o leitor de que, a partir da próxima seção, inicio a utilização das cinco variadas dinâmicas para apresentar os materiais de pesquisa, ou seja, cinco diferentes estratégias e modos de escrita: 1) citação curta constituída por excerto retirado do material de pesquisa, a qual aparece ao longo do trabalho escrita como as demais citações, porém, destacada em itálico, para diferenciar-se das demais citações de fundamentação teórica; 2) citação longa constituída por excerto retirado do material de pesquisa, a qual aparece ao longo do trabalho destacada em caixa de texto, a fim de também se diferenciar das demais citações longas advindas da fundamentação teórica; 3) organização de um bloco de citações dentro de quadros numerados e nomeados; 4) imagens que apresentam os exemplares produzidos pelos professores (como a imagem 1, já apresentada); 5) epígrafes que se relacionam com o conteúdo de cada capítulo ou seção, destacadas em itálico, para diferenciar-se das demais epígrafes advindas de fundamentação teórica.

em 2016⁶². Nessa obra – *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* –, outros títulos são marcantes: O poder da documentação pedagógica; A documentação pedagógica como forma de desafiar os discursos dominantes; Incorpore a documentação como parte da prática diária; Aprendizagem negociada pelo *design*, pela documentação e pelo discurso. Contudo, numa das primeiras obras traduzidas no Brasil, em 1999, já visualizávamos três funções da documentação pedagógica:

[...] oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para as pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

Poderíamos dizer, grosso modo, que essas três funções são evidenciadas em quase todos os referenciais italianos analisados neste trabalho. Assim, crianças, professores e pais formam o tripé da documentação pedagógica, ou ainda, uma comunidade de aprendizagem⁶³. Lóris Malaguzzi traz grandes influências ao debate sobre a documentação pedagógica quando destaca a exigência de educadores infantis comprometidos, afirmando que eles “*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*”. (MALAGUZZI, 1999, p. 80). O autor defende a ideia de que os adultos aprendem sobre as crianças quando convivem com as próprias crianças. Procura construir outra imagem de criança, não-padronizada, não-universal, que não seja definida por manuais, por meio da “*pedagogia da escuta*”. (RINALDI, 2012, p. 124). Ao ser entrevistada, a educadora reggiana Laura Rubizzi afirma que “*Loris Malaguzzi estava bastante ciente da necessidade de documentar desde o começo. Sua ideia era criar uma escola transparente, visível e que dialogasse com a cultura contemporânea*”. (GANDINI, 2012, p. 78).

62 Curioso mencionar aqui que, quando adquiri esse livro, em um evento internacional voltado à Educação Infantil no estado de Santa Catarina, a livraria não possuía exemplares suficientes, pois havia “fila de docentes” para a compra da obra.

63 Neste trabalho, meu foco não estava direcionado, de forma intencional, para as narrativas sobre a família, embora reconheça que esse é um tema recorrente no material. A disciplinarização e a pedagogização da família são ingredientes importantes para as práticas de documentação. Em função das limitações desta pesquisa, esse ponto será abordado superficialmente, ficando o desafio para pesquisadores interessados nessa temática.

Para Malaguzzi – considerado pensador inicial e fundamental nas escolas de Reggio Emilia (situada na região de Emília Romagna, nordeste da Itália)⁶⁴ e visto por Rinaldi como um “arquiteto do pensamento pedagógico e filosófico que permeia a experiência de Reggio” (RINALDI, 2012, p. 138) –, a criança “tem cem linguagens” e “cem formas de pensar”; as crianças precisam ser levadas a sério, e “desapontar as crianças priva-as das possibilidades que nenhuma exortação pode fazer surgir, nos anos posteriores”. (MALAGUZZI, 1999, p. 76-77). Assim, é preciso investir nas crianças, de modo a não privá-las de todas as possibilidades que o mundo lhes oferece.

É importante dizer que Malaguzzi expõe suas convicções após a II Guerra Mundial, momento no qual a Itália se reorganizava após um longo período de conflitos; é nesse contexto que Malaguzzi desencadeia e impulsiona a prática da documentação pedagógica⁶⁵. No que compete às instituições escolares, é nesse período que a Itália passa a minimizar o poder da Igreja Católica e a reforçar o poder da comunidade e da sociedade civil na educação das crianças pequenas. Em Reggio Emilia, os movimentos sociais deram origem às escolas infantis municipais, onde pais trabalhadores se reuniram para construção de um local educativo, visando ao desenvolvimento intelectual de seus filhos. Bujes (2008) compara essa questão a uma educação moderna voltada ao porvir, preocupada com o futuro e com o desenvolvimento das inteligências das crianças desde tenra idade. A autora constata que, “nos processos de reformulação ou regeneração social, cabe à educação o imperativo ético de ‘reconduzir’ aos seus devidos eixos o processo civilizatório”. (BUJES, 2008, p. 111). Ao mesmo tempo, a necessidade de registro, de preservar memórias nos tempos e espaços, também se mostra uma necessidade de sociedades que passaram por experiências de situações de guerra.

Como podemos acompanhar, a dedicação de Malaguzzi à educação das crianças e sua preocupação com a construção e manutenção de escola infantis de qualidade transitam num sentimento de pós-guerra, em que o próprio autor afirma que pode ter sido “uma forma de recomeçar do zero, viver e trabalhar para o futuro. Este desejo atinge uma pessoa, quando a guerra finalmente termina e os símbolos da vida reaparecem com uma violência igual àquela do tempo da destruição”. (MALAGUZZI, 1999, p. 66). Ao compreenderem que a criança é

64 Alfredo Hoyuelos, atelierista, nascido em Pamplona, Espanha, vem disseminando os ideais do projeto educativo de Malaguzzi, defendendo as práticas de documentação e mostrando sua necessidade e benefício em alguns congressos no Brasil.

65 Em 1995, Howard Gardner propôs a realização de uma pesquisa em conjunto com estudiosos e professores de Reggio Emilia, e a temática para tal foram as relações entre documentação e avaliação, por acreditarem no “valor da documentação como ferramenta para a avaliação/apreciação e para a autoavaliação/autoapreciação”. (RINALDI, 2012, p. 119).

protagonista, os professores devem tornar público aquilo que elas produzem nas escolas, pela via da organização e sistematização de observações, registros e interpretações: documentação pedagógica.

Poderíamos, até aqui, nos questionar: como a documentação pedagógica emerge com tal força? Por que tal prática é celebrada e se encaixa nos dias atuais? Inspirados em Reggio Emilia, os autores Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 91) apresentam a “*documentação pedagógica como um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática*”, pois ela tem um papel fundamental no discurso da construção de significado, ou seja, “*em vez de se basear em alguma medida padronizada de qualidade [...] a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos nossos significados e chegar à nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo*”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 191). Ao dar visibilidade para o trabalho pedagógico, “*a documentação pedagógica proporciona a possibilidade de as instituições dedicadas à primeira infância conseguirem uma nova legitimação na sociedade*”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 191).

Entretanto, os mesmos autores reforçam: a documentação não deve ser confundida com uma mera “*observação da criança*” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 191), pois essa observação classifica e categoriza as crianças em relação a um “*esquema geral de níveis e estágios desenvolvimentais*”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192). A mera observação é compreendida como resultado, e não como processo; em outras palavras, é encarada como uma “*tecnologia de normalização relacionada às construções da criança como natureza e como reprodutora de conhecimento*” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192), sendo tomada como uma prática de perspectiva modernista. Já a documentação pedagógica, na perspectiva dos autores, é tida como pós-moderna: “*adotando uma perspectiva pós-moderna, a documentação pedagógica não reivindica que aquilo que é documentado seja uma representação direta do que as crianças dizem e fazem; não é um relato verdadeiro do que aconteceu*”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192).

Os autores Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 190), em um de seus escritos, procuram desenvolver o exercício de buscar inspiração em Michel Foucault para pensar a documentação pedagógica e afirmam que ela seria um meio para que os professores pudessem resistir ao “*nexus saber-poder, aqueles regimes de verdades que tentam determinar para nós o que é verdadeiro ou falso, certo ou errado, o que podemos ou não podemos pensar e fazer*”. Nesse sentido, a documentação poderia desmascarar “*os discursos e os regimes dominantes que exercem poder sobre nós e por meio de nós, pelos quais temos construído a criança e nós*

mesmos como pedagogos”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 199). Como o ato de documentar nunca é neutro e inocente, a documentação é tomada *“como um instrumento para abrir uma prática crítica e reflexiva que desafie os discursos dominantes e construa contradiscursos, por meio dos quais podemos encontrar pedagogias alternativas”*. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 199). Compreendendo-se tais práticas como meio de resistir ao *nexus* poder/saber, elas são um empreendimento perigoso:

Podem ser perigosos, como declarou Foucault (1970), pois carregam significado político e teórico. Por isso, a produção de conhecimento está sempre relacionada à produção de poder [...]. Se suscita outras construções e perspectivas, então a documentação tem o potencial de revelar o *caráter incorporado da construção de conhecimento e, como tal, funciona como uma prática emancipatória*. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 203, grifos meus).

Assim sendo, a documentação contrasta com práticas modernistas de avaliação convencional, em que a criança era avaliada e classificada segundo categorias e estágios predeterminados de desenvolvimento psicológico, uma vez que a documentação possibilita a autorreflexão dos adultos em relação às crianças – e mais, ela *“diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas”*. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192).

Essa narrativa volta a ser defendida em 2016 por Dahlberg quando destaca que a documentação pedagógica abre para a complexidade do processo da Educação Infantil, deixando de lado a objetividade que muitas avaliações padronizadas nos mostram para mensurar a qualidade. Porém, a autora traz um alerta, buscando novamente apoio em Michel Foucault: a documentação *“pode ser capturada por estratégias para ‘prever e controlar’ as crianças mais efetivamente por meio de processos de normalização e vigilância”* (DAHLBERG, 2016, p. 232), transformando-as em meros objetos. Por isso que a escuta atenta e sensível – aquela que é diferente do ouvir, aquela que envolve o terceiro ouvido (FORMAN; FYFE, 2016, p. 260), aquela que suspende julgamentos e preconceitos em relação às crianças, a qual vem sendo também denominada de pedagogia da escuta – garante que a documentação seja um processo democrático, e, *“graças à documentação pedagógica, cada criança, professor e escola podem ganhar voz pública e identidade visível”*. (DAHLBERG, 2016, p. 233).

De acordo com os referenciais italianos analisados, a documentação pedagógica também pretende fugir da ideia de mensuração, presente em algumas práticas avaliativas. A

mensuração é compreendida pela autora americana Brenda Fyfe (2016) como uma ciência exata que avalia quantidades mediante unidades padronizadas de medida, tendo caráter somativo de atribuir notas e comparar alunos, classificando-os “*em uma escala para determinar o nível de competência ou desenvolvimento, classificá-los para serviços especiais ou decidir em reprová-los ou passá-los à próxima série*”. (FYFE, 2016, p. 279). Já a documentação consiste em “*traços de aprendizagem*”, e “*nenhum traço de aprendizagem é limitado em sua interpretação a uma unidade de medida padronizada*”. (FYFE, 2016, p. 274). Portanto, as avaliações formais não fazem parte do conceito de documentação de Reggio Emilia, afirma a autora, uma vez que a documentação – que vem de orientação filosófica construtivista – “*é conduzida de modo a estimular o aprendiz a participar da própria aprendizagem para construir ou reconstruir novas e mais profundas compreensões*”. (FYFE, 2016, p. 274).

Na mesma obra, Forman e Fyfe (2016) constatam que a avaliação envolve um estudo contínuo das crianças, que não é feito para compará-las, determinar sua série, incluí-las em determinados programas ou rotulá-las e atribuir notas. “*Ele é feito para entender as crianças – seus métodos, seus sentimentos, seus interesses, suas disposições e suas capacidades*”. É assim que os professores conseguem planejar experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras.

Avaliações dessa natureza não se concentram no que as crianças podem ou não fazer, mas no que elas podem fazer, independentemente, com assistência e em tipos diferentes de contextos sociais. *Trata-se de um processo dinâmico e flexível, que não busca congelar a criança no tempo e quantificar as suas realizações ou o seu desenvolvimento com uma pontuação, classificação ou nota.* Trata-se de um processo vivo e contextualizado que busca compreender as crianças dentro de experiências e situações de vida em constante mutação. *A documentação, como a descrevemos, está no cerne desse tipo de avaliação.* (FORMAN; FYFE, 2016, p. 263, grifos meus).

Conforme as descrições acima, é visível a expectativa de que a documentação pedagógica ofereça certa especificidade para os processos avaliativos da Educação Infantil, contemplando mais flexibilidade e menos direcionamento do adulto professor. Em grande parte dos referenciais italianos, os autores chamam atenção ao trazer aspectos sobre a documentação, alertando para que “*as crianças não se tornem objeto de escrutínio excessivo e que o olhar do adulto não seja um exercício de controle e poder*”. (LUFF, 2010, p. 209). E mais:

Se a documentação for literalmente um exercício de pôr coisas no papel – um dever realizado para se ter os registros exigidos quando for realizada alguma inspeção –, ela provavelmente terá pouco valor. Se a observação for reduzida a assinalar itens em uma lista de verificação de objetivos de aprendizagem pré-identificados, ela dará insights muito limitados sobre a riqueza da aprendizagem infantil. (LUFF, 2010, p. 209).

Entendo que as práticas da documentação pedagógica emergem com força nas escolas de Educação Infantil, marcando um tempo em que a primeira etapa da Educação Básica é convidada a elaborar e demarcar especificidades na sua proposta pedagógica, legitimando seu papel social. Há um encaixe dos fundamentos da documentação pedagógica com a infância, a escola e a docência do nosso tempo. Para os referenciais italianos, além da superficialidade e da publicização, o poder da documentação é muito maior do que apenas dar visibilidade para um projeto, por exemplo, como podemos ler nesta citação: “*avaliar a documentação somente pela sua função de visibilidade final de um projeto é um erro conceitual, que atrapalha a compreensão da abordagem geral e das relações que se criam entre a criança, as crianças, os professores, as famílias e o assunto enfrentado*”. (VECCHI, 2014, p. 162).

É partindo dessas crenças – de que a documentação pedagógica pode ser um meio avaliativo que busca evitar as avaliações padronizadas, descontextualizadas e objetivas, as quais valorizam mais os resultados, especialmente aqueles voltados aos estágios de desenvolvimento psicológico; de que a documentação pode auxiliar a trazer uma nova imagem de criança, muito mais competente e ativa, desafiando os discursos dominantes; de que a documentação pedagógica contribui para a legitimação da Educação Infantil enquanto lugar de trabalho pedagógico – que tais práticas vêm emergindo paulatinamente nas comunidades escolares e ganhando força nas práticas de registro e avaliação. Tal como afirma Carla Rinaldi (ex-diretora dos centros municipais de Reggio Emilia que trabalhou ao lado de Loris Malaguzzi por 24 anos e é considerada a sua sucessora, hoje é uma das consultoras pedagógicas das escolas de Reggio Emilia):

Sinto que reconhecer a documentação como ferramenta possível para a aferição e avaliação nos dá um ‘anticorpo’ extremamente poderoso contra a proliferação de ferramentas de aferição e avaliação cada vez mais anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas. [...] a documentação é uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca do significado – encontrar o significado da escola, ou melhor, construir a significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na nossa própria busca por significado (e significado partilhado). (RINALDI, 2012, p. 119 - 120).

Vemos cada vez mais o risco de se considerar os testes como uma ferramenta de avaliação. Na realidade, os testes só avaliam o conhecimento das crianças acerca do conteúdo da prova, e não a sua aprendizagem verdadeira. (RINALDI, 2016, p. 239).

O desejo estaria em criar um modo bastante específico e particular para avaliar as crianças que frequentam a Educação Infantil. O psicopedagogo Aldo Fortunati, principal intercessor das escolas infantis de San Miniato⁶⁶, também presidente do centro de documentação e pesquisa La Bottega di Geppetto, ao buscar inspiração em Lóris Malaguzzi, destaca que a documentação é *“como uma estratégia para tornar visível uma criança competente e protagonista, para afastar a sensação da cultura adulta rumo a um novo respeito e reconhecimento de sua identidade como pessoa”*. (FORTUNATI, 2014, p. 19, grifos meus).

As duas obras de Aldo Fortunati, traduzidas para a língua portuguesa, uma em 2009 e a outra, recentemente, em 2014, além de fundamentação teórica sobre o projeto educativo, contemplam belas imagens das crianças em ação nas escolas infantis; portanto, são obras que rapidamente fascinam e atraem a comunidade docente. O autor destaca, ao defender a importância da documentação:

Entende-se a necessidade de emancipar-se de modelos e instrumentos de avaliação emprestados de outros contextos educacionais que não levam em conta os refinados e complexos processos de pensamento, encontrados na ação de sujeitos que estão em relação, mas muitas vezes não no resultado de suas ações. (FORTUNATI, 2014, p. 32).

A partir desses apontamentos, é possível perceber os benefícios, os méritos e os aspectos tomados como positivos na prática da documentação pedagógica, a partir dos referenciais italianos estudados. É visível a defesa da documentação pedagógica como prática que possibilita qualidade e inovação para a Educação Infantil, deixando de lado as marcas de um ensino tradicional e os discursos dominantes em relação às crianças. Compreendida como a segunda pele da escola, a documentação valoriza as vivências escolares:

A documentação cobre as paredes da escola como uma segunda pele. Convida a sentir-se ou tornar-se parte, com os outros, de experiências, de histórias. Sugere a possibilidade de ver valorizado o que vai ser vivido. Uma documentação que dá forma aos valores da memória e da narração como direito e qualidade vital do espaço educativo. (STROZZI, 2014, p. 64).

⁶⁶ A cidade de San Miniato, localizada na região da Toscana (norte da Itália), com aproximadamente 26 mil habitantes, tem 35 anos de rede pública municipal de creches que atendem crianças de zero a três anos. Em 2006, 40% das crianças de zero a três anos frequentam escolas infantis.

A documentação auxilia professores a observar, escutar e, assim, entender melhor as crianças. A pesquisadora Giordana Rabitti desenvolveu um estudo de caso, por ocasião de seu Mestrado na universidade de Illinois (EUA), sob orientação do professor Robert Stake, permanecendo de dezembro de 1990 a junho de 1991 na escola Villetta, em Reggio Emilia. O problema central do seu estudo era responder a pergunta: *“na escola o objeto de estudo pode na educação artística servir de tema integrador da vida social e intelectual?”*. (RABITTI, 1999, p. 43). A pesquisadora percebeu que o material exposto nas escolas deveria comunicar a *“crianças e adultos (educadores, familiares, visitantes) o que se está fazendo na escola e como se está operando”*. (RABITTI, 1999, p. 152). *“Documentar um projeto significa acompanhar e registrar as várias fases de um processo, de modo que a experiência possa ser compartilhada”*. (RABITTI, 1999, p. 160).

Na abordagem de Reggio Emilia, a documentação não é vista como um trabalho isolado, e os professores não se preocupam com os passos finais, com os resultados. (KINNEY; WHARTON, 2009). Esses autores buscaram uma aproximação entre as escolas de Stirling, na Escócia, e as de Reggio Emilia, com o desejo de, pela documentação pedagógica, tornar mais visível o processo de aprendizagem das crianças e o que elas aprendem na escola. A partir de então, desde 2002, as pré-escolas escocesas de Stirling (que atendem crianças de três a cinco anos) procuram colocar em prática a abordagem reggiana de documentação (interessante dizer que Peter Moss e Carlina Rinaldi são apoiadores do projeto em Stirling). Os referidos autores dizem que a abordagem da documentação de Reggio Emilia é avançada, pois coloca *“a manutenção de registros e a avaliação no centro da aprendizagem das crianças pequenas”*, e ela *“é invejada e imitada por muitos educadores do mundo todo”*. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 15).

A abordagem da documentação *“se fundamenta na escuta atenta das crianças e na observação de seus interesses e suas preocupações, concentra-se em registros e comentários acerca da sua aprendizagem por meio de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação diferentes”*. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 15). Para que tal empreendimento seja possível, os autores destacam oito princípios, resumidos a seguir: Respeito aos direitos das crianças; Adultos capazes de ouvir e responder; As crianças como participantes; As crianças como agentes sociais ativos; As crianças como construtoras de significado; As crianças como coconstrutoras da aprendizagem; A pedagogia da escuta; A imagem da criança como rica e talentosa. (KINNEY; WHARTON, 2009).

Em síntese, observa-se que as práticas de registro denominadas de documentação pedagógica estão pautadas num refinamento e alargamento da própria avaliação escolar

(minimiza-se a escrita, maximizam-se as fotografias, filmagens, transcrições de falas das crianças). A documentação pedagógica – esse novo arranjo de registro das aprendizagens do sujeito infantil na escola – é um reflexo das mudanças contemporâneas na forma de ser criança e professor, ambos envolvidos com seus próprios e individuais interesses, sua liberdade, autonomia, autorrealização e satisfação de desejos. As crianças, cada vez mais, ganham centralidade no processo de aprendizagem, e os professores esmaecem sua função no processo de ensino, mas potencializam as práticas de avaliação.

Por ora, cabe ainda ressaltar que as práticas de documentação pedagógica se encaixam num mesmo plano⁶⁷: as crianças estão submetidas a elas, mas também são constituídas por elas e por meio delas; os professores estão submetidos a elas, mas também são constituídos por elas e por meio delas. Ao tornar visível a aprendizagem das crianças, estetizando suas vidas na escola, a documentação pedagógica, ela mesma, é o próprio espetáculo em ação (para o bem ou para o mal), como mostro na segunda Parte da Tese. Creio que há, nas práticas da documentação pedagógica, uma mudança de ênfase. O termo *mudança de ênfase* pretende assinalar a passagem de uma forma de registro voltada à escrita docente, numa lógica temporal voltada ao bimestre, trimestre ou semestre escolar e, portanto, aparentemente mais duradoura e sólida, para registros mais diários e momentâneos, ou seja, registros com o objetivo de documentar muitas ações infantis, no momento em que acontecem, incluindo, além da escrita, as fotografias, as filmagens, as transcrições de falas das crianças, entre outros recursos. Contudo, isso não significa a ausência da escrita, mas sua transformação.

Parece que nessa forma de registro se busca o congelamento da ação vivida na escola, a captura do que cada criança consegue realizar, tornando-se atraente numa época em que o sujeito (aluno e professor) precisa ser livre, fazer suas próprias escolhas, aprender o tempo todo, extraindo o máximo de suas próprias potencialidades nas comunidades de aprendizagem. A criança também assume uma posição estratégica, uma vez que ela desenvolve as propostas de acordo com os seus interesses, e o professor busca na câmera ou no vídeo o registro do que foi selecionado para mostrar, o que considera que ela deve aprender. Essa é uma forma potente de registro que, partilhada com famílias, crianças e professores, vai produzindo tipos de crianças e tipos de professores muito específicos.

Mostrei alguns recortes que fiz dos referenciais italianos a fim de “dar a ver” os fundamentos que sustentam as práticas da documentação pedagógica, para construir o

67 “Nos processos em que a causalidade imanente está em jogo, não há uma causa inicial a produzir efeitos, senão que algo que é visto como causa pode ser visto, ao mesmo tempo, como efeito”. (VEIGA-NETO, 2013, p. 9).

argumento de que tais práticas atuam como tecnologia de governo da infância, produzindo um certo tipo de estetização por meio da mobilização de um conjunto de estratégias, tais como o *interesse infantil* e o *aprender a aprender*, as quais contribuem para a produção da *criança protagonista*. Meu argumento é de que há outros modos de ser sujeito infantil nas práticas da documentação pedagógica, produzindo o protagonismo infantil. Procuo defender tal argumento no Capítulo 3 da Parte II da Tese. Também foi empreendimento deste trabalho investigativo mostrar como as práticas da documentação pedagógica produzem o *design* da docência, mobilizando um conjunto de estratégias, tais como o *gerenciamento de oportunidades* e a *inovação docente*, as quais produzem o *professor designer*. Esta Tese também advoga que há outros modos de ser docente nas práticas da documentação pedagógica, muito mais voltados ao *design*, temática explorada no Capítulo 4 da Parte II da Tese, para a qual passaremos agora.

PARTE II

A PRODUÇÃO DA CRIANÇA PROTAGONISTA E DO PROFESSOR *DESIGNER* NAS PRÁTICAS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Análise do material empírico: 17 obras dos referenciais italianos e exemplares de documentação pedagógica produzidos por professores da Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul. Estetização da infância e design da docência como efeitos das práticas de registro da documentação pedagógica. “Interesse infantil” e “aprender a aprender” como estratégias que produzem a criança protagonista. “Gerenciamento de oportunidades” e “inovação docente” como estratégias que produzem o professor designer.

Questões norteadoras: como as práticas de registro da documentação pedagógica atuam como tecnologia que opera no governo da infância contemporânea, produzindo uma criança protagonista? Como a documentação pedagógica se instala nas práticas docentes atuais de forma tão potente e central no fazer diário dos professores? Que efeitos tais práticas produzem nos modos de ser criança e professor na Contemporaneidade? Que estratégias são postas em ação na produção da criança protagonista e do professor designer?

Questão central: como as práticas de registro docente denominadas de documentação pedagógica operam como tecnologia de governo da infância, produzindo modos de ser sujeito na Educação Infantil contemporânea?

CAPÍTULO 3

A PRODUÇÃO DA CRIANÇA PROTAGONISTA

[...] a documentação pedagógica abre toda uma nova paisagem da infância.
(DAHLBERG, 2016, p. 231).

Na segunda parte do trabalho desta Tese, ao mostrar a emergência e os deslocamentos das práticas de registro na Educação Infantil, interessa-me discutir como as práticas de registro da documentação pedagógica atuam como tecnologia que opera no governmentamento da infância contemporânea. Numa perspectiva foucaultiana, as tecnologias de poder e as tecnologias de si articulam-se num conjunto de estratégias para governar cada sujeito e a população. A estetização da infância e o *design* da docência são aqui entendidos como efeitos das práticas de registro da documentação pedagógica, as quais colocam em ação uma série de estratégias bastante sutis e refinadas, ligadas às tramas da racionalidade neoliberal. As estratégias são: *interesse infantil* e *aprender a aprender*, que produzem a criança protagonista; *gerenciamento de oportunidades* e *inovação docente*, que produzem o professor *designer*. O quadro a seguir foi organizado por mim, neste trabalho, após exaustivas análises do material empírico:

Quadro 2 - A tecnologia da documentação pedagógica em operação

Racionalidade: governamentalidade neoliberal		
Efeitos das Práticas de Registro da Documentação Pedagógica	Estratégias	Produção
Estetização da Infância	Interesse Infantil	Criança Protagonista
	Aprender a aprender	
<i>Design</i> da Docência	Gerenciamento de oportunidades	Professor <i>Designer</i>
	Inovação Docente	

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Minha argumentação é no sentido de que há uma forma básica e algo em comum nas práticas da documentação pedagógica; se deixarmos de lado o conteúdo concreto de seus registros particulares e quase infinitos e detivermo-nos em sua tecnologia de governmentamento, perceberemos uma racionalidade, uma lógica geral que as movimenta. Essa racionalidade é a governamentalidade neoliberal, que, ao atuar sobre a infância e a docência, produz alguns

efeitos, que nesta Tese chamo de estetização da infância e *design* da docência. Junto a essa grade de inteligibilidade, aproprio-me do entendimento de sociedade disciplinar e de sociedade de controle ou seguridade e das novas funções do Estado, possibilitando uma compreensão sobre as transformações nas formas de operar das tecnologias de poder, um poder que age na vida das pessoas.

Foi justamente nesse movimento que, ao trazer as duas expressões – estetização da infância e *design* da docência –, fiz um exercício analítico a partir da perspectiva teórica do filósofo francês Gilles Lipovetsky e do crítico de arte francês Jean Serroy (professor da Universidade de Grenoble), especialmente exposta na obra *A Estetização do Mundo: viver na era do capitalismo artista*⁶⁸. Esses autores, perguntando-se sobre as experiências estéticas e o domínio estético, mostram que o capitalismo e a economia liberal (com seus produtos descartáveis, proletarianização dos modos de viver, empobrecimento das experiências, triunfo do capital, poder das finanças, por exemplo) produzem efeitos nos modos de vida das pessoas, gerando a estetização total da vida cotidiana. Como imperativo das marcas, a beleza, o estilo, o *design*, a mobilização dos gostos e das sensibilidades impõem-se a cada dia, produzindo um modo de produção estético que define o capitalismo de hiperconsumo.

Os autores acreditam que o *design*, a moda, a publicidade, o cinema, o *show business*, entre outros, criam nas indústrias de consumo produtos carregados de sedução. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015). Na hipermodernidade, as esferas do econômico e estético, da indústria e estilo, da moda e arte, do divertimento e cultura, do comercial e criatividade, da cultura de massa e alta cultura, hibridizam-se, misturam-se, interpenetram-se, havendo um incremento do hiperindividualismo contemporâneo. “Com a estetização da economia, vivemos num mundo marcado pela abundância de estilos, de design, de imagens, de narrativas, de paisagismo, de espetáculos, de música, de produtos cosméticos, de lugares turísticos, de museus e de exposições”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 14).

E é nesse contexto hipermoderno que os autores defendem que há uma potencialização do capitalismo do tipo artista – capitalismo artista –, aquele que “explora racionalmente e de maneira generalizada as dimensões estético-imaginárias-emocionais tendo em vista o lucro e a conquista dos mercados” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 14), ou ainda, aquele que “criou um império transestético proliferante em que se misturam design e star-system, criação

⁶⁸ Neste sentido, a palavra estetização é aqui utilizada, estando vinculada à ideia de estetização capital da vida, inserida em lógicas muito mais consumistas e capitalistas, inclusive no que diz respeito à arte. Sabe-se que muitos autores, fundamentados nas noções foucaultianas de estética da existência e nas noções envolvendo ética-estética, vem nos provocando a pensar em possibilidades de vida, de docência, de arte, de filosofia, articuladas com o cuidado de si e com uma estética da existência. Assim, quero deixar claro que, neste estudo, a palavra estetização articula-se com o capitalismo artista, seguindo os estudos de Lipovetsky e Serroy (2015).

e *entertainment*, cultura e show-business, arte e comunicação, vanguarda e moda”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 28). Para os autores, o capitalismo artista impulsiona o hiperconsumo estético, ou seja, um consumo abundante de estilos, de sensações e de experiências sensíveis, sendo o próprio consumo um componente estético.

Num contexto bastante particular e no âmbito da escola infantil, percebo que a produção da documentação pedagógica também carrega seus traços de sedução e sensações e experiências do sujeito infantil, uma vez que ela é carregada de materiais estéticos (além da escrita do professor) que expõem e publicizam a infância. No exemplo que apresento abaixo, as fotografias capturam registros de aprendizagens das crianças nos ambientes escolares. O registro apresentado abaixo faz parte de um recorte da documentação pedagógica, uma vez que ela é maior, estando em meio a outras fotografias, ou descrita em algumas montagens de vídeos enviados aos pais ao longo de todo o ano letivo, ou ainda em exposições nos corredores da escola.

Imagem 2 – Exemplar de documentação pedagógica



Fonte: Escola do interior do Rio Grande do Sul (2014).

O material da documentação pedagógica apresenta um estilo muito próprio: as fotografias, por exemplo, são ricas em cores, em cenas, em expressões, em movimentos. As crianças são investidas em ações escolares que marcam um sujeito aprendente e feliz por estar

na escola. Parece-me que essa criança é incitada a consumir as ofertas que a escola lhe oferece, e os registros docentes tratam de presentificar as escolhas momentâneas das crianças.

Conforme destacam Lipovetsky e Serroy (2015), o capitalismo artista é compreendido como um vetor para a estetização do mundo e da existência humana. A arte aparece como uma mercadoria semelhante a qualquer outra e como um investimento de alta rentabilidade financeira, banalizando também a identidade e a profissão do artista. “Criou-se uma nova civilização, que se empenha, com êxito desigual, em casar arte e indústria, sedução e comércio, divertimento e negócio, estética e comunicação”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 134). Nesse contexto, os indivíduos precisam consumir estilos. Ao explorarem os destinos turísticos, por exemplo, os autores defendem a ideia de que o olhar turístico vê as paisagens para apenas fotografar e concluem: “um ideal estático de vida centrado na busca das sensações imediatas, nos prazeres dos sentidos e nas novidades, no divertimento, na qualidade de vida, na invenção e na realização de si”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 32).

O capitalismo artista estaria ligado à geração de sonhos, prazeres, emoções, caracterizado na produção do espetáculo, da sedução e do emocional: “note-se que em sua versão artista ele não para de moldar produções destinadas a gerar prazer, sonhos e emoções nos consumidores. [...] ele se afirma como um sistema concepor, produtor e distribuidor de prazeres, de sensações, de encantamento”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 43). No capitalismo artista, há um conteúdo sedutor e criativo na música, no jogo, na imagem, no cinema, para citar alguns rápidos exemplos, uma vez que precisamos vender e consumir mais prazeres, divertimento e emoções do que simplesmente produtos utilitários. Renovação perpétua nas formas dos produtos e embalagens, rapidez na publicidade e na decoração das lojas, aceleração da obsolescência dos produtos, são outros exemplos citados pelos autores para marcar a emergência do imperativo do novo e da sedução estética.

Conforme as discussões dos referidos autores, há quatro fases para a estetização do mundo pela via do capitalismo artista – a artealização ritual, a estetização aristocrática, a moderna estetização do mundo e a era transestética. Esta última é caracterizada pela superabundância estética, hiperarte e generalização das estratégias estéticas com finalidade mercantil, ou seja, “a arte se infiltra nas indústrias, em todos os interstícios do comércio e da vida comum”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 27). Nas palavras dos autores,

À estetização do mundo econômico corresponde uma estetização do ideal de vida, uma atitude estética em relação à vida. Não mais viver e se sacrificar por princípios e bens exteriores a si, mas se inventar, estabelecer para si suas

próprias regras visando uma vida bela, intensa, rica em sensações e em espetáculos. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 32).

Há um apelo para os estilos, as imagens e o divertimento, a fim de mobilizar afetos, “prazeres estéticos, lúdicos e sensíveis dos consumidores”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 43). O capitalismo artista não apenas desenvolve uma grande oferta de produtos estéticos, mas cria um consumidor “faminto de novidades, de animações, de espetáculos, de evasões turísticas, de experiências emocionais, de fruções sensíveis: em outras palavras, um consumidor estético ou, mais exatamente, transestético”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 62).

Paixão pelas viagens e turismo, amor ao patrimônio e às paisagens, gosto pela decoração da casa, uso generalizado dos produtos de cuidados diários e de maquiagens, obsessão com a magreza, tatuagens e *piercings*, escuta musical em todo o lugar e circunstância, karaokê, consumo crescente de filmes, telefilmes e séries de TV, práticas também em alta da foto, do vídeo, da música: fenômenos que são o sinal da formidável expansão social das expectativas e das práticas estéticas, dos desejos de beleza, de música e de espetáculos. Vivemos o tempo da explosão democrática das aspirações, das paixões e dos comportamentos estéticos. Organizando uma economia em que a lógica estética desempenha um papel fundamental, o capitalismo artista avançado produziu ao mesmo tempo um consumidor estético de massa. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 327).

Recorrendo a esses estudos de cunho sociológico, compactuo com a hipótese de que há uma estetização da vida cotidiana e, no ponto que me interessa nesta Tese, há uma estetização também da infância, como procuro mostrar nas seções seguintes. E é com a estetização da vida cotidiana que o *design* se mostra como um grande vetor. Estetização da vida e *design*, para Lipovetsky e Serroy (2015), parecem estar em profunda articulação:

A generalização do design nas indústrias de consumo aparece como a característica mais evidente do avanço espetacular do capitalismo transestético. Nenhum objeto, por mais banal que seja, escapa da intervenção do design e de seu trabalho estilístico. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 49).

Ao olhar para as produções de mercado e para as transformações no modo de produção e consumo, os autores afirmam que “não há mais produção de bens de consumo fora do processo de design, e isso não somente nos países ricos, mas também nos emergentes”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 50). Não se vendem apenas produtos, mas vendem-se estilos, emoções, personalidade. No terceiro capítulo do livro em questão, os autores franceses apresentam a terceira era do *design* (sendo que no capítulo anterior apresentam os dois

primeiros estágios do ciclo do *design*), articulada também com as três fases do capitalismo artista, e defendem a ideia de que vivemos num “mundo design”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 225).

Do ponto de vista dos autores, a terceira fase do capitalismo artista iniciaria nos anos de 1980, especialmente com a difusão dos microcomputadores e a expansão do mercado mundial. É nesse contexto que o *design* contribui na economia da variedade, bem como na personificação, criação, proliferação e renovação hiperacelerada de oferta de produtos. Nas palavras dos autores,

[...] isso traduz o advento de um design cada vez mais sob a influência do mercado, o peso que a esfera comercial tem na criação industrial, um capitalismo estético em que triunfa um mercado de demanda movimentado pelo cliente, em lugar do mercado de oferta, que dominava anteriormente, em que os produtores ofereciam seus produtos a consumidores que tinham poucas opções. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 229).

Nessa perspectiva, o *design* deve contar uma história para seduzir o indivíduo, o *design* deve fazer sonhar, deve proporcionar prazer e atuar no imaginário de cada um, oferecendo bem-estar e suscitando experiências, emoções, prazeres imediatos. O *design*, nesse sentido, estaria a serviço da estetização da vida humana, pois ele se espraia nas mais diversas situações e contextos de vida:

Enquanto se evaporam as antigas fronteiras, se afirma um novo tipo de design feito de sobreposições, de interpretações, de transversalidade. Atualmente, design, escultura, moda, decoração, luxo, tudo pode se misturar e se confundir: o design não tem mais um estatuto claramente diferenciado. Tornou-se um universo indeterminado, aberto, multidimensional, podendo ser ao mesmo tempo um objeto utilitário, decoração, moda, arte e até peça de luxo pelo preço proibitivo que às vezes é o seu. Assim é o estágio híbrido, transtético, do design característico do último ciclo do capitalismo artista. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 243).

Poderia dizer aqui que a leitura dessa obra, em especial ao problematizar o capitalismo do tipo artista, mostra como estamos vivendo as nossas vidas numa lógica de estetização do mundo e do cotidiano. Tais questões foram úteis para pensar sobre a estetização da infância, posta em ação mediante variadas e refinadas práticas de documentação pedagógica; outras práticas também visibilizam a estetização da infância, entretanto, esforço-me para fazer referência aqui à documentação pedagógica, foco empírico selecionado para o desenvolvimento desta Tese. Mesmo reconhecendo que Lipovetsky e Serroy (2015) não tiveram a pretensão de levar as discussões resumidas acima para os espaços escolares,

tampouco de problematizar os processos de escolarização e as práticas pedagógicas, sinto necessidade de trazer tais argumentações para sustentar algumas hipóteses que venho desenvolvendo sobre os modos de viver a vida nas escolas infantis (sobre tipos muito específicos de viver) no tempo presente.

Tais autores contribuíram na sustentação da argumentação daquilo que venho mostrando desde o início da escrita deste trabalho – que as práticas da documentação pedagógica operam como tecnologia de governo da infância e também de governo da docência, por meio de um conjunto de estratégias bastante sutis, sofisticadas e eficazes, as quais atuam na produção de subjetividades infantis e docentes. E aqui justifico novamente porque não deixei de questionar a docência, ou seja, ao interrogar a infância, não abandonei uma análise sobre a docência. Compreendo que as práticas de registro produzem efeitos tanto na população e no sujeito que são seus alvos – que são a infância e a criança – quanto na prática pedagógica do professor que as desempenham – a docência. Não é possível pensar as práticas fora do sujeito que é alvo, nem fora do sujeito que está centralmente envolvido na sua formação.

À luz da governamentalidade neoliberal, compreendida como grade de inteligibilidade, quero mostrar que esse conjunto de estratégias, antes de compreender as crianças como protagonistas e competentes, antes de valorizar outra docência e oferecer uma nova imagem da infância, operam no governo da infância contemporânea de forma mais econômica e eficiente. Quando utilizo a palavra *economia*, quero referir-me à economia nas ações pedagógicas, ou seja, nos processos de ensino propostos pelo professor. Com as mudanças nas formas de governo da infância, há uma economia nas ações pedagógicas e certa marginalização do ensino (aprender mais, para ensinar menos; ensinar menos, para aprender a aprender cada vez mais). Pretendo deixar essas questões mais claras no decorrer da escrita, paralelamente, nos dois últimos capítulos da Tese, mostrando como esse conjunto de estratégias opera nas práticas da documentação pedagógica⁶⁹. Com isso, penso esclarecer o argumento de que esta analítica não se coloca contra a prática da documentação pedagógica, mas mostra a sua lógica e a sua produtividade para a sociedade.

69 Relembro que, na escrita desta Tese, as materialidades empíricas (17 obras denominadas, em seu conjunto, de referenciais italianos e os exemplares de documentação pedagógica produzidos por professores da Educação Infantil de escolas do interior do Rio Grande do Sul) foram organizadas a partir de diferentes estratégias de escrita: excertos retirados do material de pesquisa, os quais aparecem ao longo do trabalho, escritos como as demais citações; organização de um bloco de citações dentro de quadros; imagens que apresentam os exemplares produzidos pelos professores; epígrafes que se relacionam com o conteúdo de cada capítulo ou seção. Tais estratégias de escrita são mais evidentemente apresentadas a partir daqui.

Entendo que outros estudiosos, como por exemplo de George Yúdice (2004), já nos apontavam para a conveniência da cultura e os usos da cultura na era global, o que pode nos ajudar a entender o que estou argumentando com essa estetização da infância. Seria a captura da infância para as conveniências de uma sociedade de consumo exacerbado em que, até mesmo as mais elevadas e sensíveis dimensões da infância e da própria docência são capturadas para o consumo e para uma forma estética que vende, que seduz e que coloca em concorrência. Esse é o desafio e o tensionamento que apresento quanto aos efeitos que se pode produzir ao colocar em funcionamento certas tecnologias e estratégias que colocam ênfase neste tipo de estetização. Contudo, creio que é possível potencializar outras dimensões ético e estéticas da infância e também da docência, articuladas com a experiência estética de si mesmo, pelo cuidado de si e do outro de modo ético. Tal como aponta Dias (2012, p. 29) “Ética por que se abre para a possibilidade de fazer escolhas” e “Estética como um dos caminhos possíveis, entre outros, pelos quais adultos, jovens e crianças realizam estilo de vida não conformados e não consensuais”. Ética e estética que lutam contra as formas de captura através dos discursos que minimizam as possibilidades de afirmar a potência das práticas cotidianas de vida.

3.1 “Nossas crianças têm muitas escolhas”: o interesse infantil

Nossas crianças têm muitas escolhas: possuem locais onde podem estar a sós, em pequeno grupo, em um grupo grande, com os professores ou sem eles. (MALAGUZZI, 1999, p. 99).

Neste subcapítulo, apresento o interesse infantil como uma estratégia que opera nas práticas da documentação pedagógica sendo visibilizada nos materiais analisados. Inicialmente, apresento alguns recortes feitos do referencial italiano, a fim de evidenciar como o interesse infantil é potencializado, para então tecer algumas considerações e concluir que o interesse infantil não é um tema novo na educação das crianças pequenas; entretanto, com as práticas de registro da documentação pedagógica, é possível perceber novas nuances do interesse infantil, o que acaba produzindo outras ênfases para a criança do nosso tempo, denominada atualmente como protagonista.

A afirmativa do título e a epígrafe de Malaguzzi constituem uma especificidade central que orienta muitas das reflexões propostas pelos referenciais italianos analisados. No famoso livro *As cem linguagens da criança*⁷⁰, Malaguzzi destaca:

Nossas crianças têm muitas escolhas: possuem locais onde podem estar a sós, em pequeno grupo, em um grupo grande, com os professores ou sem eles, no atelier, no mini-atelier, na grande piazza ou, se o tempo está bom, no jardim fora da escola, que possui muitas estruturas, pequenas e grandes, para brincadeiras. Contudo, a opção por trabalhar em pequenos grupos, nos quais exploram, juntos, agrada tanto às crianças quanto a nós. Em vista disso, a sala de aula é transformada em um grande espaço com pequenos agrupamentos, cada um com suas próprias crianças e seus próprios projetos e atividades. (MALAGUZZI, 1999, p. 99, grifos meus).

Na maior parte dos livros revisados neste estudo, é possível destacar a importância e a necessidade de o adulto possibilitar inúmeras oportunidades de escolha às crianças para que elas próprias possam mostrar seus interesses. Não são os adultos que escolhem, eles apenas oferecem inúmeras possibilidades para que cada criança possa fazer a sua própria escolha. Eles gerenciam as oportunidades. Dito de outro modo, é preciso preparar os espaços e os tempos da escola infantil para que despertem o interesse das crianças, uma vez que elas devem ocupar-se de si mesmas com liberdade e autonomia, tal como destaca Katz (1999, p. 41): “*Parece-me que as crianças de Reggio Emilia abordam a tarefa de desejar o que quer que estejam estudando com disposição e assiduidade*”. Ou como refere Malaguzzi (1999, p. 98-99): “*As crianças sabem que quando vão em busca de suas metas podem fazer suas próprias escolhas, e que isso é tão libertador quanto revitalizante*”.

A criança deve estar “*ativamente envolvida na tomada de decisões sobre em que processos de aprendizagem vai se envolver*” (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 27), uma vez que são consultoras e participantes dentro do ambiente de aprendizagem. Liberdades, oportunidades, interesses, escolhas, motivação, parecem ser palavras de ordem, como reforçam as exaustivas citações abaixo, grifadas por mim para destacar tal evidência:

⁷⁰ Este livro documenta o conjunto de escolas criadas nos últimos 30 anos em Reggio Emilia, norte da Itália. Loris Malaguzzi é considerado o “gênio condutor de Reggio” (GARDNER, 1999), pois teve interesse na construção de uma nova escola após a Segunda Guerra Mundial. Foi Diretor do Sistema de Reggio Emilia de Educação Municipal para a Primeira Infância, o qual recebeu o selo de “As Dez melhores escolas do mundo” pela revista *Newsweek*, em 1991. Howard Gardner afirma que “a publicação deste livro aumentará o tráfego para a exuberante e civilizada área de Emilia Romagna”. (1999, p. X).

Quadro 3 – A imagem da criança ativa e protagonista

[...] as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a *perceber a si mesmas como autoras ou inventoras*, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, *sua motivação e interesse explodem*. (MALAGUZZI, 1999, p. 76-77, grifos meus).

A presença de espaços organizados e de laboratórios – com muitos materiais organizados de modo racional e facilmente visíveis e acessíveis para todo o mundo – constitui o mapa de um território transparente e aberto, *onde as crianças se orientam com suas próprias bússolas, sempre capazes de selecionar e de multiplicar as opções*. (FORTUNATI, 2009, p. 153, grifos meus).

[...] às crianças são oferecidas e apresentadas listas de atividades planejadas cuidadosamente – atividades significativas, voltadas ao desenvolvimento de muitas linguagens – *e pede-se que as crianças escolham. As crianças não são obrigadas a fazer alguma coisa, são convidadas a fazer, se recusarem uma atividade, outras lhes serão oferecidas*. Porém, os professores têm o cuidado para que as crianças não se fixem num único tipo de atividade que não desenvolvam monomanias. *Por esse motivo, anotam-se com cuidado as atividades das quais cada criança participou*. (RABITTI, 1999, p. 154, grifos meus).

[...] quando as crianças são envolvidas na avaliação do seu próprio trabalho e participam activamente no processo de construção do seu portfólio, começam a compreender as suas forças e a refletir sobre as suas próprias necessidades e *isso ajuda-as a sentirem-se responsáveis pela sua própria aprendizagem, porque as crianças escolhem e tomam decisões, responsabilizam-se por essas decisões e compreendem que essas decisões têm influência na sua vida*. (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 130, grifos meus).

Isso significa reconhecer que *uma ampla série de oportunidades e experiências devem estar disponíveis para apoiar a participação das crianças* e para auxiliar as maneiras como elas aprendem e se envolvem umas com as outras e com os adultos. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23, grifos meus).

[...] *capazes de escolher entre várias oportunidades*, especialmente quando o ambiente educacional coloca à disposição um contexto de experiências adequado para a exploração e ainda, que o adulto não interpreta seu próprio papel de maneira direcionadora, mas ao contrário, consegue sustentar as ações entre os grupos e duplas. (FORTUNATI, 2014, p. 26, grifos meus).

A oferta de objetos e materiais disponíveis, muitos dos quais podem ser utilizados com *autonomia*, com a *seleção intencional de uma vasta gama de escolha* de materiais reciclados e naturais, ou então não-estruturados, permite às crianças reinventar significados e possibilidades de uso, padrões e rituais de jogos originais e compartilhados com o pequeno grupo ou com toda a turma. (FORTUNATI, 2014, p. 27, grifos meus).

Sabemos, porém, que não podemos ter muitas certezas, porque as crianças são imprevisíveis e nos levam a desorientações com relação às quais *é necessário ter muita flexibilidade* e otimismo nas suas e nas nossas capacidades. (VECCHI, 2014, p. 183, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Evidencia-se a centralidade do processo pedagógico nas crianças, e as crianças estão no centro do processo educacional. No prefácio à edição brasileira do livro *A educação*

infantil como projeto da comunidade, Ana Lúcia Goulart de Faria destaca o depoimento de uma *maestra*, a qual pontua uma das especificidades das creches de San Miniato: “*no centro, uma criança competente*”. (FARIA, 2009, p. 12). É assim que a criança é compreendida nos referenciais italianos: um ser competente, ativo, criativo, ator e protagonista de suas ações, desafiador, curioso em descobrir o mundo, um sujeito com direitos e voz, repleto de potenciais. Também Veia Vecchi, na obra intitulada *Tornando visível a aprendizagem da criança: crianças que aprendem individualmente e em grupo*, traz uma breve e surpreendente afirmativa ao evidenciar o avanço da criança e abordar os encontros entre crianças e adultos na escola: “*É bom que a criança saia vencedora desses encontros*”. (VECCHI, 2014, p. 204, grifo meu).

Há destaque para a capacidade de o sujeito infantil regular suas escolhas a partir dos seus próprios interesses. Para tanto, uma imagem de criança competente precisa ser reiterada. Essas narrativas novamente aparecem repetidas vezes nos excertos retirados dos referenciais italianos, agrupados abaixo:

Quadro 4 - A imagem da criança competente

[...] portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos. (FARIA, 2007, p. 280).

[...] dotadas de potencialidades naturais de extraordinária riqueza, força, criatividade. [...] reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomies e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com os adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes. (FARIA, 2007, p. 288).

[...] a criança tem direito a participar na sua educação e, como tal, a ser escutada. Ser escutada é ter direito a ter voz relativamente às questões que lhe dizem respeito. (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 119).

[...] as crianças pequenas demonstram um nível inato de sensibilidade e competência perceptíveis extremamente alto, que é polissêmico e holístico, em termos de espaço circundante. (RINALDI, 2013, p. 124).

[...] uma criança é plenamente capaz de criar mapas pessoais para sua própria orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica. [...] Uma criança competente, ativa e crítica; por isso, uma criança ‘desafiadora’. [...] produtora de cultura, valores, direitos, competente na vida e na aprendizagem [...]. Uma criança que, desde bem cedo, é capaz de atribuir sentidos a eventos e que tenta compartilhar significados e histórias de significados. (RINALDI, 2013, p. 125).

Continua.

[...] crianças fortes, crianças as quais não é necessário proteger, que sabem se divertir com curiosidade e com espírito de aventura com os espaços, com os materiais, com os encontros, com os confrontos e com as redes de relações [...]. Crianças cuja atividade e criatividade estimula-se, observa-se, documenta-se e compartilha-se, tudo transformando-se assim, em memória e cultura. (MANTOVANI, 2009, p. 24).

[...] a imagem da criança como muito competente e pronta para usar o próprio potencial intelectual, social, moral e estético ao resolver problemas e explorar o mundo; o direito das crianças a trabalhar com materiais excelentes. (SEIDEL, 2014, p. 313).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano.

(2016).

De um indivíduo que destinava proteção total, dependente do adulto, tanto por parte da família quanto dos setores sociais, políticos e econômicos; de um indivíduo imaturo, carente e selvagem; de um indivíduo inocente, angelical e natural, concedemos outras concepções e condições para as crianças hoje em dia, não apenas nos referenciais italianos analisados, mas fortemente neles. Sujeito ativo, competente e construtivo. Um sujeito rico – *“sujeito rico: significa uma criança que é competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente engajada na criação de experiências e na construção de sua própria identidade e de seu próprio conhecimento”*. (FORTUNATI, 2014, p. 20). Cidadãos plenos em seus direitos, as crianças apresentam um *“organismo dotado de um dinamismo interativo imediato, portanto, capaz de estabelecer relações com uma variedade de pessoas e contextos que fazem parte da sua experiência”*. (FORTUNATI, 2014, p. 91). Dahlberg e Moss (2012) também explicam o que é uma criança rica:

[...] uma imagem baseada na compreensão de que todas as crianças são inteligentes, o que quer dizer que todas as crianças atribuem significado ao mundo, num processo constante de construção de conhecimento, identidade e valores. Seguindo essa construção social, luta-se para mostrar as potencialidades de cada criança e para dar a cada uma delas o direito democrático de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade. (DAHLBERG; MOSS, 2012, p. 39-40).

É nesse contexto que a imagem da criança é tomada como rica, forte, poderosa – criança sujeito de direitos. Rinaldi (1999) afirma que as crianças *“têm potencial, **plasticidade**, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se”*. (RINALDI, 1999, p. 114, grifo meu). Rabitti corrobora essa ideia, afirmando que *“as crianças são criativas, desejosas de fazer perguntas, de projetar soluções, de construir, se elas forem encorajadas a desenvolver suas próprias*

boas experiências, se elas forem ouvidas, se viverem em um ambiente estimulante e rico em materiais". (RABITTI, 1999, p. 149). Malaguzzi conclui que as crianças são produtoras, e não consumidoras de culturas. (MALAGUZZI, 1999, p. 83). Ainda, a criança é compreendida:

[...] como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da sua vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. (RINALDI, 2002, p. 76-77).

Num contexto de pós-guerra (vimos anteriormente que as escolas de Reggio Emilia se reorganizam após a II Guerra Mundial e que Lóris Malaguzzi constrói sua pedagogia a partir desse cenário), interessa construir uma imagem de criança competente e intervir para a renovação da população. Afinal, a infância é compreendida como o melhor período para investimentos num indivíduo útil econômica e socialmente no futuro. A promessa de um mundo melhor encontra na infância uma possibilidade de renovação.

Rinaldi (2012) afirma que *“temos uma maneira diferente de pensar e tratar a criança: nós a enxergamos como sujeito ativo, com o qual podemos pesquisar, tentar compreender as coisas no dia a dia, encontrar um significado, um pedaço da vida”*. (RINALDI, 2012, p. 122-123). As crianças têm voz, querem ser ouvidas e sabem escutar, *“aliás, escutar parece uma predisposição inata que acompanha as crianças desde o seu nascimento”*. (RINALDI, 2012, p. 127). A autora destaca cinco características da criança, um “indivíduo sagaz”:

1) faz distinções, decide acerca de limites e faz escolhas, os quais constituem pedras fundamentais da construção do conhecimento; 2) é protagonista do ato de cognição, mas também do comentário, posto que o aprendizado deve ser acompanhado de reflexão e revisão. O que temos em mente, então, é um meio ambiente que se torna uma espécie de superfície refletora na qual os protagonistas da experiência de aprendizado podem ver os traços de sua ação e, com isso, têm a oportunidade de falar sobre como estão aprendendo; 3) vivencia o aprendizado como prática, não tanto para buscar um fim, mas para mudar a si mesmo [...]; 4) expressa a dimensão estética como qualidade essencial do aprender, do conhecer e do relacionar. 5) O prazer, a estética e a brincadeira são fundamentais em qualquer ato de aprendizado e de construção do conhecimento. O aprendizado deve ser prazeroso, atraente e divertido. A dimensão estética, por conseguinte, se torna uma qualidade pedagógica do espaço escolar e educativo. (RINALDI, 2012, p. 152-153).

Num contexto social mais amplo, as análises feitas por Gallo (2015) ajudam-nos a pensar aqui. O autor percebe que as políticas educacionais contemporâneas exaltam a criança

enquanto cidadã repleta de direitos, denominando-a de “pequeno cidadão” e afirma que “está em curso no Brasil, desde meados de 1980, a construção de uma ‘governamentalidade democrática’, na qual o centro é o cidadão”. (GALLO, 2015, p. 332). Ele conclui que isso é mais uma maneira de *instrumentalizar a infância*. (GALLO, 2015, p. 340).

Nos discursos dos referenciais italianos, é possível encontrar que a centralidade dos processos educacionais deve estar na criança, tal como nos discursos pedagógicos oriundos da Escola Nova: as crianças “*deveriam estar no centro das decisões sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento*”. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 21). O centro deve estar na criança, como fica evidente neste excerto: “*É necessário passar da criança/estudante à criança completa; de se centrar não no educador, com seu controle do tempo e dos conteúdos, mas na criança, na descoberta, nos ritmos pessoais, na sociabilidade e na expressão por meio das linguagens plurais*”. (MANTOVANI, 2009, p. 25).

A autora Ana Lúcia Goulart de Faria, ao apresentar Malaguzzi como um grande e influente pensador para a infância, no livro intitulado *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*, destaca que a herança deixada por Malaguzzi foi “*tornar essa criança o centro de sua pedagogia, que a reconhece como ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades*”. (FARIA, 2007, p. 281). Giordana Rabitti, ao desenvolver sua pesquisa nas escolas de Reggio Emilia, diz: “*Observando a exposição desse material espalhado pela escola, impressionou-me também o fato de que a forma de expor reflete a mudança pedagógica em ação na escola, em direção a uma abordagem muito mais centrada na criança*”. (RABITTI, 1999, p. 153). Kinney e Wharton corroboram tal perspectiva e também enfatizam a centralidade nas crianças: “*Colocar as crianças no centro do processo garantindo que estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem juntamente com os educadores*”. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23). As práticas da documentação pedagógica precisam, desse modo, acionar essa nova visão de criança – competente, autônoma, protagonista. Kinney e Wharton discorrem sobre a articulação da documentação com a nova imagem de criança:

As crianças estão mais visíveis. Sua aprendizagem está se tornando mais visível por meio de fotografias, do diálogo e das apresentações visuais do processo e dos resultados da documentação da sua aprendizagem. Isso inclui imagens e transcrições de conversas de crianças e adultos como colaboradores da aprendizagem disponibilizadas em paredes internas e externas da instituição, em pastas e em *laptops* e apresentação de *slides*. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 87).

As práticas da documentação pedagógica fazem movimentar uma imagem de criança que tem, desde muito pequena, interesses infantis. Assim, atuando como tecnologia, as práticas da documentação acionam uma estratégia de governo que celebra e deseja o interesse infantil. Em outras palavras, o interesse infantil é uma estratégia de governo da infância, capaz de colocar em ação as práticas de registro da documentação pedagógica. Enquanto antes importava um diagnóstico mais centralizado no professor (como os referenciais entendem a avaliação tradicional), parece-me que agora o próprio aluno se mostra e é incentivado a mostrar-se, sendo que todos são vistos e veem todos e cada um. Como a centralidade do processo pedagógico está na criança, é ela que ocupa o centro de todas as formas de captura pelos recursos tecnológicos (vídeos, fotografias, gravações de áudio, entre outros) e é ela que ocupa o eixo e a razão dos processos educativos. Não precisamos mais de crianças obedientes que têm no professor o seu mestre e autoridade, mas crianças que, juntamente com os professores, compõem e compartilham processos de aprendizagem. A produção dessa criança é tão completa e competente que quase podemos percebê-la com dons naturais, inclusive a expressão “seres naturalmente” sociais passa a ser evidente: “*A sociabilidade não é ensinada às crianças; elas são seres naturalmente sociais*”. (RINALDI, 2016, p. 238).

Diante de tais ideias, poderíamos estar nos questionando: isso tudo é novo? É a partir dos referenciais italianos, introduzidos há pouco menos de duas décadas na comunidade docente da Educação Infantil brasileira, que o interesse infantil passa a ocupar a centralidade dos processos educacionais para a Educação Infantil? Ao tecer tais questionamentos, concordo com Bujes (2002, p. 21) quando afirma que “este *eu* capaz de um auto-escrutínio, que se sujeita a uma autoproblematização para encontrar a si mesmo, este sujeito que se volta intencionalmente para seu interior, que é visto com um *locus* de pensamento e de ação, é aqui concebido como uma invenção histórica”. Meu argumento é que as práticas da documentação pedagógica, acionadas pelo conjunto de referenciais italianos voltados à infância analisados neste trabalho, fabricam um sujeito infantil bastante particular, um “eu” infantil autorregulado desde tenra idade, capaz de governar sua vida, de refletir sobre suas ações e de organizar sua aprendizagem na escola. Pensamos, agimos, relacionamo-nos com as crianças a partir dessas narrativas, mas, ao mesmo tempo, as crianças, elas próprias, consigo mesmas, passam a pensar, a agir, a relacionar-se consigo mesmas a partir de tais narrativas. Entretanto, tudo isso não é tão novo assim, pois já vem sendo foco de um debate mais amplo no campo educacional. Faço esse alerta porque essa me parece ser uma estratégia muito potente das

novas racionalidades - fazer circular práticas discursivas e não-discursivas, as quais acabamos por não mais estranhar, como se desde sempre “estivessem aí”.

Ó (2009, p. 18), ao analisar a passagem da escola tradicional para a escola moderna, já observava que o discurso pedagógico estava atrelado à “prática cada vez mais definida como da autonomia e da liberdade”, criando um “ideal-tipo moral, o do estudante *independente-responsável*”, que deveria encontrar a melhor maneira de “se *adaptar espontaneamente* à vida escolar”. (Ó, 2009, p. 19, grifos do autor). Ser um estudante ativo, independente e responsável é um ideal que caminha desde a consolidação da escola moderna.

Marín-Díaz (2010a), ao tensionar a forma naturalizada com que concebemos a natureza infantil, parecendo existir uma condição própria e universal de crianças, aponta que a noção de interesse expressa com mais clareza a aceitação de discursos naturalistas, liberais e disciplinares. A autora aponta que a definição e interpretação do interesse “no final do século XVIII e nos inícios do século XIX assinalam uma estreita vinculação das práticas pedagógicas com as estratégias de governo próprias da racionalidade governamental liberal”. (MARÍN-DÍAZ, 2010a, p. 99). Desenvolver o interesse natural das crianças tornou-se algo central nas discussões pedagógicas, especialmente na primeira década do século XIX, com o pedagogo alemão Johan Friederich Herbart (1776-1841). O filósofo defende que a finalidade da educação é acompanhar a multiplicidade de interesses das crianças e que a tarefa do professor será atender a tais interesses, “que se expressa[m] na criança tanto em sua vontade (na totalidade das pretensões que ela, a partir desse querer, formula para si) quanto na força com a qual seu desejo natural se apresenta nas atividades que realiza para conseguir suas pretensões” por intermédio da instrução e disciplina. (MARÍN-DÍAZ, 2010a, p. 101). Neste estudo, há um elemento importante para o qual gostaria de chamar atenção: a instrução deve despertar e inspirar a multiplicidade do interesse infantil existente na natureza ativa de cada criança⁷¹. A seguir, retomarei essa questão, articulada com as análises desenvolvidas nesta Tese.

Por ora, cabe ainda enfatizar que muitas pedagogias, por longos anos e cada uma a seu modo, vêm despendendo esforços para mostrar o quanto o sujeito aprendente precisa ser ativo no seu processo de aprendizagem, destacando o interesse infantil como um elemento fundamental para o processo escolar. Ser ativo e ter interesses são condições para a aprendizagem. Escolho retomar alguns princípios já destacados por Rousseau, Claparède e

71 Recomendo a leitura do capítulo intitulado “Interesse Infantil e governo educativo das crianças” (MARÍN-DÍAZ, 2010), no qual a autora faz uma análise do pensamento do filósofo alemão Herbart e da noção de interesse infantil vinculada à existência de certa natureza infantil.

Dewey, a fim de explicitar como o interesse infantil não é um tema novo na educação das crianças pequenas.

Entretanto, a partir da análise dos referenciais italianos, percebo novas nuances do próprio interesse infantil, o que acaba produzindo outras roupagens para as crianças do nosso tempo, denominadas atualmente como protagonistas⁷². A criança protagonista precisa investir no seu interesse, na sua liberdade de escolha, na sua autonomia e independência para empreender sua própria aprendizagem na escola. Interessante notar que os referenciais italianos – não só eles, mas especialmente eles – articulam interesse infantil com autonomia, protagonismo, independência, competência, crescimento, desenvolvimento, aprendizagem. Isso tudo faz parte do novo quadro no qual a criança do nosso tempo é emoldurada: criança protagonista.

Vale retomar, então, algumas ideias de Rousseau, especialmente na obra *A Educação de Emílio*, na qual já acompanhávamos uma educação centrada na liberdade e nos interesses da criança. Os postulados de Rousseau para a educação das crianças, compreendidos como educação liberal, mostravam que é possível educar o sujeito com liberdade. (MARÍN-DÍAZ, 2010; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Para Rousseau, a infância era a condição primeira na qual se desenvolviam e cresciam as crianças, “processos naturais que se devem respeitar, processos que têm sua própria temporalidade e que dão sentido à existência da infância como etapa inicial, na qual o homem se fortalece e aprende tudo o que precisa e que não foi dado nos instintos pela natureza”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 160). É nesse contexto que Rousseau pede que os adultos economizem suas ações em função da ação da criança e deem tempo para que ela se desenvolva em liberdade.

Conforme destaca Noguera-Ramírez (2011), na educação liberal, a criança necessita cada vez menos de uma ação direta do exterior, por intermédio do ensino exercido pelo mestre, e ela deve aprender sem ser ensinada. Uma liberdade regulada: educar menos para que o outro faça mais. “A educação liberal é uma economia da educação” (p. 163), afirma o autor, porém, não é fraca; pelo contrário, “a educação liberal é uma educação intensiva, permanente,

72 Marín-Díaz (2012), ao propor uma leitura histórica da criação discursiva da noção de natureza infantil e, com ela, algumas noções comuns, como interesse, experiência e aprendizagem, aponta que, nos discursos do século XIX e XX, há duas ênfases que conformam a natureza infantil: uma ênfase filosófica (tradição pedagógica germânica, presente em Herbart e Fröebel, seguindo o legado kantiano) e uma ênfase biológica (tradição filosófica francófona, presente em Claparède, Decroly, Freinet e Ferrière, seguindo o legado de Rousseau). A ênfase biológica, segundo a autora, também está presente nas tradições anglo-saxônicas, como Dewey (e não deixa de estar presente na teorização germânica de Fröebel e, posteriormente, no movimento da Escola Nova). Com esta escrita, quero deixar claro que não recorri a uma análise de muitos teóricos que abordam a noção de interesse – como Herbart, Fröebel, Decroly, Freinet, entre outros. Selecionei especialmente três pensadores – Rousseau, Claparède e Dewey – que me possibilitaram analisar a emergência da noção discursiva de interesse nos processos educacionais envolvendo crianças.

constante, pois é uma educação da natureza, dos homens e das coisas” (p. 163). É uma educação que renuncia à ação diretiva do professor, para governar por meio de uma educação liberal, e os interesses infantis devem dar o tom para os processos pedagógicos (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). De forma sintética, Marín-Díaz (2010) já destaca tal questão em um de seus artigos⁷³:

Antes de pensar que a infância moderna morreu ou que está emergindo outra figura infantil, parece-me que as condições e práticas contemporâneas possibilitaram a consolidação da concepção de infância liberal fundamentada na ideia de autonomia, liberdade, interesse, desejo e direitos. Assim que, aquela imagem da criança ativa, criativa, que pergunta, que exige respeito aos seus direitos, que questiona os adultos, que escolhe, que toma decisões sobre o que vestir, comer, beber, não é uma criação das mídias; é uma produção do discurso psicopedagógico do fim do século XIX e dos primórdios do século XX que, evidentemente, se promoveu e expandiu graças às tecnologias da comunicação e da informação. (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 206).

Retornando aos referenciais italianos analisados, encontro a defesa e a consolidação da educação liberal, em que a centralidade posta na criança pode ser lida como uma economia de governo do adulto e de sua ação mais diretiva em relação à criança. Ao perceber que a celebração dos interesses infantis é uma estratégia de governo da infância, vejo operacionalizar-se a autorregulação na criança, ou seja, aparentemente governa-se menos para governar-se mais. As estratégias contemporâneas de governo da infância passam a agir no interior do sujeito, de modo que ele possa agir sobre si mesmo, autorregulando suas ações, seu pensamento, seu comportamento, num contexto de liberdade escolar.

Assim, a imagem de criança contemporânea que estamos nos esforçando para consolidar exerce uma liberdade que parece considerar apenas o seu próprio ponto de vista, ou seja, a sua individualização é o ponto de partida e o ponto de chegada da liberdade (e não apenas o ponto de partida, como destacava Rousseau). Ao conceder centralidade à criança, é o interesse particular que conduzirá todas as ações pedagógicas, inclusive as planejadas pelo adulto. Arrisco-me a dizer que, se antes procurávamos diminuir as ações diretivas dos adultos em relação à aprendizagem das crianças, uma vez que o sujeito aprendente deveria ser ativo sobre si mesmo para aprender, hoje são quase proibidas as ações diretivas dos adultos, pois

73 Vale destacar aqui o artigo “Natureza infantil e Governamentalidade Liberal”, de Dora Marín-Díaz (2011), em que destaca o lugar que o interesse infantil ocupa no processo educativo, nas suas variadas formas de compreensão. Afirma que “vemos emergir, entre o século XIX e os primórdios do século XX, no saber pedagógico, o conceito de interesse como elemento fundamental que orienta tanto as discussões quanto as experiências educativas que alguns dos pedagogos realizaram”. (MARÍN-DÍAZ, 2011, p. 117).

eles mesmos já exerceram sobre si tal verdade. O “eu” infantil é o ponto de partida e o ponto de chegada nos processos pedagógicos na Educação Infantil da Contemporaneidade.

Edouard Claparède (1873-1940), médico, psicólogo e pedagogo de Genebra, Suíça, reconhecido seguidor das ideias de Rousseau, renomado pensador da chamada Escola Nova, ligado às correntes liberais e à Psicologia experimental (influenciando, posteriormente, Freud – 1856/1939 e Piaget – 1896/1980), é considerado representante da “revolução copernicana” que faz da criança ativa o centro em torno do qual se constrói o processo de ensinar e aprender. (HAMELINE, 2010). Claparède, em 1919, afirmou que “a infância tem uma significação biológica [...]. Há que se estudar, portanto, as manifestações naturais da criança e ajustar a elas a ação educativa. Os métodos e os programas gravitando em torno da criança, e não a criança que gira ao redor de um programa imposto, sem poder contar com ele, tal é a revolução copernicana na qual o educador é convidado a adentrar”. (CLAPARÈDE apud HAMELINE, 2010, p. 21).

O interesse também ocupa lugar central nas teorizações de Claparède⁷⁴, que encontram eco até hoje. Para ele, a criança em seu estado natural tem como interesse o brincar. “No ecossistema de seu meio, o indivíduo, portador do dinamismo de seu próprio crescimento, experimenta *necessidades* que o fazem voltar-se para o ambiente externo e se convertem em *interesse*, transformado este, por sua vez, em *interesses* evolutivos que os intercâmbios com o meio tornam cada vez mais complexos”. (HAMELINE, 2010, p. 23). Para o autor, se o interesse é o motor biológico da educação, a escola deve ser laboratório, e não auditório, portanto, deve haver uma educação atraente e uma escola sob medida (expressões trazidas por Claparède à educação). O trabalho escolar não pode, em hipótese alguma, ser insuportável. A escola constitui um meio social válido por si só e preparatório para as realidades da vida adulta. Nela, o pedagogo é, acima de tudo, um “estimulador do interesse”. (HAMELINE, 2010).

Claparède formula a lei do interesse (psicologicamente, a lei da necessidade): “toda conduta é ditada por um interesse. Isto é: Toda ação consiste em atingir o fim que nos importa no momento considerado”. (CLAPARÈDE, 1959, p. 97). Assim, a palavra *interesse* comporta uma ação entre indivíduo e objeto, ou seja, o interesse não está nas coisas, mas as coisas que se tornam interessantes a partir da necessidade que se exprime no indivíduo. Claparède considerava o professor como “um estimulador de interesses e pensava que os métodos educativos e os programas deveriam estar a serviço e em torno do educando e não o

74 Para uma leitura detalhada sobre a natureza infantil e sua articulação com o interesse em Claparède, sugiro a leitura do artigo de Marín-Díaz. (2012).

contrário”. (HAMELINE; PETRAGLIA; DIAS, 2010, p. 32). Enquanto estimulador de interesses, o professor deve considerar os jogos e as brincadeiras como possibilidades reais e estratégicas para despertar o interesse nas crianças, ou seja, “ao professor caberia, então, o papel de estimulador de interesses ao aluno, com vistas à aquisição de conhecimentos. Assim, valorizava a atitude lúdica em detrimento da memorização e, no adulto, esta atividade seria substituída, naturalmente, pelo trabalho”. (HAMELINE; PETRAGLIA; DIAS, 2010, p. 33).

Noguera-Ramírez, ao estudar sobre a emergência do conceito de aprendizagem, retoma a noção de interesse em Claparède e mostra que a criança aprende porque “existe uma necessidade e um interesse que é preciso satisfazer, e não porque é submetida a um processo programado de ensino ou instrução. Só aprende verdadeiramente como resultado da própria ação e do próprio interesse”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 241). Podemos destacar, nas breves análises sobre os postulados de Claparède, a ênfase na natureza infantil como guia para organizar e planejar toda ação educativa, manifestada pelo interesse da criança. O psicólogo suíço valoriza o jogo e a brincadeira como elementos para despertar o interesse infantil, compreendido como um meio, um entre (*inter-esse*) a necessidade e o objeto.

John Dewey também nos ajuda a pensar sobre essa questão. Esse importante pensador da educação, filósofo norte-americano, considerado um dos pedagogos da Escola Nova (viveu entre os anos de 1859-1952; seguidor das teorizações de Johann Herbart – 1776/1841), constata que a mente humana é fruto de associação, comunicação, transmissão e acumulação de conhecimentos e interações. Portanto, para ele, o indivíduo torna-se quem ele é por meio da participação no meio social. O pensamento e a reflexividade são frutos e resultados das interações com o meio, não sendo inatas tais capacidades humanas. Por isso, a educação é necessária, pois ela oferecerá aos componentes imaturos⁷⁵ do grupo (termo utilizado por Dewey para referir-se a crianças e jovens) oportunidades variadas e ricas, formando condições para modelar a subjetividade. A aptidão do imaturo para crescer constitui sua plasticidade, e “as escolas são, com efeito, um meio importante de transmissão para formar a mentalidade dos imaturos”. (DEWEY, 1959, p. 4). “A presença de seres dependentes de nós e a aprenderem as coisas é um estímulo à criação e à afeição”. (DEWEY, 1959, p. 49).

A educação seria um instrumento, um meio para atingir a maturidade e a experiência consciente, habilitando os imaturos a participarem da vida em comum, pois “é evidente a necessidade de educar” (DEWEY, 1959, p. 7), e “sem a educação formal é impossível a

75 A imaturidade é vista por John Dewey como condição para crescimento e não é tomada como algo negativo nem como carência, pelo contrário, o sufixo *im-* significa algo positivo; assim, a imaturidade é vista como aptidão e força positiva, como aptidão para o desenvolvimento. (DEWEY, 1959).

transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa”. (DEWEY, 1959, p. 08). A educação, para Dewey, seria uma direção, um controle e um guia das aptidões naturais dos indivíduos, ou da subjetividade humana, possibilitando direção interna por meio da identidade de interesses; a educação escolar suscita o desejo de desenvolvimento contínuo. (DEWEY, 1959).

A plasticidade, para Dewey, é a aptidão de aprender com a experiência, conseguir reter dos fatos algo aproveitável para situações futuras, e o crescimento decorre da plasticidade. Plasticidade: “faculdade de reter e extrair da experiência anterior elementos que modificarão os atos subsequentes”. (DEWEY, 1959, p. 49). Maus hábitos, hábitos irreflexivos ou rotineiros (aqueles apartados da razão, instintivos, inconscientes, aqueles que nos possuem, em vez de serem possuídos por nós, constata Dewey) assinalam o fim da aptidão para variar, não formando uma conduta adequada, e marcam a parada do desenvolvimento. “Só pode contrastar e deter esta tendência um ambiente que assegure o pleno funcionamento da inteligência no processo de contrair hábitos”. (DEWEY, 1959, p. 53).

Conforme Dewey, o desenvolvimento implica a formação de hábitos com capacidade prática executiva, interesses definidos e objetivos específicos para observação e reflexão. Fica claro que a infância é o período de crescimento e desenvolvimento: “a crescente complexidade da vida social requer cada vez mais prolongado período de infância para se adquirirem as necessárias aptidões” (DEWEY, 1959, p. 49), sugerindo o autor o seu prolongamento para impulsionar maior progresso social.

Em Dewey, vemos que a palavra *interesse*, epistemologicamente, está *entre – inter – esse*, reunindo duas coisas que de outro modo ficariam distantes. O interesse, para o autor, estaria em estreita conexão com a palavra *objetivo, propósito*: “são resultados desejados que nos esforçamos por obter”. (DEWEY, 1959, p. 137). Só tem interesse um ser ativo, “que participa das consequências em vez de ficar estranho às mesmas, existe ao mesmo tempo uma reação pessoal”. (DEWEY, 1959, p. 137). O interesse indica uma preferência pessoal e atitudes para com objetos e coisas exteriores. “Interesse significa que o eu e o mundo exterior se acham empenhados em uma situação em marcha”. (DEWEY, 1959, p. 137). Esse empenho precisa de tempo e disciplina para que o eu e o objeto se encontrem através do meio: “Entre os dois ficam os meios, isto é, as condições intermediárias: atos a ser praticados; obstáculos a superar; instrumentos a usar e aplicações a fazer”. (DEWEY, 1959, p. 139). É dessa relação que depende o desenvolvimento.

O interesse é, para Dewey⁷⁶, a intensidade da influência do fim previsto para fazer uma pessoa empreender a sua realização, representando a força que faz mover os objetos. (DEWEY, 1959). Ainda, o interesse é “a identificação ativa e operante do eu com certo objeto”. (DEWEY, 1959, p. 386). O autor destaca que o interesse é sempre individual e está atrelado às preferências de cada criança; sendo assim, o interesse tem uma natureza que segue uma ordem psicológica, mas também uma ordem biológica. A instrução, portanto, deve encontrar conteúdos nos quais o educando aplique sua atividade e que tenham objetivos de seu interesse, ou seja, todas as atividades devem tomar o interesse do educando, permitindo liberdade intelectual. Contudo, Dewey preocupa-se com a expressão *interesse próprio*, ligada a uma noção de indivíduo egoísta, interessado apenas nas suas vantagens pessoais. Porém, ele alerta: o eu está sempre em formação, não é uma identidade fixa e completa, o interesse do eu não tem um fim no próprio eu. “O fato é que o eu e o interesse são dois nomes para designarem uma coisa única; a espécie e a intensidade do interesse ativamente tomado por alguma coisa revela e mede a qualidade do eu existente”. (DEWEY, 1959, p. 386). Dito de outra forma, o interesse para aprender é um interesse moral, capaz de desenvolver a capacidade de viver socialmente.

Dewey coloca o interesse infantil como um meio para aprender e como uma possibilidade de o aluno adaptar-se, crescer e desenvolver-se. Interessado nos fundamentos de Dewey, Noguera-Ramírez diz que “o interesse garante a economia da ação, uma economia das forças, e a aprendizagem é a ação mais eficiente que um organismo pode conseguir”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 242). A abordagem de Dewey pretende trazer uma interioridade e uma individualização do interesse humano, ou seja, há pouco de exterioridade ao indivíduo e muito de interioridade. Em *Democracia e Educação* (1916 é a data da primeira publicação), aprendemos com Dewey que é preciso despertar o desejo de aprender da criança, ou seja, precisamos utilizar os seus próprios interesses para melhor conduzir a sua conduta.

Os recortes feitos a partir dos postulados de Rousseau, Claparède e Dewey procuram mostrar os modos de conceber o interesse do indivíduo, em especial, o interesse infantil. Com esses pensadores, vemos emergir, desde meados do século XVIII, e mais intensamente no século XIX e início do século XX, a noção de interesse infantil como questão central para organizar os processos educativos com as crianças. Nesta rápida revisão de três pensadores da educação, tentei mostrar que a noção de interesse infantil é utilizada para descrever os processos escolares envolvendo as crianças; tal noção não é tomada como universal, nem fixa,

76 Para uma leitura detalhada sobre a natureza infantil e sua articulação com o interesse em Dewey, também sugiro a leitura do artigo de Marín-Díaz (2012).

ela se desloca, ocupando novos lugares nos propósitos educativos. O que chama minha atenção é que a noção de interesse infantil permanece até hoje e talvez de forma mais pontual e intensa nos discursos pedagógicos atuais, sendo concebida quase de forma naturalizada pelos professores. Foi criada, discursivamente, a noção de interesse infantil para explicar muitas questões e processos pedagógicos. Toda essa discussão sustenta minha argumentação de que o interesse infantil é compreendido como uma estratégia de governo da infância, isto é, o interesse é uma das formas de governo por meio da interioridade individual de cada criança.

É do interior do indivíduo que se dá um governo muito mais efetivo e eficaz, capaz de regular menos e de forma mais flexível, mais sutil, mais livre de coerções e restrições diretivas, mas capaz de regular muito mais. Em uma de suas entrevistas, Foucault já destacava que “o controle é menos severo e mais refinado, sem ser, contudo, menos aterrorizador”. (FOUCAULT, 2006, p. 307). O governo ocorre por meio da autorregulação do próprio indivíduo, mediante a manifestação dos seus interesses nas escolhas que ele é incitado a fazer a todo o momento e nas decisões tomadas para a sua vida. A educação das crianças dá-se pelo autogoverno de seus próprios interesses; assim, parece que se governa menos, mas, pelo contrário, governa-se mais. Racionalizamos e economizamos as formas de governar, a fim de maximizar os resultados mediante um mínimo de investimento e intervenção.

Ao mesmo tempo em que a noção de interesse infantil é referência em postulados educativos desde meados do século XVIII, a sua compreensão muda de lugar e passa a ocupar outras formas e condições. As análises empreendidas neste estudo levam-me a perceber que hoje não necessitamos da instrução, do ensino e de um foco na disciplina para estimular os interesses, tampouco da ação mais diretiva do professor na organização curricular e no planejamento, a fim de despertar e estimular interesses infantis. Parece-me que hoje as crianças são paulatinamente concebidas como mais autônomas, mais criativas e intensamente mais protagonistas de suas ações, sendo elas mesmas as condutoras de seus processos de aprendizagem. Afirmando isso, não pretendo dizer que as crianças não são potencialmente capazes de construir suas relações com o mundo, mas pretendo assinalar uma nova condição para o sujeito infantil, especialmente na escola e na relação adulto-criança, e, ao mesmo tempo, novas formas de governo da infância contemporânea.

A imagem da criança contemporânea que nos esforçamos para consolidar não abandona a ideia de superação da imaturidade por meio da educação (tal como expõe Dewey), mas diminui o sentido da educação como transmissão, instrução ou como instrumentalização por parte do indivíduo que já alcançou a maturidade. No tempo presente, a discursividade

pedagógica acerca de imaturidade e dependência infantil deixa passagem para outros discursos que assumem posição de verdade: as crianças são seres potencialmente dotados e competentes desde o período em que nascem. Todos parecem ocupar os mesmos lugares na escola – adultos e crianças –, sendo que a organização dos espaços (o meio educativo) ocupa papel central ao potencializar determinadas aprendizagens e possibilitar a manifestação do interesse infantil.

Aliás, no quesito da organização do espaço escolar, os professores ainda ocupam lugar central, pois eles é que têm a responsabilidade de organizar os espaços da escola, instrumentalizando-os com recursos significativos às crianças (discuto essa questão no Capítulo 4). Entretanto, em outros aspectos relacionados com o ensino (tais como a organização da rotina, do planejamento, da avaliação), a ação do professor desloca-se de uma posição de responsabilidade pelo conhecimento para a posição de gerenciamento de oportunidades. A hipótese que tenho é que o professor da Educação Infantil, antes de tomar o ensino como foco de sua atuação docente, deve preocupar-se com a organização das condições do ambiente e dar oportunidades para que as crianças se desenvolvam livremente, fazendo escolhas e com o mínimo de interferência dos adultos.

Vejamos o exemplar de documentação elaborado por uma professora de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul e atentemos para a manifestação do interesse infantil e as possibilidades de escolha:

Imagem 3 – Exemplar de documentação pedagógica

Educação Infantil / Nível 2C

Registro de vivências
Dezembro de 2012




Ana continuou motivada com as atividades propostas no Projeto “Pequenos Gestos”. Quando as atividades envolviam tintas, Ana demonstrava preferência em utilizar os pincéis, quando a proposta era a pintura com as mãos ela as finalizava rapidamente, solicitando a higiene. Reconhece algumas cores e vem percebendo suas tonalidades.

Nestes últimos tempos, Larissa tem se mostrado mais espontânea. Vem compartilhando com a turma suas ideias e desejos, bem como suas vivências! “Eu fiquei em casa com a minha mãe!” “Eu também quero brincar com a boneca!”



No pátio, Ana gosta de interagir com os bebês, caminha com eles segurando-os pela mão, auxilia-os na piscina de bolinhas e no escorregador. Também aprecia brincar de esconde-esconde através da porta de vidro, que separa os dois pátios.

Ana tem explorado em seu brincar o faz de conta. Na casinha prepara comidinha, chimarrão e passeia com as bonecas. Também tem interagido mais com os colegas, convidando-os para brincar.

Vem se alimentando sozinha, embora em vários momentos requeira auxílio. Dependendo do cardápio solicita repetição. Ana aceita bem os alimentos e come de tudo. Vem mostrando independência no momento de derramar a água da garrafa, despejando-a com cuidado na bacia. É importante que a família continue incentivando-a a se alimentar sozinha promovendo sua autonomia.



Ana, foi muito gratificante estar ao seu lado e acompanhar suas conquistas e o seu desenvolvimento nesta etapa da sua vida escolar.

Fonte: Escola do interior do Rio Grande do Sul (2014).

Creio ser necessário transcrever as escritas da professora, a fim de facilitar a leitura:

Quadro 5 - Exemplar de documentação pedagógica

Ana continuou *motivada com as atividades propostas* no Projeto “Pequenos Gestos”. Quando as atividades envolviam tintas, Ana *demonstrava preferência em utilizar os pincéis*, quando a proposta era a pintura com as mãos, ela as finalizava rapidamente, solicitando a higiene. Reconhece algumas cores e vem percebendo suas tonalidades. Nestes últimos tempos, Ana tem se mostrado mais espontânea. *Vem compartilhando com a turma suas ideias e desejos, bem como suas vivências*: “Eu fiquei em casa com a minha mãe!”. “Eu também quero brincar com a boneca!”.

No pátio, *Ana gosta de interagir com os bebês*, caminha com eles segurando-os pela mão, auxilia-os na piscina de bolinhas e no escorregador. Também *aprecia brincar de esconde-esconde através da porta de vidro*, que separa os dois pátios. Ana tem explorado em seu brincar o faz de conta. Na casinha prepara comidinha, chimarrão e passeia com as bonecas. Também tem interagido mais com os colegas, convidando-os para brincar.

Vem se alimentando sozinha, embora em vários momentos requeira auxílio. Dependendo do cardápio, solicita repetição. Ana aceita bem os alimentos e come de tudo. *Vem mostrando independência no momento de derramar a água da garrafa*, despejando-a com cuidado na bacia. É importante que a família continue incentivando-a a se alimentar sozinha *promovendo sua autonomia*.

Fonte: Documentação Pedagógica Professora C – Criança de 2 a 3 anos (2014, grifos meus).

As fotografias e as narrativas da professora parecem evidenciar os interesses da criança e a singularidade de suas ações escolares, ou seja, a manifestação e a realização de seus próprios interesses conformam-lhe uma identidade infantil ativa, rodeada de escolhas e oportunidades, sendo que a criança, ela mesma, consegue distinguir suas preferências e escolher a partir daquilo que lhe foi ofertado pela professora. No primeiro excerto, encontram-se frases como “continuou motivada”, “demonstrou preferência”, “compartilha ideias, desejos, e vivências”, junto com fotografias que sinalizam as ações de uma criança feliz, segura, que sabe fazer escolhas. No segundo excerto, marcam-se as preferências da criança ao brincar, e mostra-se o quanto já sabe fazer coisas na escola e é competente para a sua idade. As fotografias confirmam a criança ativa, que brinca, come sozinha, interage, explora o espaço escolar, é atuante e age sobre si mesma. No terceiro excerto, ao abordar a importância da independência e autonomia da criança, a professora aciona a família para que “continue incentivando-a a se alimentar sozinha”, numa investida de convocar a comunidade educativa. Interessante atentar para o recado final da professora: “Ana, foi muito gratificante estar ao seu lado e acompanhar suas conquistas e o seu desenvolvimento nesta etapa da sua vida escolar”. Num gesto afetivo, a professora coloca-se ao lado da criança e sinaliza que acompanhou as conquistas ao longo do ano letivo.

Em resumo, percebo que as práticas de registro da documentação pedagógica exercitadas na Educação Infantil estão articuladas com a governamentalidade neoliberal, mas com deslocamentos, deslizamentos, desmoronamentos característicos de seu tempo. A educação das crianças nas escolas infantis é operacionalizada mediante um governo mínimo, mas para governar mais. Foucault já nos alertava que o governo liberal não renuncia ao governo, mas opera numa economia de governo – governa menos, para governar mais–, e a liberdade aparece como uma das artes mais refinadas de governar os vivos (debate realizado na primeira parte da Tese). É na consolidação do poder disciplinar que o governo liberal e neoliberal encontra frestas para se fortalecer. Ao mesmo tempo, no curso *Nascimento da Biopolítica*, ao descrever a razão governamental do liberalismo, instituída no início do século XVIII, Foucault já assinalava que a questão central para um melhor governo era a noção de interesse.

Como tentei mostrar, o interesse infantil é uma das estratégias de governo da infância desde a educação moderna⁷⁷. O interesse está no âmago do conceito de aprendizagem

77 Marín-Díaz (2012) mostra que o interesse infantil é uma noção que expressa o pensamento educativo moderno, articulando discursos naturalistas, discursos liberais e as práticas disciplinares. Afirma que a noção de interesse possibilitou práticas pedagógicas que operam como estratégias de governo numa racionalidade liberal.

moderna, conforme aprendemos com Noguera-Ramírez (2011), porque o interesse “coloca no centro das análises a capacidade de ação do indivíduo”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 233). Acompanhada pelos estudos do referido autor, percebo que não é mais preciso agir diretamente sobre o indivíduo quando se inventa o “interesse”, ou seja, o alvo não está no corpo, como no governmentação disciplinar, mas na condução das condutas individuais e coletivas pela invenção do interesse. O interesse individual infantil não é mais tomado como egocêntrico ou algo a ser superado, mas é a própria condição para ser infantil, para ser uma criança do nosso tempo. A invenção de um sujeito infantil com interesses próprios é um efeito de processos discursivos e não-discursivos (que não são atuais, do nosso tempo, como pudemos refletir acima) que mobilizam estratégias de poder que atuam na condução da conduta dos outros e de si para governar a infância.

Demonstrar interesses individuais infantis constitui a criança moderna, porém, na Contemporaneidade, não é qualquer interesse, não é qualquer forma de manifestação, não é qualquer um que pode falar sobre isso e mostrar os interesses na escola. Dito de forma mais clara, minha análise leva a pensar que, na Educação Infantil de hoje, o interesse infantil é uma estratégia que atua na produção da criança protagonista, aquela que é capaz também de aprender a aprender. Portanto, o interesse infantil e o aprender a aprender atuam como estratégias que operam no governmentação da infância contemporânea, ambas deslocando, cada vez mais, a criança para o centro do processo pedagógico. Vejamos a próxima seção.

3.2 Aprender a aprender: a centralidade na aprendizagem da criança

Jamais ensine a uma criança algo que ela possa aprender sozinha.
(MALAGUZZI apud RINALDI, 2012, p. 229).

A abordagem reggiana “*ênfatiza a documentação como parte integrante dos procedimentos, para favorecer a aprendizagem e modificar a relação aprendizagem-ensino*”. (RINALDI, 2014, p. 80). Fica claro que há um deslocamento nos modos de praticar a vida na escola – tanto para a criança, quanto para o professor –, valorizando o aprender a aprender, em detrimento do ensinar e aprender. Podemos dizer que, do ensino e aprendizagem, se passa para o aprender a aprender. As crianças aprendem a aprender quando demonstram seus interesses infantis e, por meio da documentação pedagógica, podem revisitar o que fizeram na escola, tomando consciência de suas estratégias de aprendizagem. Há uma série de recomendações para dispensar o ensino quando se tem uma imagem forte de criança. Opto por

apresentar o quadro com o material empírico logo no início desta seção, a fim de salientar tais recomendações.

Quadro 6 - Do ensinar para o aprender a aprender

[...] *devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas.* [...] Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano, e que todas envolvem atos infinitos de inteligência quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções a partir das quais escolher. (MALAGUZZI, 1999, p. 83, grifos meus).

É óbvio que entre a aprendizagem e o ensino, honramos a primeira. Não é o caso de desprezarmos o ensino, mas declaramos: “*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, grifos meus).

[...] uma imagem que não só impõe o dever de escutar *quando se dispensam atenções e ensinamentos*, como também que leva a uma dimensão horizontal e cooperativa da relação. (FORTUNATI, 2009, p. 76, grifos meus).

Uma das tarefas primordiais do educador e, portanto, da escola é ajudar o grupo de crianças e cada uma delas individualmente a *aprender a aprender*, estimulando sua predisposição natural para os relacionamentos e a conseqüente coconstrução do conhecimento. (RINALDI, 2012, p. 229, grifos meus).

[...] mudar a ação da escola *de ensinar para aprender* [...] e favorecer a ação construtiva e colaborativa das crianças e a presença do *educador como ajudante que está sempre disponível para elas, mas sem ser opressivo ou intrusivo*. (RINALDI, 2012, p. 182, grifos meus).

A perspectiva que deriva de tudo isso é a de uma relação entre as diferentes situações em que a criança constrói sua experiência, partindo da aceitação positiva do pressuposto de que *não é o adulto quem deve determinar diretamente as aprendizagens, mas que se trata, antes, de solicitações que o adulto consegue colocar nos diversos contextos de experiência propostos às crianças*. (FORTUNATI, 2009, p. 73, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Como podemos perceber, a premissa do aprender a aprender não substitui o ensino, mas fornece-lhe uma nova configuração e uma nova lógica de atuação nas escolas de Educação Infantil, tanto por parte das crianças, quanto dos professores, permitindo novas formas de viver a infância e a docência. Fazendo um rápido exercício interpretativo, pode-se afirmar que não se fala numa proposta de ensino nos referenciais italianos, mas num projeto de aprendizagem, como vimos acima, especialmente na última citação de Fortunati (2009), quando afirma claramente que, na escola, não é o adulto quem determina as aprendizagens das crianças.

Ao sugerirem que “*não é o adulto quem deve determinar diretamente as aprendizagens*” e que “*as solicitações do adulto devem ser colocadas nos contextos*” (FORTUNATI, 2009, p. 73), os referenciais italianos tratam de consolidar outras posições para alunos e professores, acionadas fortemente pelas práticas de registro da documentação pedagógica. Um exemplo está na arquitetura dos espaços escolares, que antes estava centralizada mais no professor e no coletivo de crianças, mas que agora resulta em espaços onde pequenos grupos executam ações segundo seus próprios interesses (como abordarei mais intensamente no próximo capítulo). A imagem da criança imatura, dependente do adulto, frágil em sua constituição física, transforma-se numa criança autônoma, competente, repleta de interesses e vontades próprias, empreendedora desde tenra idade, um sujeito com plasticidade para estar no mundo em que vive. A aprendizagem passa a ser o eixo estruturante dos processos educativos. Redefinem-se os papéis e as funções docentes para esse tipo de sujeito infantil. Potencializa-se o *gerenciador de oportunidades*, aquele que mais monitora, acompanha, observa, registra, reflete, mas deixa a criança livre para tomar decisões para aprender a aprender (esse tema será aprofundado no capítulo seguinte).

Por ora, vale dizer que, para movimentar o *aprender a aprender* na escola infantil, alguns referenciais italianos abordam aspectos do currículo e dos projetos de trabalho, todos em articulação com as práticas de registro da documentação pedagógica. Aldo Fortunati defende, por exemplo, uma nova ideia de currículo, que corresponde à nova imagem de criança e que está centrada no “*planejamento de ação estratégica*”. (FORTUNATI, 2014, p. 22), ou seja, não mais um currículo tradicional, com operações e resultados predeterminados, mas um currículo atravessado por estratégias:

A “estratégia” requer a capacidade de aproveitar e trabalhar com as oportunidades e as conexões que emergem do contexto educativo; a estratégia é feita ao mesmo tempo em que a ação acontece, e é a arte de usar a informação produzida na ação e de incorporá-la, a fim de desenvolver planos de ação no momento— o “aqui e o agora” –, possibilitando ao intérprete tirar o máximo de certeza daquilo que é incerto. (FORTUNATI, 2014, p. 22).

Assim, o currículo para a infância nos referenciais analisados sugere que os planos de ações sejam desenvolvidos no momento em que adultos e crianças se encontram na escola e que as atividades possam emergir desse encontro. Mais surpreendente ainda é a seguinte afirmativa:

O currículo não é centrado na criança, ou dirigido pelo professor. O *currículo é originado na criança* e colocado em um quadro pelo professor. [...] Então, as atividades que darão seguimento especificamente são propostas e negociadas com as crianças. Por outro lado, o currículo pode ser provocado pelo professor e engajado pelas crianças. O que é importante aqui é que o professor envolva a mente e os interesses das crianças nos tópicos propostos. (FORMAN; FYFE, 2016, p. 250, grifos meus).

Vale lembrar que é nesse contexto – o de desenvolver planos de ação no momento, no aqui e agora – que a documentação faz sentido: ao tomar a criança como protagonista e competente desde cedo, o adulto deve adotar uma atitude de “*observador participante*” (FORTUNATI, 2014, p. 30) e, por isso, observa, dialoga e reflete mais do que propõe e direciona planos. Na afirmativa de Rinaldi, também podemos ver essa trama entre currículo emergente⁷⁸, projetos de trabalho e documentação pedagógica: o papel do professor ao fazer a documentação pedagógica não é ensinar uma série de regras nem apresentar fórmulas e métodos, mas sim ter “*a cultura do pensamento baseado em projetos*”. (RINALDI, 2012, p. 138). Fortunati confirma:

A documentação tem sustentado a visibilidade das competências e dos processos através dos quais as competências se expressam e evoluem e tem oferecido a possibilidade de uma reflexão compartilhada sobre o quanto os vínculos e as possibilidades oferecidas podem condicionar a expressão das potencialidades individuais. Entende-se que a habilidade de observação dos educadores – que deve ser sustentada por uma formação adequada e complexa – é a ferramenta que melhor permite reconhecer as potencialidades e inteligências, reconhecendo as múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças em sua exploração. (FORTUNATI, 2014, p. 32).

O currículo é originado nas escolhas que as crianças fazem, e é nesse contexto que Malaguzzi afirma os projetos de trabalho. Mesmo que os referenciais italianos defendam o coletivo ou grandes grupos, é sempre o interesse particular da criança que fala mais alto, e o trabalho é proposto em pequenos grupos. O princípio do trabalho por projetos se fortalece, uma vez que “*os projetos não são apenas retirados do mundo das crianças, mas são sugeridos por elas – as crianças agem como protagonistas*”. (RABITTI, 1999, p. 152). Nessa

⁷⁸ Rinaldi (1999, p. 113) define o currículo emergente como “um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses do que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com estas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança”. Sobre currículo emergente, sugiro a leitura da Tese da professora Dra. Jacqueline Silva da Silva (2011), intitulada *O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos*.

afirmativa de Rabitti, vemos que não basta compreender a criança como protagonista; é preciso dar oportunidades escolares para ela exercer esse protagonismo, e o currículo emergente e a metodologia de projetos seriam a melhor expressão disso.

As crianças pequenas dependem dos adultos em muitos aspectos de suas vidas e de suas experiências de aprendizagem; entretanto, o trabalho em projetos é a parte do currículo na qual os seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas. [...] As experiências precoces de domínio de conhecimento podem formar a base de uma disposição permanente para buscar a compreensão em profundidade sobre tópicos que merecem atenção. (KATZ, 1999, p. 41).

“Os seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas”: os projetos visam a ajudar a criança a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomar suas próprias decisões e a fazer suas próprias escolhas sobre o trabalho a ser realizado, geralmente em cooperação com seus colegas. Esse tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo.

Atividades do trabalho com projetos incluem observação direta, perguntas a pessoas e especialistas relevantes, coleta de artefatos pertinentes, representação de observações, de ideias, de memórias, de emoções, de imagens e de novos conhecimentos em várias maneiras, incluindo encenação dramática. O trabalho em projetos faz com que as crianças contribuam com seus próprios conhecimentos, sugerindo questões a serem indagadas e linhas de investigação a seguir. Interessante ver que as crianças podem assumir a liderança no planejamento, assumir responsabilidades por observações específicas, por informações e pelos artefatos coletados e selecionados para os estudos.

No projeto educativo de Reggio Emilia, por exemplo, os projetos são a parte do currículo na qual os interesses das crianças têm centralidade e, além disso, possibilitam experiências de conhecer um tópico em profundidade. Assim, as crianças podem formar a base de uma disposição permanente para buscar a compreensão profunda de tópicos que mereçam atenção. Os professores prestam atenção, constantemente, às atividades das crianças. Acreditam que, quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão naturalmente problemas e questões que desejarem investigar. A função dos professores seria ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões. Nesse ponto, não

oferecerão soluções fáceis; em vez disso, ajudarão as crianças a focalizar um problema ou dificuldade e a formular hipóteses.

Para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma com que se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender. Desse modo, ele aprende a ensinar e, junto com as crianças, busca a melhor maneira de proceder. (RINALDI, 2012, p. 185).

Alguns referenciais italianos sugerem que os professores perguntem às crianças o que elas precisam para realizar as experiências, mesmo quando percebem que determinada abordagem ou hipótese não está “correta”. Os adultos devem servir como seus parceiros, apoiando e oferecendo auxílio, recursos e estratégias para que possam prosseguir quando encontrarem dificuldades. Eles encorajam as crianças a continuarem fazendo algo ou pedem para terminarem ou acrescentarem algo ao que estão fazendo. Preferem não deixar que trabalhem sempre por conta própria e tentam cooperar com as metas das crianças. A partir dessa gramática, alguns autores sugerem que o professor possa ser “*severo ou doce*”, ou ainda, um eletricista “*que distribui as tintas e que seja o próprio público*”, isto é, que assiste, fica em silêncio, julga com ceticismo ou aplaude com entusiasmo e emoção. (RINALDI, 2012, p. 138).

A metodologia de projetos confirma a centralidade na criança. Interessante trazer para a discussão os autores Saraiva e Veiga-Neto, que, ao abordarem a modernidade líquida, o neoliberalismo e a educação contemporânea, destacam um ponto interessante: “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”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 198). Segundo os autores, 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 pontilhista, marcado pela sucessão de projetos”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 198). Ou seja, os projetos de aprendizagem visam a transformar a recompensa de longo prazo de recebimento em um curto prazo, produzindo uma satisfação imediata. O tempo da escola disciplinar, contínuo e seguro, passa a ser um tempo pontilhista, marcado pela sucessão de projetos.

Uma ressignificação do currículo é posta em ação ao destacar a criança como competente, autora de suas ações, capaz, criativa, inteligente e, desde muito cedo, dotada de competências e habilidades para aprender aquilo que lhe interessa. Com certo empoderamento

das ações infantis, próprio do protagonismo infantil, as próprias crianças são interpeladas a produzirem suas aprendizagens a partir daquilo que lhes interessa conhecer, dos seus gostos, das suas escolhas. Sob essa lógica, ao documentarem-se 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 e outros modos de ser aluno, podendo ser compreendida como “técnicas ou mecanismos de autovigilância, de autoavaliação, de autonarração (de confissão), que têm como efeitos a construção e a transformação da consciência de si”. (BUJES, 2008, p. 116). Um autocontrole sobre suas ações, aprendizagens, conquistas, constituiria a marca da identidade de cada criança.

Vejamos um exemplar de documentação pedagógica produzido por professor que atua em Escola de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul. Ao apresentá-lo, chamo atenção também para a apresentação estética do material.

Imagem 4 – Exemplar de Documentação Pedagógica



Tiago se envolve com tudo o que acontece na Escola. Conversa com todos contando suas aventuras e vivências. Esta sempre disposto a auxiliar a turma, mostrando-se afetivo e solidário com quem convive com ele. Continuou motivado com as atividades propostas no Projeto, mostrando entusiasmo quando elas envolviam as tintas. Reconhece algumas cores e vem percebendo suas tonalidades. “É o azul forte ou o fraco?”

Tiago teve uma grande conquista nestes últimos meses, não usa mais fraldas e vem tendo um bom controle dos esfíncteres. Vem se alimentando sozinho e geralmente solicita repetição. Tiago aceita bem os alimentos e come de tudo. Vem mostrando independência no momento de derramar a água da garrafa, despejando-a com cuidado na bacia. Ele vem construindo uma grande amizade com o colega Gustavo. Juntos superaram os desafios motores do pátio, montam estradas, brincam de pega-pega e dão belas gargalhadas!





Espaço para a família deixar um recado:

Quadro 7- Exemplar de Documentação Pedagógica

Tiago *teve uma grande conquista* nestes últimos meses, não usa mais fraldas e vem tendo um bom controle dos esfínteres. *Vem se alimentando sozinho e geralmente solicita repetição. Tiago aceita bem os alimentos e come de tudo. Vem mostrando independência* no momento de derramar a água da garrafa, despejando-a com cuidado na bacia. *Ele vem construindo uma grande amizade com o colega Gustavo*. Juntos superam os desafios motores do pátio, montam estradas, brincam de pega-pega e dão belas gargalhadas!

Tiago *se envolve com tudo o que acontece na Escola*. Conversa com todos contando suas aventuras e vivências. Está sempre disposto a auxiliar a turma, mostrando-se afetivo e solidário com quem convive com ele. *Continuou motivado com as atividades propostas no Projeto, mostrando entusiasmo quando elas envolviam as tintas*. Reconhece algumas cores e vem percebendo suas tonalidades. *“É o azul forte ou o fraco?”*.

Fonte: Documentação Pedagógica Professora C – Criança de 2 a 3 anos (2014, grifos meus).

Grandes conquistas, faz sozinho, mostra independência, constrói amizades, se envolve em tudo, continua motivado, mostra entusiasmo... Essas narrativas oferecem um campo de visibilidades para compreender duas questões: a primeira, como o interesse infantil está conectado com a ideia de superação, felicidade, prazer, alegria; a segunda, como o envolvimento, as conquistas, as motivações, estão articulados com a aprendizagem da criança na escola. Parece-me uma temática recorrente – a ideia de conquista individual vinculada aos interesses e à aprendizagem. As fotografias, tanto da Imagem 4, quanto da próxima, apresentam a criança ativa, que realiza atividades para atingir seus interesses. No exemplar abaixo, também é possível visualizar uma criança atuante, competente e interessada. Vejamos:

Imagem 5 – Exemplar de documentação pedagógica



Fonte: Documentação Pedagógica Professora D – Criança de 3 a 4 anos (2014).

Para facilitar a leitura, repito a escrita da professora no quadro abaixo:

Quadro 8 - Exemplar de Documentação Pedagógica

Nossa pequena Paula, com seu jeitinho cativante, conquistou seu espaço na turma do Maternal. Está sempre atenta aos acontecimentos da nossa rotina. Na sua chegada, se despede da mãe e vai de mansinho entrando nas brincadeiras que estão acontecendo na nossa sala. Demonstra amadurecimento para se alimentar sozinha, bem como fazer uso do banheiro, precisando de pouco auxílio.

Paula adora brincar com as sucatas da nossa sala. Usa a imaginação para criar seus personagens e interagir com seus amigos. Nas brincadeiras de casinha, geralmente quer ser a mamãe, pega uma bolsa e diz que vai trabalhar. Em outras ocasiões ela é a filha e a ouvimos se dirigindo ao colega como “mamãe, eu quero brincar”. Na hora do soninho, há dias em que adormece facilmente, já há outros em que precisa de um carinho da professora para nanar. Tem o sono leve e geralmente é uma das primeiras a acordar. Chama da cama “Oi profe!” e após lhe darmos saudação ela pede “Posso ir no banheiro?”.

É uma menina muito meiga e carinhosa. Nos chama a atenção o cuidado e a organização que tem com tudo que faz e com suas coisas também. Se avista sua mochila aberta, ela vai lá e fecha, por exemplo. Quando seu familiar chega para buscá-la, Paula tem autonomia para pegar sua mochila do ganchinho, guarda seu copinho e está pronta para ir. Antes disso, todos recebem o seu tchau com cheirinho de “até amanhã!”. É muito bom acompanhar o seu crescimento na escola.

Fonte: Documentação Pedagógica Professora D – Criança de 3 a 4 anos (2014).

Estar sempre atenta, demonstrar amadurecimento, alimentar-se sozinha, precisar de pouco auxílio, adorar brincar, criar, demonstrar autonomia com seus pertences – tudo isso parece legitimar a construção e a afirmação da centralidade dos processos de aprendizagem da criança. Vê-se um tom que marca a superação da dependência do adulto, aqui no caso, certa independência do aluno em relação ao seu professor. A governamentalidade neoliberal pode ser tomada aqui como grade de inteligibilidade para fazer a leitura desse cenário. Nos dois primeiros excertos do quadro acima, fica visível que a criança age sobre seus desejos, sem proibições ou limitações, ou seja, parece que o adulto faz agir, incentiva, impulsiona as vontades manifestadas pela criança, para que ela própria possa seguir desejando sempre mais e outras coisas. O terceiro excerto marca a autonomia da criança em relação à organização de seus pertences e à dos colegas; não há submissão ou espera das ações do adulto, mas iniciativas e liderança da própria criança, que gerencia e empreende a organização da sua mochila, da sua ida ao banheiro, das suas preferências na alimentação, da entrada e saída da escola, entre outras tarefas do cotidiano típicas da Educação Infantil. A chave para ser uma criança protagonista.

Nesse universo escolar do nosso tempo, repleto de possibilidades de escolha, “oportunidades são proporcionadas, escolhas são feitas, um estilo e uma orientação voltada para o mundo social são instaurados”. (BALL, 2013, p. 149). O “interesse infantil” e o “aprender a aprender” são compreendidos neste trabalho como eficientes estratégias de governo da infância contemporânea, produzindo a criança protagonista. As práticas da documentação pedagógica (não apenas essas, mas tantas outras postas em ação na maquinaria escolar da Educação Infantil) dão ênfase para a produção do protagonismo infantil, e seus efeitos são a estetização da infância contemporânea.

Ao propor a estetização da infância, recorro novamente a Lipovetsky e Serroy, quando indicam que o ideal estético que triunfa “é o de uma vida feita de prazeres, de novas sensações, mas simultaneamente temos que dar prova de excelência, de eficiência, de prudência”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 33). Intensificamos os imperativos de saúde, eficácia, mobilidade, rapidez, desempenho, configurando uma ética estética hipermoderna voltada para a beleza e para a competição. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015).

Com essa perspectiva, defendo a argumentação de que as práticas de registro denominadas de documentação pedagógica atuam numa certa estetização da infância contemporânea mediante duas estratégias de governo, denominadas por mim de *interesse infantil* e *aprender a aprender*, as quais produzem uma nova roupagem para as crianças do nosso tempo, atualmente tidas como protagonistas. Aprender a aprender permanentemente é

uma estratégia de governamento da infância que, assim como o interesse infantil, enfatiza a autorregulação da criança desde tenra idade, sendo esta a produtora de aprendizagens. Compreendo que as questões pontuadas acima me ajudam a visibilizar que a estratégia do aprender a aprender também faz movimentar um certo tipo de estetização da infância, colocando a condição de aprendente como condição de individualização. Como podemos significar *aprender a aprender* para uma criança de um ano de vida? De dois anos de idade? Faço tais perguntas, pois os referenciais italianos são, basicamente, voltados para a Educação Infantil, nível que atende crianças de zero a cinco anos de idade.

Antes de finalizar esta seção, é interessante discutir aqui como o *aprender a aprender* está conectado com os modos como os indivíduos são produzidos a partir das práticas de governamentalidade neoliberal. Ao abordarem a “sociedade de aprendizagem”⁷⁹, Popkewitz, Olsson e Petersson defendem a ideia de que os modos de vida do cidadão dessa sociedade implicam 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).

A configuração das ações escolares não tem outra função senão tornar aqueles que habitam a escola 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; WHARTON, 2009, p. 22). Num tempo em que todos são convidados a aprender por si mesmos, a tarefa que se impõe é *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

79 Ao falar sobre a experiência escolar estendida e contínua, Augusto afirma que “estamos endereçados à escola do nascimento à morte” (AUGUSTO, 2015, p. 11) e que a escola se tornou “um lugar familiar para toda a vida”. (AUGUSTO, 2015, p. 12).

neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão. (SARAIVA; VEIGANETO, 2009, p. 199).

Pensar sobre a relação entre o sujeito da aprendizagem permanente e a criança da Educação Infantil pode ser uma possibilidade de compreender a defesa da plasticidade infantil. Como vimos anteriormente, a plasticidade foi um conceito já traçado por Dewey que encontra ressonâncias em alguns referenciais italianos. Plasticidade e flexibilidade são atributos do sujeito contemporâneo, porém são noções diferenciadas por Noguera-Ramírez (2011). Enquanto o sujeito flexível é capaz de adaptar-se e ajustar-se às mudanças do mundo, o sujeito plástico não possui uma forma única, mas consegue mudar e ser diferente daquilo que era antes, assumindo várias formas. O sujeito plástico é aquele que é capaz de ser outro, diferente daquele que era anteriormente; um sujeito capaz de mudar a sua forma, pois não tem uma forma única e definida previamente, mas uma forma que vai sempre se alterando, de acordo com suas interações com o mundo.

A plasticidade torna-se uma característica fundamental para as crianças do nosso tempo, pois é no sujeito plástico que ela encontrará meios para expor seus interesses para aprender a aprender permanentemente. Tal plasticidade infantil possibilita às crianças não mais se adaptarem aos espaços e tempos escolares atuando de forma dócil e obediente, tampouco ajustarem seus corpos, movimentos e desejos no sentido de obrigação e proibição (como nos sujeitos flexíveis). Mas a plasticidade infantil vai possibilitar que cada criança possa agir de acordo com suas individualidades e orientar-se na condução de si própria, sendo capaz de aprender e transformar-se permanentemente. Daí a relação da plasticidade infantil com o sujeito infantil em permanente processo de aprendizagem. Sem a pretensão de estender estudos detalhados sobre a plasticidade infantil, por ora faz-se interessante seguir pensando sobre a noção de aprender a aprender na Contemporaneidade. Menciono a tese de Roberto Rafael Dias da Silva, que, ao investigar a constituição da docência contemporânea no Ensino Médio, também destacou a emergência da era do aprender a aprender, afirmando haver um deslizamento do coletivo para o individual. Nas suas palavras,

Quanto à educação, parece-me que ocorre um deslocamento do caráter coletivo dos processos escolares para os individuais. Seguindo a abordagem de Hamilton (2002, p. 187), vê-se na atualidade um “revivescimento da aprendizagem”, ou seja, o ensino (processo coletivo) perde a centralidade nas relações pedagógicas, em detrimento da aprendizagem (processo individual). Hamilton entende que, sob o movimento das chamadas “economias do futuro, movidas a conhecimento” (HAMILTON, 2002, p. 90), os processos de escolaridade e empregabilidade passam a convergir. É

essa conversão, vinculada à centralidade das aprendizagens individuais, que o pesquisador caracteriza como ponto de partida para o planejamento contemporâneo da educação. Expressões como *aprendizagem em rede*, *curso personalizado* e *ênfase nos processos* povoam as práticas deste tempo; entretanto, segundo Hamilton, um dos aspectos centrais na escolarização da sociedade de aprendizagem é a noção de competência. (SILVA, 2011, p. 77).

Também Noguera-Ramírez (2011) apresenta a tese de que, na virada do século XIX para o século XX, passamos do ensino e da instrução para a aprendizagem; entretanto, o autor avança no debate, pois nos mostra que o conceito de aprendizagem aqui é novo. Desde Comenius, acreditava-se que por meio do ensino e da instrução todos pudessem aprender. Conforme aponta Noguera-Ramírez (2011), ensinar e aprender, entre os séculos XVII e XVIII, não eram vistos como opostos e ambos eram usados de forma indistinta. “Outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptar ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17). A Modernidade aciona o processo de constituição de uma sociedade educativa, porém, a educabilidade não é entendida do mesmo jeito, não obedeceu à mesma formação discursiva, nem foi constituída pelo mesmo tipo de práticas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Além desses trabalhos, as contribuições de Gert Biesta, professor de Teoria e Política Educacional na Universidade de Luxemburgo, em sua obra *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*, são fundamentais aqui. O autor destaca que algo se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem, visto que, nas últimas duas décadas, acompanhamos a ascensão e a onipresença do conceito de aprendizagem e o declínio do conceito de educação. Ele defende que a cognição, o conhecimento, “é apenas uma forma de se relacionar com o mundo natural e social, e não necessariamente o mais frutífero, importante ou libertador”. (BIESTA, 2013, p. 31). “Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem”. (BIESTA, 2013, p. 32).

Para Biesta (2013), enfatiza-se a necessidade de uma aprendizagem para a vida inteira e a criação de uma sociedade aprendente. O autor aponta quatro tendências para essa mudança: 1) A influência da psicologia da aprendizagem, com suas novas teorias construtivistas e socioculturais de aprendizagem, as quais desviam “a atenção das atividades dos professores para as atividades do estudante” (BIESTA, 2013, p. 34); 2) O impacto do pós-

modernismo sobre as teorias e práticas educacionais, no sentido de que os educadores podem libertar e emancipar os alunos pela transmissão racional e pensamento crítico, restando a aprendizagem; 3) A ampliação das pessoas envolvidas com diferentes tipos de formas de aprendizagem (academias de ginástica, manuais de autoajuda, internet, vídeos, clubes esportivos, etc.), ou seja, há uma “explosão silenciosa da aprendizagem [...] muito mais individualista [...] muitos adultos aprendentes lutam hoje em dia consigo mesmos”. (BIESTA, 2013, p. 35); 4). Com a erosão do Estado de bem-estar social e o aparecimento da ideologia de mercado neoliberal, há uma mudança na relação entre governo e cidadão – o Estado é visto como provedor de serviços públicos, e o contribuinte é consumidor desses serviços, o que faz surgir uma cultura de prestação de contas que resulta num rigoroso sistema de inspeção, controle e protocolos educacionais mais prescritivos.

Aqui, segundo o referido autor, vemos entrar em jogo os pais vistos como consumidores da educação de seus filhos, podendo, portanto, decidir o que deve ser oferecido nas escolas – o consumidor é o aprendente (aprendente/consumidor), e o professor e a escola são os provedores (educador/provedor); a educação, ou mais propriamente a aprendizagem, deve ser o bem a ser vendido e consumido. “Essa é a lógica que existe por trás da ideia de que as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis, que devem responder às necessidades dos aprendentes”. (BIESTA, 2013, p. 38).

Tal lógica estaria voltada a pensar a educação como uma “transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente” (BIESTA, 2013, p. 41); estaria, ainda, voltada à individualização (sujeito racional autônomo da educação moderna) e à estrutura de pensamento neoliberal. Entretanto, destaca Biesta, entende-se mal o papel do profissional da educação e do aprendente, uma vez que a competência profissional reside justamente na definição das necessidades para educar. Como transação econômica, “a própria aprendizagem tem de ser pintada como fácil, atraente e emocionante” (BIESTA, 2013, p. 42), pois é entendida como aquisição de algo externo ao sujeito; ao adquiri-la, esta é tomada como posse do sujeito.

Biesta (2013) indica duas objeções para colocar-se contra a linguagem da aprendizagem. Em primeiro lugar, diz que essa nova linguagem facilita uma compreensão econômica do processo da educação, em que o aprendente supostamente sabe o que ele ou ela deseja e o provedor se apresenta simplesmente para satisfazer as necessidades do aprendente (ou, em termos mais diretos: para satisfazer o cliente). (BIESTA, 2013). Em segundo, defende que a nova linguagem da aprendizagem torna difícil propor questões de conteúdo e objetivo da educação que não as formuladas e desejadas pelo cliente ou pelo mercado. Isso “representa

uma ameaça ao profissionalismo educacional e acaba solapando a deliberação democrática sobre os objetivos da educação”. (BIESTA, 2013, p. 43).

Em termos gerais, é possível afirmar que o *aprender a aprender* se torna um imperativo do nosso tempo, em que todos os indivíduos são convidados a aprender permanentemente, desde tenra idade. Como ironiza Carvalho (2016), é preciso “aprender, aprender, aprender para ir bem na vida – misteriosamente – ir bem na vida”. (CARVALHO, 2016, p. 8). Como podemos perceber na materialidade analisada, o *aprender a aprender* vai muito além dos conteúdos e conhecimentos escolares. Esse aprender envolve atitudes, valores, habilidades, enfim, o aprender também contempla questões comportamentais de cada indivíduo que frequenta a escola, ampliando a própria noção de aprendizagem.

Ao tematizarem-se as práticas da documentação pedagógica, vemos que a expressão *aprender a aprender* é recorrente em muitas das obras aqui analisadas, alicerçadas na imagem da criança competente e protagonista, no interesse infantil, bem como na constituição de uma nova docência (este último elemento será foco de debate do próximo capítulo). Para Noguera-Ramírez, o “aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230). Assim, pelas práticas de registro da documentação pedagógica, podemos acompanhar um incentivo e uma valorização ao aprender a aprender infantil desde muito cedo, o que podemos atrelar às formas de condução da própria conduta como tecnologias de autorregulação e autorrealização, cuja finalidade é fazer com que as crianças gerenciem suas vidas por elas mesmas.

Para compreender o *aprender a aprender* – indo além de considerá-lo como um dos pilares da UNESCO para a educação do século XIX, mas como uma divisa do governo contemporâneo (NOGUERA-RAMÍREZ) e uma estratégia de governo da infância–, é interessante retornar a alguns escritos de John Dewey, considerando algumas condições de emergência. O autor utiliza a expressão “aprender a aprender” em seu livro *Democracia e Educação* (1916 é a data da primeira publicação). Nessa obra, aprendemos com Dewey que é preciso despertar o desejo de aprender da criança; ele entende que a educação não é uma ação direta, que educar não é transmitir conhecimento. Dewey (1976) reforça a centralidade do processo educacional no aluno e critica a escola tradicional, com seus currículos fechados e diretivos e propostas padronizadas. Nas palavras do autor,

Quanto aos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? Quantos admitem habilidades por meio de

exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas? Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? Quantos acharam o que aprenderam tão alheio às situações de vida fora da escola, que nenhuma capacidade de controle puderam desenvolver para o comando da vida? Quantos para sempre perderam o gosto pelos livros, associando-os a supremo enfado e ficando “condicionados” para apenas lerem sumária e ocasionalmente? (DEWEY, 1976, p. 15).

Aprender precisa fazer sentido para o indivíduo. A tarefa do professor, nesse contexto, seria oferecer “experiências”. Somente uma experiência seria capaz de dar sentido ao aprender. Na obra *Experiência e educação*, Dewey explica que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências”. (DEWEY, 1976, p. 25-26).

Para Dewey (1959, p. 153), o sujeito da experiência é aquele capaz de “aprender da experiência”, ou seja, “fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e àquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer”. É pela experiência que somos capazes de aprender; “experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas”. (DEWEY, 1959, p. 153). Se a experiência despertar curiosidade, fortalecer a iniciativa e suscitar desejos e propósitos suficientemente intensos, ela será capaz de “conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de, para que e para onde se move ela”. (DEWEY, 1976, p. 29).

O contato das crianças com outras pessoas participa, além disso, de um caráter especial de continuidade. Praticamente não há, aliás, atividade infantil que seja isolada. As suas atividades acham-se tão ligadas com as dos outros, e o que os outros fazem as atinge tão profundamente e por tantos lados [...]. É participando das ações dos outros, direta ou imaginariamente, que a criança alcança experiências mais significativas e mais compensadoras. (DEWEY, 1976, p. 107-108).

O aprender a aprender, para Dewey, coloca o aluno no centro do processo educativo, fortalecendo a importância de ser ativo em todo esse processo, pois, como o autor afirma, “o erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles a que iam ensinar”. (DEWEY, 1976, p. 39).

O aprender a aprender é entendido, nesse autor, como uma forma de superar o ensino tradicional, que, segundo ele, não considerava as capacidades e os propósitos dos estudantes e priorizava atividades de memorização e automação. Aprender a aprender seria uma estratégia para que o sujeito seja ativo no seu processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos e necessários para a nova geração. Nesse sentido, parece-me que a aprendizagem vem sendo um elemento central para organizar os processos educativos com as crianças, e essa discussão não é nova na educação. No entanto, poderia afirmar que o debate acerca do aprender a aprender na Contemporaneidade intensifica a centralidade na criança e ameniza a atuação do professor.

Isso pode ocasionar um esvaziamento de conhecimentos escolares e a destituição da tarefa docente, que é o ensino – “cabe à escola ensinar e reivindicamos um espaço de profissionalização da docência, ou seja, do ensino dos conhecimentos escolares”. (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 37). O aprender a aprender da atualidade pode ocasionar certa “fragilização dos critérios de seleção dos conhecimentos escolares” (SILVA, 2015, p. 75) e, ao mesmo tempo, a “desintelectualização dos currículos e a desprofissionalização dos professores”. (GARCIA, 2015, p. 57)⁸⁰. Em relação aos processos escolares voltados às crianças muito pequenas da Educação Infantil, o aprender a aprender pode ser perigoso, pois o governo da infância se dá na individualização máxima de cada criança, capaz de ser protagonista de seus próprios processos educativos.

Tendo tudo isso em conta, o aprender a aprender e interesse infantil são mobilizados como estratégias que produzem a criança protagonista na Educação Infantil por meio das práticas de registro da documentação pedagógica (não apenas delas, mas de todo um conjunto de engrenagens que compõem a maquinaria escolar). É sobre isso que tratarei na próxima seção, a fim de mostrar a produtividade do protagonismo infantil.

3.3 Protagonismo infantil e governo da infância contemporânea

O chamado protagonismo infantil emerge por meio dos referenciais italianos e vem, paulatinamente, integrando a gramática brasileira da Educação Infantil nos últimos anos. As crianças, a partir dos referenciais italianos, passam a ser vistas como protagonistas, ou seja,

80 Mesmo compreendendo que os três estudos assinalados neste parágrafo se instalam em níveis e esferas diferentes, cercados pelos seus objetivos de estudos e pesquisas – o primeiro analisa os efeitos da sociedade disciplinar para a sociedade de controle em relação aos conhecimentos escolares, a partir de entrevistas com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o segundo analisa as políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul; o terceiro analisa as reformas curriculares para a formação inicial de professores–, creio que eles auxiliam na sustentação daquilo que minhas análises me possibilitaram inferir: há um esvaziamento de conhecimentos escolares no aprender a aprender contemporâneo.

“uma criança competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento”. (MOSS, 2009, p. 19). Uma criança protagonista, para Rinaldi, tenta descobrir e entender as relações, conexões e respostas, “*elaborando suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações*”. (RINALDI, 2002, p. 79). Aldo Fortunati afirma que a meta da pedagogia da primeira infância deveria ser a de “*testemunhar o protagonismo das crianças*”. (FORTUNATI, 2014, p. 19). Ainda, as crianças:

[...] são os ‘protagonistas de seu processo de crescimento’. Possuem ‘uma formidável *aptidão natural para ser os protagonistas de seu crescimento e desenvolvimento*, uma aptidão que elas traduzem em curiosidade em relação ao mundo das coisas e das relações e na extraordinária habilidade de estarem presentes de maneira construtiva dentro dos contextos de experiência em que se acham envolvidos. (MOSS, 2009, p. 21, grifos meus).

As crianças referenciadas nas obras italianas adquirem gradativamente mais liberdade e autonomia para fazerem as suas próprias escolhas na instituição escolar desde tenra idade (estamos falando aqui de bebês, crianças muito pequenas), e o *interesse infantil* e o *aprender a aprender* são tomados como estratégias de governamento da infância, atuando na interioridade de cada sujeito infantil. É do interior desse indivíduo que se dá um governamento muito mais efetivo e eficaz, capaz de regular menos, mas de forma mais sutil, mais livre de coerções e restrições diretivas, por isso capaz de regular muito mais e com certa economia da ação docente.

Nos referenciais italianos analisados, a criança precisa investir no seu interesse, na sua liberdade de escolha, na sua autonomia e independência para empreender sua própria aprendizagem na escola. E é justamente no investimento do sujeito autônomo, livre, responsável pela sua própria educação, empreendedor e inovador, que encontro frestas para pensar o protagonismo infantil celebrado nos referenciais italianos e nas escolas brasileiras numa lógica bastante particular, que é o empreendedorismo infantil. O termo *empreendedorismo* tem ampla significação (relação estritamente econômica, abertura de pequenas empresas, negócios inovadores e políticas voltadas às economias emergentes, entre outras). Neste trabalho, a expressão será utilizada como “um modo do indivíduo ser e estar no mundo, a um estilo de vida a ser por ele adotado e constantemente exercitado”. (GADELHA, 2010, p. 130).

A criança protagonista, grosso modo, é aquele sujeito que tem interesses para com a sua vida na escola. Isso faz parte do novo quadro no qual a criança do nosso tempo é

emoldurada. Trata-se de um governo da infância por meio da autorregulação da própria criança, mediante a manifestação dos seus próprios interesses e das escolhas as quais ela é incitada a fazer a todo o momento na escola. Na maior parte dos livros revisados neste estudo, é possível destacar a importância e a necessidade de o adulto possibilitar e gerenciar inúmeras oportunidades de escolhas às crianças. Dito de outro modo, não são os adultos que escolhem, eles apenas oferecem oportunidades para que cada criança possa fazer a sua escolha a partir do seu próprio interesse. Os espaços e materiais da escola infantil são cuidadosamente organizados pelo professor para despertar o interesse infantil. Assim, as crianças passam a ser vistas como protagonistas, e os adultos devem reconhecer “*o direito de cada criança de ser protagonista e elevar a curiosidade espontânea da criança ao nível mais alto*”, afirmam Dahlberg e Moss no prefácio de um dos livros. (RINALDI, 2012, p. 33).

Com Michel Foucault (2008b), entendemos que a liberdade é a condição de existência para as relações de poder, sendo que as novas racionalidades de governo estão permeadas pela liberdade de escolha de um cidadão livre, autônomo e empreendedor de si mesmo. Ao dizer isso, pretendo olhar para as estratégias de governo que operam nas práticas de registro da documentação pedagógica e que, quando atuam no sujeito, ele mesmo passa a atuar sobre si, sendo responsável pelas suas escolhas, ou seja, “os indivíduos podem ser governados através de sua liberdade para escolher”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 104).

Para tornar mais explicativo o argumento que quero sustentar, incluo nesta discussão um dos exemplares produzidos por uma professora que atua em Escola de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul.

Imagem 6 - Exemplar de Documentação Pedagógica



Fonte: Documentação Pedagógica Professora A – Criança de 1 a 2 anos (2014).

Os excertos que seguem, extraídos do material acima, procuram dar visibilidade para algumas questões:

Quadro 9 - Exemplar de Documentação Pedagógica

Magali adora brincar na sala de aula com brinquedos de encaixe e sucatas. Na sucata, o pote de amaciante é o seu preferido, na realidade é o seu "nenê". Por muitas vezes ele foi seu companheiro quando Magali chorava na escola. Quando dávamos para ela, pegava o pote e colocava-o no carrinho ou na cadeirinha. No pátio adora brincar na casinha, nos balanços e em especial na caixa de areia, colocando e tirando areia dos potes.

Magali adora música, seja para dançar ou cantar [...] cantamos e dramatizamos algumas músicas, e Magali corre para fazer os gestos e já fala algumas palavras, como "joaninha, grilo, barata", entre outras. Na realidade a sua linguagem verbal vem se desenvolvendo muito, repetindo tudo o que falamos.

Fonte: Documentação Pedagógica Professora A – Criança de 1 a 2 anos (2014, grifos meus).

Esse fragmento mostra uma professora atenta às preferências da criança, esmerando-se em observar detalhes de suas escolhas (o pote de amaciante, a caixa de areia, as palavras que sabe pronunciar), ao passo que a criança me pareceu livre para escolher os materiais com os quais desejava brincar e aprender, dentre aqueles que foram disponibilizados pela professora.

Adora brincar na casinha, adora músicas e aprende muitas coisas no ambiente escolar. A garantia da aprendizagem fica evidente, sendo visibilizada também na expressão “*a sua linguagem verbal vem se desenvolvendo muito*”.

Ao visibilizarmos as aprendizagens das crianças, permeadas por muita alegria, prazer, entusiasmo, motivação, envolvimento, acompanhamos uma criança que deseja aprender na escola infantil, uma criança sempre ocupada, e as suas ações têm como objetivo fundamental aprender. As conquistas individuais e constantes assinalam na criança a vontade de mostrar afinidade com seu grupo de amigos e colegas aprendentes, mas não só isso, assinalam também uma vontade de vencer a si mesma ou de ser melhor do que si mesma, a cada dia letivo – um dever querer aprender permanentemente. Trata-se de uma condução orientada para que cada criança se produza como um indivíduo aprendente e autônomo do adulto, que vive a sua vida com alegria na escola, uma criança protagonista.

Parece-me que a individualidade da criança é marcada como “um tipo particular de individualismo e um tipo particular de liberdade” (BALL, 2013, p. 149), destacando-se 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); assim, vemos que a “aprendizagem ao longo da vida está começando cada vez mais cedo”. (BALL, 2013, p. 148).

Vejamos outro exemplar de documentação pedagógica produzido por professora da Educação Infantil (interessante chamar atenção também para as fotografias que acompanham as escritas docentes).

Imagem 7 - Exemplar de Documentação Pedagógica



Fonte: Documentação Pedagógica Professora B – Criança de 2 a 3 anos (2014).

Quadro 10 - Exemplar de Documentação Pedagógica

Camila continua *muito participativa em nossas propostas*. Está brincando, se *divertindo com seus colegas, e aprendendo muito junto do grupo*. Muitas vezes, ao observar um colega fazendo algo que tenha achado legal, Camila costuma fazer o mesmo, dando *boas gargalhadas* e chamando a professora ou auxiliar para observar-lhe.

Ao expressar-se oralmente em meio a nossas conversas de roda, buscamos fazer com que Camila pronuncie as palavras em tom mais elevado para que seus colegas também a escutem. Em geral, durante as brincadeiras mais espontâneas, Camila se manifesta e conversa mais com o grupo.

Fonte: Documentação Pedagógica Professora B – Criança de 2 a 3 anos (2014, grifos meus).

As imagens que compõem a escrita confirmam e apresentam crianças alegres, atarefadas, com amigos ao lado (é notório que nenhuma fotografia revela crianças brigando, chorando, fazendo birra; parece-me que todas precisam estar felizes). Inclusive, podemos evidenciar abaixo a criança “fazendo pose” para ser fotografada pela professora. Isso desperta minha atenção, no sentido de pensar sobre os modos de ser aluno na escola contemporânea (sempre fotografado, filmado e gravado pelo professor). Embora sejam atitudes um tanto “naturalizadas” socialmente, parece-me que, ao ser fotografada em uma determinada ação, a

criança percebe que isso interessa ao adulto e pode significar uma aprendizagem relevante na escola. A criança passa a esperar pela ação da professora, que funciona como um gatilho para suas aprendizagens e para a formação de hábitos e atitudes corretivas.

Talvez a criança passe a agir sobre si mesma, buscando novamente ações significativas para serem capturadas pelo adulto, como se pudesse ser capaz de empreender suas próprias ações. A fotografia, nesse caso, captura a minúcia de um momento, torna pública uma satisfação imediata e valoriza a velocidade do tempo. Possibilita um olhar particularizado, quase microfísico, levando o professor a conseguir capturar as escolhas das crianças protagonistas, como se fosse possível controlar sem controlar; governar sem governar; controlar sem exercer controle aparente, pois “governar será sempre aqui entendido como agir de acordo com uma certa descrição”. (Ó, 2009, p. 25). Pois essa descrição realizada vai funcionar para a professora, os colegas e as famílias reforçarem, aprimorarem e incentivarem o que deve e o que não deve ser realizado pela criança.

Outro aspecto para o qual quero chamar atenção está na escrita dos professores nos exemplares de documentação pedagógica até aqui expostos neste trabalho: a escrita no gerúndio (explorando, fazendo, preparando, brincando, divertindo, aprendendo, entre outras). Vejamos:

Quadro 11- Exemplar de Documentação Pedagógica

Na foto ao lado, Camila está *explorando* a tinta que fizemos de argila, *carimbando* suas mãos na folha branca.
Acima, *fazendo pose para foto*, no alto do escorregador que temos no pátio da Educação Infantil[...] Na foto ao lado, se *preparando* para escorregar no escorregador do pátio [...].

Fonte: Documentação Pedagógica Professora B – Criança de 2 a 3 anos (2014, grifos meus).

Na língua portuguesa, o gerúndio é uma forma verbal que indica uma ação contínua, um processo verbal não-finalizado, ou seja, uma ação que está, esteve ou estará em andamento. Assim, o gerúndio indica uma ação em curso, ou ainda, uma ação simultânea a outra. Em relação às escritas nos exemplares cedidos pelos professores para fins de pesquisa, é recorrente a escrita no gerúndio, o que reforça as ações das crianças acontecendo de forma contínua – como se as crianças estivessem sempre em ação na escola, sempre em movimento; a fotografia captura a ação em movimento, servindo para a reflexão sobre essas ações, no sentido de tomada de consciência.

Ao admitir a hipótese de que os referenciais italianos inspiram e avivam um novo lugar para a criança na escola e também na sociedade e nas relações com os adultos, é importante evidenciar que a noção de currículo para atender essa criança precisa ser outra. Assim, o currículo, não mais tomado como uma lista predeterminada de resultados ou de conteúdos, é compreendido como um “*quadro de oportunidades*”. (FORTUNATI, 2014, p. 104). Um quadro de oportunidades tal como um cardápio colorido e multifacetado de aprendizagens prazerosas, ou ainda, como um conjunto de mercadorias que a criança escolhe para treinar suas habilidades e capacidades de escolha, seleção e desejos. Criam-se, então, subjetividades que desde muito cedo aprendem a escolher, a selecionar, a desejar, a negociar.

Como referi acima, percebo articulação entre protagonismo e empreendedorismo infantil. Procuro mostrar minha argumentação sustentando essa hipótese até o final desta seção. Nas tramas da governamentalidade neoliberal, o protagonismo infantil tem afinação com o empreendedorismo, uma vez que a criança protagonista é aquela empreendedora da sua própria vida. O indivíduo empreendedor⁸¹ (e também o indivíduo protagonista) é aquele que se preocupa constantemente com sua formação e educação, numa espécie de competição consigo mesmo. Os empreendedores são “proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de promover mudanças”. (GADELHA, 2013, p. 156). Poderia dizer que eles são concorrentes e competitivos, não apenas com os outros, mas especialmente consigo mesmos⁸². “A iniciativa individual e o processo de ‘aprender a aprender’ são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação”. (GADELHA, 2013, p. 158).

A linguagem do empreendedorismo oferece modos de organizar as atividades por meio das capacidades e competências de todos e de cada um, não só do meio empresarial, mas também das escolas, universidades, família, hospitais, negócios, entre outros. “[...] o empreendedorismo forja uma ligação entre as formas pelas quais somos governados pelos outros e as formas pelas quais deveríamos nos governar”. (ROSE, 2011, p. 215). A pessoa

81 O sujeito empreendedor busca “maximizar sua ‘qualidade de vida’ através da habilidosa montagem de um ‘estilo de vida’ criado mediante o mundo dos bens”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 66). Em recente entrevista publicada na revista IHU On-Line, nº 472, de 14-09-2015, o italiano Sandro Chignola afirma que é necessário criar subjetividades nas quais o indivíduo se perceba como um livre empreendedor de si, em constante competição e concorrência com os outros, numa lógica de governamentalidade neoliberal de liberdade.

82 Toda vez que assisto a alguns programas de televisão, especialmente àqueles denominados *reality shows*, que mostram acontecimentos da vida “real”, com histórias de vidas “reais”, não apresentando personagens e ficção, faço relações com a ideia que aqui desenvolvo sobre liberdade e empreendedorismo. Nesses programas, mesmo contemplando assuntos diversos (concurso de maquiadores, Big Brother, moda e como usar roupas adequadas, concurso de cozinheiros, nutrição e como se alimentar melhor, entre outros), fica visível o quanto cada indivíduo, além de competir com os outros, precisa competir consigo mesmo, superando suas próprias metas e sendo melhor do que foi anteriormente. Suas escolhas, feitas de uma forma bastante livre, são reguladas pelas suas próprias ações.

deve tornar-se, ou melhor, querer tornar-se empresária de si mesma, fazendo suas escolhas autônomas, a serviço de uma qualidade de vida que ela mesma projetou, tornando sua existência diária relevante, ou seja, com o planejamento calculado de sua vida, formando uma aliança com o progresso social.

Trata-se de investir em indivíduos que autogovernam sua vida, que são responsáveis pelo seu próprio sucesso, ou seja, empreendedores de si mesmos. O empreendedorismo “[...] refere-se a uma série de regras para a conduta da existência diária de uma pessoa: energia, iniciativa, ambição, cálculo e responsabilidade pessoal. O self empreendedor fará de sua vida um empreendimento”. (ROSE, 2011, p. 215). Gadelha (2013) compara o empreendedor ao homem-empresa, ou “indivíduo microempresa” (GADELHA, 2009), aquele indivíduo preocupado com o acúmulo de pontos, como num sistema de milhagem, sempre em prol da produtividade e sempre preso a avaliações (aqui também podemos citar os extensos currículos que somos motivados a produzir). Acrescentando a essa discussão, comparo o empreendedor à criança protagonista, aquela preocupada com o seu processo de crescimento e desenvolvimento, sempre em prol da sua curiosidade e interesse, como microempresária de suas aprendizagens.

Também Lemos (2015), ao analisar as práticas que a UNESCO vem efetuando no Brasil, inseridas no contexto de intervenções diplomáticas e militares, numa política da segurança que articula os poderes da soberania, disciplina e biopolítica, destaca que as crianças estão pautadas “em estilos de vida empreendedores, desde cedo”, pois “já devem aprender na escola, nos primeiros anos de vida, a serem produtivas, dóceis, obedientes, submissas, investidoras e microempresárias em tudo o que fazem e pensam, sentem e vivem”. (LEMOS, 2015, p. 124).

Empreendedorismo e educação conectam-se com a emergência da Teoria do Capital Humano⁸³, compreendida como uma grade de inteligibilidade para a compreensão da vida social contemporânea, como destaca Gadelha (2009, p. 180): os indivíduos são produzidos a partir de práticas de governamentalidade neoliberal, reinando uma “normatividade econômico-empresarial” que fabrica um “indivíduo microempresa”. Ainda nas palavras do autor,

83 A Teoria do Capital Humano (desenvolvida mediante pesquisas e análises da Escola de Chicago) adota o mercado como princípio de inteligibilidade, tomando o comportamento e a conduta dos indivíduos como objeto de cálculos racionais da relação custo-benefício de investimentos feitos pelos próprios indivíduos. O conjunto de habilidades, capacidades e destrezas passa a fazer parte desse cálculo e, por meio de educação, formação e qualificação técnica e profissional, o indivíduo tem retornos posteriores, a partir de fluxos de renda. (GADELHA, 2010).

[...] os indivíduos e as coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos por índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo. O novo empreendedor já não pode mais ser caracterizado como um passivo na contabilidade das grandes empresas e corporações; na verdade, há quem diga que ele já não é mais nem mesmo um ativo, senão um investidor, uma espécie de sócio que investe na empresa em que trabalha o seu capital humano. (GADELHA, 2009, p. 180-181).

Ao impulsionar o debate da Teoria do Capital Humano e suas relações com a educação, Gadelha compõe o “indivíduo microempresa”, ou ainda, “Você S/A” (GADELHA, 2010) para caracterizar os modos como os indivíduos são produzidos a partir das práticas de governamentalidade neoliberal norte-americanas. Posteriormente, Gadelha (2010) motiva-nos a problematizar a governamentalidade neoliberal e a instituição de uma infância empreendedora, com formas específicas de governo e controle das populações infantis. O autor ajuda-nos a pensar em como o governo da infância é estratégico para a governamentalidade neoliberal de matiz norte-americana e, “através de uma forma de capital configurado nas crianças, pode servir de meio estratégico ao governo dos indivíduos ou coletividades adultos”. (GADELHA, 2010, p. 128).

Meu argumento é que essa discussão também faz sentido para a Educação Infantil, mesmo que estejamos falando de crianças muito pequenas, mas que já exercitam suas vidas para serem protagonistas, autônomas, independentes, plásticas, criativas, ativas, capazes de fazer escolhas e tomar suas próprias decisões – características de um indivíduo empreendedor –, como pudemos acompanhar na argumentação desenvolvida até aqui. E é justamente no investimento no sujeito autônomo, livre, responsável pela sua própria educação, empreendedor e inovador – que interessa para a governamentalidade neoliberal –, que encontro articulação entre protagonismo e empreendedorismo infantil. A criança protagonista é incitada a mostrar seus interesses e a gerir suas escolhas e aprendizagens na escola desde tenra idade, sendo responsabilizada pelas suas habilidades e competências. Creio que a imagem da criança protagonista está articulada com as práticas da documentação pedagógica, disseminando uma cultura do empreendedorismo⁸⁴ como um modo de vida aceitável e

84 Gadelha afirma que “Não tardaria, pois, que ela (a cultura do empreendedorismo) se voltasse para a população infantil e, obviamente, para a educação das crianças. Entretanto, esse investimento mostra-se muito mais complexo e ostensivo do que apenas fazer com que, como no passado, as crianças brinquem com o jogo ‘banco imobiliário’”. (GADELHA, 2010, p. 133).

necessário no tempo atual, que ganha credibilidade social por conectar-se com as transformações contemporâneas da governamentalidade.

Foi necessária toda uma nova produção estética para a criança: competência, liberdade, protagonismo, autonomia são as palavras de ordem dessa estética. A estetização da infância é possível na medida em que incluímos nessa categoria geracional outros modos de ver e agir em relação às crianças, outros modos de a própria criança ver-se e agir sobre si mesma. Acredito que reside no sujeito infantil do nosso tempo a lógica de pensar o mundo e pensar a si mesmo a partir de racionalidades neoliberais, em que tecnologias de governo são mobilizadas de maneira a produzir um sujeito cada vez mais livre e interessado que investe na sua qualificação e maximiza seu potencial produtivo, para que “talentos e habilidades sejam encontrados e desenvolvidos ao máximo”. (BALL, 2013, p. 148). O que me inquieta aqui é que estamos falando de crianças bastante pequenas.

Ao ser protagonista, a criança torna-se uma empresária de si mesma, e o “self deve moldar sua vida através de atos de escolha”. (ROSE, 2011, p. 220). Dito de outra forma, a criança da Educação Infantil deve reconhecer a si mesma como um tipo de indivíduo capaz de derivar-se dos juízos normativos colocados em ação pelos educadores e toda uma rede de atuação; a criança precisa estabelecer uma relação consigo mesma naquilo que ela é, pode ou deseja ser; a criança regula a si mesma e é regulada pelo outro. Há uma responsabilização incitada no sujeito infantil, uma vez que é ele quem precisa protagonizar seus processos de aprendizagem, estabelecendo uma parceria com as lógicas de uma sociedade movida pela lógica empresarial. Nesse contexto, as práticas de registro da documentação pedagógica precisam garantir as liberdades de escolhas infantis para seguir operando enquanto tecnologia de governo dessa infância contemporânea.

Em relação ao professor, ao afastar-se de uma intervenção mais direta no ensino, ele amplia sua atuação por meio do aprender a aprender e coloca todo o seu esforço na organização do espaço escolar e no registro da documentação pedagógica. Pelo visto, as formas de governo são dissolvidas e espalhadas pela escola, uma vez que as práticas da documentação pedagógica devem ser sistemáticas, com fluxo contínuo, entrando na rotina cotidiana. Minimizamos as ações diretivas do ensino e maximizamos a liberdade individual para que cada criança seja capaz de aprender a aprender por si mesma. Isso fica claro na sugestão dada na epígrafe desta seção: “*Jamais ensine a uma criança algo que ela possa aprender sozinha*”. (MALAGUZZI apud RINALDI, 2012, p. 229).

Das relações mais autoritárias e diretivas entre professor e aluno, da relação diretiva entre ensino e aprendizagem, passamos para relações mais livres, plásticas, abertas,

transparentes, suaves, sedutoras, estéticas, evidenciadas e asseguradas pelas práticas da documentação pedagógica. Ao exaltarmos as crianças como protagonistas, repletas de interesses infantis e capazes de aprender a aprender, acionamos formas cada vez mais sutis e refinadas de regular e conduzir a conduta de cada uma e de si mesma.

As relações de liberdade e autonomia são permeadas de poder, mas não um poder que domina de forma vertical, nem um poder entendido como negativo, destruidor ou alienador, mas um poder, tal como aprendemos com Michel Foucault, que atravessa todas as práticas pelas quais os indivíduos são governados por outros ou por si mesmos, ou seja, um poder que “trabalha através e não contra a subjetividade”. (ROSE, 2011, p. 211). Destaca Rose (2011) que um bom governo é aquele baseado nas maneiras pelas quais os indivíduos governam a si próprios ou o que governa por meio da liberdade:

[...] o self deve ser um ente subjetivo, ele deve aspirar à autonomia, lutar por realização pessoal em sua vida terrena, interpretar sua realidade e destino como uma questão de responsabilidade individual e encontrar significado na existência moldando sua vida através de atos de escolha. (ROSE, 2011, p. 210).

Ou ainda: “as formas contemporâneas de poder foram construídas sobre a premissa de liberdade, um tipo de liberdade controlada que encorajava ou exigia que os indivíduos comparassem o que fizeram, o que conquistaram e o que eles eram com o que eles poderiam ou deveriam ser”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 19). Precisamos produzir e consumir liberdade, ou seja, a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo. A liberdade não exclui o poder (e vice-versa), tampouco a liberdade é a negação do poder, mas um de seus elementos mais essenciais. (ROSE, 2011). Ao abordar o *self*, Rose afirma que este é “obrigado a ser livre”, “a interpretar todos os aspectos de sua vida como resultado de escolhas realizadas dentre várias opções”. Ele segue dizendo que “cada atributo da pessoa deve ser realizado por meio de decisões e justificado em termos de motivações, necessidades e aspirações do self”. (ROSE, 2011, p. 141)⁸⁵.

Nossas experiências contemporâneas são permeadas por liberdades de escolhas (e vejo como isso está impregnado na fundamentação que sustenta as práticas da documentação pedagógica). As formas de liberdade que praticamos hoje “estão intrinsecamente ligadas a um regime de subjetivação no qual os sujeitos não são meramente ‘livres para escolher’, mas

85 Castelo Branco contribui nesse debate ao afirmar que “onde inexiste a prática de liberdade não há relações de poder [...] a condição de exercício do poder é sempre e acima de tudo a liberdade. Sem liberdade [...] não há possibilidade de relação ou exercício de poder”. (CASTELO BRANCO, 2013, p. 153). Onde não há liberdade, segue descrevendo o autor, há relação autoritária e totalitária, pois “a liberdade é tanto condição para o exercício do poder quanto da resistência a ele”. (CASTELO BRANCO, 2013, p. 154).

obrigados a serem livres, a entender e encenar suas vidas em termos de escolhas”. (ROSE, 2011, p. 32). Produzimos e regulamos indivíduos que são “livres para escolher”, dentro de uma gama de possibilidades – portanto, nossas escolhas são “expressões de personalidade e são refletidas de volta sobre o indivíduo que as fez. A prática da liberdade aparece somente como a possibilidade de máxima autossatisfação do indivíduo ativo e autônomo” (ROSE, 2011, p. 32), uma vez que os “indivíduos ‘livres’ e espaços ‘privados’ podem ser ‘governados’ sem que se rompa sua autonomia formal”. (MILLER; ROSE, 2012, p. 58)⁸⁶.

A partir desse conjunto de recorrências no material de análise, evidencia-se que as práticas da documentação pedagógica se encontram conectadas com as lógicas e racionalidades neoliberais; nutrem-se delas, nelas buscam seu sustento e alimento. Os modos de compreender a infância, a pedagogia e a escola vêm provocando transformações na sociedade, a ponto de estarmos assistindo à estetização refinada e alargada da infância contemporânea.

Para concluir minha argumentação, vale contemplar aqui a ampliação que Lipovetsky e Serroy (2015) fizeram a partir da ideia de “sociedade do espetáculo”, exposta por Guy Debord (publicado em 1967 na França), expondo a sociedade do hiperespetáculo, ao defenderem a tese de que o capitalismo do tipo artista vem provocando a estetização do mundo. Para os autores, há oito eixos fundamentais que constituem essa nova sociedade do hiperespetáculo.

O primeiro deles é a generalização da televisão, que, com um número crescente de redes, canais, plataformas, e mediante uma profusão de imagens, pode ser vista em qualquer lugar e a qualquer momento. A televisão torna-se um “centro multimídia de lazer interativo capaz de proporcionar uma multidão de serviços [...] que abre um mundo ilimitado de imagens e de programas”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 265). O segundo eixo envolve as profundas mudanças nos modos de consumo articuladas com a televisão, ou seja, a TV “cedeu lugar a um consumo individualista, desunificado, *self-service* [...] o consumidor se torna um programador autônomo e personalizado”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 266). O terceiro eixo contempla a transversalidade e a hibridização entre os domínios econômicos e culturais, entre comércio, moda, arte, divertimento e *show business*. O quarto eixo refere-se ao público, que paulatinamente “se quer e se pensa ator, adota atitudes destinadas às mídias

86 “Mesmo em um momento em que se valoriza a liberdade e a criatividade dos pequenos entre os muros escolares, não se abre mão do governo dos corpos e das mentes para dar a justa medida da liberdade desse homem a ser transformado e formatado. Nesse jogo de liberdades medidas se produz algo diverso da liberdade, que é do âmbito das desmedidas, se expande no mais ordinário dos atos o seu contrário, a busca paranoica por segurança”. (AUGUSTO, 2015, p. 11).

que o filmam. Hoje, os indivíduos se pensam em termos de imagens, e eles próprios se põem em cena nas redes sociais ou diante das câmeras”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 266). Este eixo, bastante interessante para as discussões deste trabalho, mostra o exemplo dos esportistas, que não são filmados apenas nos estádios, mas eles próprios “mudam sua maneira de ser em função da câmera que os filma” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 266), ou o exemplo dos *reality shows*. Ou seja, não há nada de passividade e manipulação na mídia, “os indivíduos fabricam e difundem em massa imagens, pensam em função da imagem, se expressam e dirigem um olhar reflexivo para o mundo das imagens, agem e se mostram em função da imagem de si que querem ver projetada”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 267). O quinto eixo envolve a lógica da realidade aumentada, ou seja, da ilusão e do engano em representar algo que os homens não vivem em sua realidade, passamos a gerar permanentemente vivências, tais como viagens, finais de semana insólitos, hotéis exclusivos, entre outros exemplos citados pelos autores. Já o sexto eixo implica a tarefa de produzir uma avalanche de imagens para provocar emoções e estímulos imediatos nos consumidores. Todos os dias, é preciso “encontrar frases de efeito, construir acontecimentos capazes de mobilizar as mídias e fazer imagem”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 268). O sétimo eixo seria a estrelização generalizada, ou seja, das grandes estrelas míticas do cinema, passamos a estrelizar ícones mais ou menos mundializados: políticos, esportistas, homens de negócio, princesas, gente da moda. Por fim, o oitavo eixo envolve a espetacularização do divertimento, do sonho, do prazer imediato dos consumidores, ou seja, a sociedade do hiperespetáculo “trata todos os temas na forma de divertimento, que transforma todas as coisas – a cultura, a informação, a política – em espetáculo de show business, visando a prazeres e emoções a serem incessantemente renovados”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 270).

Alguns eixos expostos pelos autores interessam-me para concluir a argumentação em torno da estetização da infância contemporânea. Ao espetacularizarmos a vida, espetacularizamos a infância contemporânea: a criança protagonista torna-se uma programadora autônoma de suas ações na escola, na lógica do aprender a aprender; ela age e se mostra em função daquilo que sabe nas fotografias, nas filmagens, nos registros de si, que quer ver projetados e publicizados na documentação pedagógica; a escola e os professores, por sua vez, apresentam um cardápio *self-service* de opções para aprendizagem, com variados recursos pedagógicos que captam o interesse infantil. Uma nova estética para a infância. Boa? Ruim? Com Michel Foucault, aprendemos que as práticas não são boas ou ruins em si, mas são perigosas.

CAPÍTULO 4

A PRODUÇÃO DO PROFESSOR *DESIGNER*

Ao interrogar as práticas de registro docente na produção de uma infância contemporânea bastante particular, percebo que a docência contemporânea também vem sendo produzida de outros modos. É nesse contexto que foi possível olhar, além da infância, também a docência⁸⁷. Com isso, quero dizer que, ao compor o cenário dos estudos da infância e investigar principalmente as práticas de registro docente sobre as crianças que frequentam a Educação Infantil, refinadas no nosso tempo nas práticas de registro da documentação pedagógica, deparo-me com um modo bastante específico, um tipo muito particular de praticar a profissão docente – o que venho chamando nesta Tese de *design* da docência. O *design* da docência é aqui compreendido como efeito das práticas de registro da documentação pedagógica, as quais colocam em ação uma série de estratégias bastante sutis e refinadas, ligadas às tramas da governamentalidade neoliberal. Apresento as estratégias de *gerenciamento de oportunidades e inovação docente*, que operam na produção de um professor do tipo *designer*.

Procurou mostrar, nas próximas seções, que, ao analisar as práticas de registro da documentação pedagógica, percebo a centralidade dos processos educacionais na criança, descentralizando as ações do professor. Esta descentralização não exclui o professor do processo educacional; contudo, faz movimentar outros modos de ser docente, esmaecendo o ensino em detrimento da aprendizagem. Como vimos anteriormente, os estudos de Biesta (2013; 2016) e de Noguera-Ramírez (2009; 2011) mostram a passagem de uma linguagem da educação ou de uma sociedade do ensino para a linguagem da aprendizagem ou da sociedade de aprendizagem. Tais estudos possibilitam-me seguir com minhas análises, sustentando os argumentos de que, também na Educação Infantil, ou seja, nos processos educativos envolvendo crianças de zero a cinco anos de idade, tal mudança de ênfase é percebida: esmaecemos o ensino e celebramos a aprendizagem. A chave para o entendimento desse argumento está na movimentação de duas estratégias que, neste trabalho, denomino de *gerenciamento de oportunidades e inovação docente*, as quais darão ênfase para a produção

87 Mesmo recebendo indicações de alguns dos componentes da Banca Examinadora de Qualificação do Projeto de Tese para investir na infância, deixando a questão da docência para ser investida em outros trabalhos teórico-acadêmicos, foi possível analisar, em conjunto com a Professora Orientadora desta Tese, bem como com os colegas do grupo de orientação, que a emergência das práticas de registro opera na constituição de outros modos de ser docente nas escolas de Educação Infantil que, articulados com a estetização da infância, produzem o *design* da docência contemporânea. A documentação pedagógica faz parte de uma maquinaria e aciona diferentes sujeitos (crianças, professores, famílias), e por isso é que se torna necessária e produtiva tal análise.

de um professor do tipo *designer*. Assim, no meu ponto de vista, há possibilidades de articulação analítica entre a estetização da infância e o *design* da docência. É isso que procuro argumentar neste capítulo final da Tese.

É sabido que muitas pesquisas desenvolvidas nesta linha de pesquisa no Doutorado em Educação da Unisinos já trataram de mostrar os deslocamentos da docência contemporânea. A pesquisa intitulada *A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea* (FABRIS, 2011), cujo objetivo foi conhecer as práticas de iniciação à docência e as características da docência desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), possibilitou a produção de muitos materiais de pesquisa. Também destaco a Tese de Doutorado em Educação de Roberto Rafael Dias da Silva (2011), que, ao investigar a constituição da docência no Ensino Médio, nos apresenta a inovação como investimento pedagógico permanente e a interatividade como modo operante da docência. A Tese de Doutorado em Educação de Sandra Oliveira (2015) investigou as práticas de iniciação à docência no Pibid, apresentando uma docência virtuosa que conjuga os modos comprometida, tática e interventora, produzida por uma matriz de experiência. A Tese de Doutorado em Educação de Cristiane Fensterseifer Brodbeck (2015) analisou a constituição da docência em ciências nas práticas de iniciação à docência do Pibid, defendendo a emergência de uma Pedagogia da Redenção, que apresenta marcas das pedagogias críticas e psicológicas, produzindo futuros professores que são subjetivados como superbolsistas e que se lançam numa batalha de redenção da escola. Outras teses e trabalhos investigativos tomam as docências contemporâneas como foco central de suas análises.

Antes de seguir adiante, proponho uma breve incursão pela palavra *design*: termo original em inglês, significa “intenção, propósito, arranjo de elementos num dado padrão artístico”, vem do latim *designare*, que significa “marcar, indicar”, e do francês *designer*, “designar”, “desenhar”. *Design*, segundo o *Dicionário Houaiss* (2002), é a “concepção de um produto (máquina, utensílio, mobiliário, embalagem, publicação, etc.), especialmente no que se refere à sua forma física e funcionalidade”.

Para a pedagoga e pesquisadora Andrea Filatro, *design* seria o “resultado de um processo ou atividade (um produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósitos e intenções claramente definidos”. (FILATRO, 2007, p. 57). *Design* instrucional seria “a ação intencional de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana”. (FILATRO, 2007, p. 65). O professor, considerado um *designer* instrucional, pode utilizar o *design* instrucional como

processo para preparar e planejar suas aulas, devendo ser especialista em tecnologia educacional, especialmente em situação educacional *on-line* e de educação a distância.

Retomando Lipovetsky e Serroy (2015), podemos perceber que o *design* está articulado com a estetização da vida nas tramas do capitalismo artista. Nas palavras dos próprios autores,

Os imperativos do estilo, da beleza, do espetáculo adquiriram tamanha importância nos mercados de consumo, transformaram a tal ponto a elaboração dos objetos e dos serviços, as formas da comunicação, da distribuição e do consumo, que se torna difícil não reconhecer o advento de um verdadeiro ‘modo de produção estético’ que hoje alcançou a maioria. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 40).

Em um cenário de aceleração e de estetização da vida cotidiana, vemos surgir uma cultura de pressa e urgência nos momentos vividos e uma corrida obsessiva em busca de resultados, todos enraizados no universo do mercado. Para os autores, estamos vivendo numa estética da velocidade e do imediatismo, num tempo hipermoderno, em que o “design incorporou hoje as características da obra de arte (raridade, distribuição em galerias, trabalho sistemático de comunicação-promoção)”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 240). Nessa ótica, o *design* artista ingressa em todos os sentidos da vida, desde a produção de uma mercadoria e sua apresentação até a escolha dos produtos, a organização das vitrines das lojas, as marcas escolhidas, a arquitetura dos espaços, as relações entre as pessoas, tudo isso como expressão máxima de individualização. O *design* nas tramas da hipermodernidade acentua a individualização, pois possibilita o uso personificado de objetos de comunicação, objetos musicais, objetos esportivos, entre outros exemplos. Os modos de vida transformam-se de maneira individualizada, e “[...] deve-se reconhecer nele (no design) uma força criadora de novas práticas individuais e sociais, de novas estéticas do corpo, de novas sensações e percepções, de novas aspirações relativas ao entorno doméstico”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 256).

Acompanhada dos estudos de Lipovetsky e Serroy, tomo a expressão *design* como a possibilidade de “estender do domínio da racionalidade estética a todas as coisas, a todas as experiências”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 253). Dito de outro modo, o *design* é compreendido como uma forma de estetização operacional do mundo, uma razão performática de entender a vida cotidiana, “depois do cálculo racional dos signos e das formas, a engenharia dos sentidos, o gerenciamento das emoções”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 253-254). Cabe reforçar aqui a ideia de que o estudo desenvolvido por

Lipovetsky e Serroy não teve como foco de análise a escola, os processos de escolarização ou as práticas pedagógicas, mas as questões sociais mais amplas, especialmente aquelas voltadas ao capitalismo e à economia. Entretanto, procuro fazer um exercício analítico trazendo tais problematizações para tensionar a docência no âmbito da Educação Infantil no tempo presente.

A partir deste exercício de pensamento, encontro frestas para olhar a docência na lógica do *design*. *Design* como forma de oferecer situações às crianças visando à aprendizagem; *design* como modo de dar visibilidade às aprendizagens infantis na escola; *design* como propósito de atuação; enfim, *design* como modo de praticar a vida docente na escola contemporânea. Passo a mostrar as recorrências que me permitem denominar o *design* da docência enquanto efeito das práticas de registro da documentação pedagógica, na qual o “gerenciamento de oportunidades” e a “inovação docente” são algumas das estratégias mobilizadas no funcionamento dessa tecnologia, que produz o professor *designer* na Educação Infantil.

4.1 “Criança protagonista exige professora bem dotada”: o gerenciamento de oportunidades

Essa visão otimista da criança que é autônoma, capaz de estabelecer longas ‘conversações’ com os adultos e com outras crianças, que nasce com infinitas possibilidades de construir pensamentos, ideias, interrogações e tentativas de dar respostas, capaz de observar as coisas e reconstruí-las, exigiu uma professora também ‘dotada’. (FARIA, 2007, p. 283, grifos meus).

Ser uma pessoa dotada, segundo alguns dicionários, significa ser alguém que recebeu dote ou dotação; que possui alguns dotes; prendado; ornado. Um dote significa aquilo que a mulher trazia ao matrimônio, bens próprios e exclusivos da mulher casada, ou os bens que a freira levava ao convento; boas qualidades; méritos; dons naturais; merecimento. Uma professora “bem dotada” – não estranhemos a vinculação da expressão com a figura da mulher ou da freira numa discussão marcada pela Educação Infantil, em que a imagem feminina e materna foi, historicamente, concebida como a ideal para educar as crianças pequenas em instituições específicas, marcando a feminização do magistério⁸⁸. A professora bem dotada tem boas qualidades, méritos e dons quase naturais para trabalhar com crianças,

⁸⁸ Vale recorrer à Tese de Doutorado em Educação da professora Dra. Eli Henn Fabris, intitulada *Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e o trabalho docente* (2005), para acompanhar uma análise da feminização do magistério na cultura brasileira.

desde que siga alguns preceitos, definidos como importantes no projeto educativo de grande parte das escolas italianas que compõem o conjunto de obras aqui analisadas, especialmente aquelas envolvendo o projeto de Reggio Emilia. Pode-se invocar Rinaldi (2002) para corroborar a ideia destacada acima, dizendo que “*uma imagem forte da criança também é uma imagem forte do professor e da escola*”. (RINALDI, 2002, p. 78).

Como campo discursivo, a feminização do magistério não se refere apenas a uma maior quantidade de mulheres atuando como professoras, mas também ao longo processo pelo qual a docência passou a ser uma profissão basicamente feminina. Mesmo quando realizada por homens, a docência é uma profissão feminina. Os estudos de Fabris (2005), ao analisar a feminização sob o olhar do cinema brasileiro, mostram como a representação de mulher professora mantém ou desloca as representações hegemônicas do que se tem construído sobre a mulher professora na cultura. A autora constata, nesse estudo, que há uma naturalização da feminização do magistério quando a docência é desenvolvida com crianças. O discurso do positivismo, aliado à religiosidade e ao discurso da Psicologia, que enfatizava o amor materno na relação familiar, contribuiu “para que a mulher ocupasse o espaço na docência”. (FABRIS, 2005, p. 114).

A análise atenta aos referenciais italianos possibilitou-me encontrar vários outros preceitos sobre o que é ser uma professora de crianças. Resolvi, assim, configurar alguns desses preceitos a partir da leitura que fiz dos diferentes referenciais italianos, especialmente quando estes tratavam das funções docentes em relação às práticas da documentação pedagógica.

Quadro 12 - Preceitos para ser uma professora bem dotada

1. *Provocar oportunidades de descobertas às crianças*, “através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança”. (EDWARDS, 1999, p. 161, grifos meus).
2. *Prestar atenção constantemente à atividade das crianças*, pois quando elas trabalham em um projeto do seu interesse, “encontrarão naturalmente os problemas e questões que desejarão investigar”. (EDWARDS, 1999, p. 164, grifos meus).
3. *Estar presente sem ser uma intrusa*, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social das crianças. Deve envolver-se para reviver uma situação, “quando as crianças estão perdendo o interesse, porque o mapa cognitivo que está sendo construído está além ou abaixo das capacidades atuais delas”. (RINALDI, 1999, p. 117, grifos meus).

Continua.

4. *Permanecer sempre uma observadora atenta e uma pesquisadora*, levando as suas observações e fitas transcritas aos colegas, para a reflexão em grupo. (RINALDI, 1999, p. 117, grifos meus).

5. *Ter capacidade para entender as mensagens que as crianças transmitem*, pois elas têm o direito de serem ouvidas e têm coisas importantes para dizer. Assim, deve libertar-se das “práticas anteriormente usadas em que apenas eles tomavam decisões sobre o que, onde e como as crianças aprendiam”. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 27, grifos meus).

6. *Ficar sentada e observar mais; não deve colocar muitas frustrações às crianças*. Sua presença é estruturante na oferta de espaços, ou seja, deve organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças. Deve estar sempre presente, sendo uma observadora incansável e coprotagonista (FORTUNATI, 2014). Evitar frustrações inúteis e intervir prestando ajuda quando a criança dá mostras de não estar pronta para agir sozinha. (FORTUNATI, 2009, p. 69, grifos meus).

7. *Ser uma tutoring* (apoiar a experiência da criança) *e uma scaffolding* (oferecer estrutura e apoio como “esquemas de ação ou de interpretação para solicitar sua aprendizagem”) *e utilizar a estratégia de modeling* (interpretar as intenções da criança e, a seguir, fazer uma demonstração de como se pode realizar essas intenções). (FORTUNATI, 2009, p. 74-75, grifos meus).

8. *Ser uma pessoa que “consegue conviver com a incerteza*, assumindo que ela seja a responsabilidade da escolha e condição indispensável para experimentar, discutir, refletir e mudar, concentrando-se nos processos da experiência e não nos resultados, e mantendo no trabalho o prazer de espanto e da maravilha”. (FORTUNATI, 2014, p. 23, grifos meus).

9. *Monitorar “através da observação e da documentação, a relação entre as crianças e o ambiente organizado*, de modo a propor ajustes constantes que acompanham a evolução das relações individuais e coletivas”. (FORTUNATI, 2014, p. 64, grifos meus).

10. *Ser uma designer* para capturar a ação nos projetos e ajudar o novo leitor a discernir sobre as ações implicadas no *design* (desenhos funcionam como design). (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Poderia listar outros preceitos, porém, procurei resumi-los em 10 itens – em 10 mandamentos – de como tornar-se uma professora bem dotada, uma gerenciadora de oportunidades, diante de uma imagem de criança protagonista. Esses 10 preceitos auxiliam-me a explicar o funcionamento da estratégia de “gerenciamento de oportunidades” na produção de um *design* da docência. Vale destacar novamente que o objetivo não está em apontar fraquezas no referencial italiano, mas antes posicioná-lo em um campo de forças onde outros saberes e poderes estão sendo ressignificados na constituição de outros modos de ser docente, conferindo à docência novos arranjos sociais. Nesse sentido, as práticas de registro da documentação pedagógica, além de outras engrenagens postas em funcionamento pela

maquinaria escolar, operam como uma tecnologia capaz de movimentar esses novos arranjos docentes.

A documentação pedagógica aparece relacionada com a possibilidade de o professor desenvolver um bom trabalho, além de construir a memória da escola, como podemos evidenciar no depoimento da educadora reggiana Laura Rubizzi, ao ser entrevistada por Lella Gandini:

Em minha história pessoal, creio que a mudança ocorreu quando começamos a enfocar a evolução do processo de aprendizagem das crianças, por meio da documentação. [...] Sempre que professores se avaliam revisitando a documentação, eles aprendem algo mais do que haviam aprendido com as crianças. Ademais, revisitar, com outros colegas, as análises da experiência e a troca de ideias pode levar a uma avaliação valiosa. (GANDINI, 2012, p. 78).

Nos referenciais italianos, é possível perceber a indicação de que as práticas de documentação pedagógica trazem benefícios à docência, qualificam o trabalho do professor, mantêm a atenção e a reflexão docente e asseguram uma “avaliação valiosa”, como podemos perceber no conjunto de excertos destacados, organizados no quadro abaixo:

Quadro 13 - Benefícios da documentação pedagógica para o professor

[...] a documentação é para Malaguzzi, ao mesmo tempo, a estratégia ética para dar voz para as crianças, para a infância e para devolver uma imagem pública para a cidade (HOYUELOS, 2006, p. 197). [...] Através da documentação se revela uma escola que quer argumentar seu trabalho além das palavras, uma escola que pensa, que reflete, que aprende no caminhar; uma escola que sabe colocar-se em discussão pública, capaz de escutar e de dialogar com democracia, construindo processos de confiança recíproca e de legitimidade pública. (HOYUELOS, 2006, p. 208).

A documentação sistemática *permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas*, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um ‘consumidor da certeza e da tradição’. (EDWARDS, 1999. p. 164, grifos meus).

[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 150).

Se não nos comunicássemos, *se não documentássemos, seria como se as coisas que fazemos como professores e as coisas que as crianças fazem não existissem*, ou existiriam por um tempo breve e apenas dentro do contexto cultural de sua escola. (GANDINI, 2012, p. 77, grifos meus).

Continua.

A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. *Um contexto em que o bem-estar seja a expressão dominante, um contexto de escuta em diversos níveis, cheio de emoção e entusiasmo.* O papel do educador (e da equipe de educadores) também inclui o constante levantamento de hipóteses acerca dos desenvolvimentos possíveis para o projeto educativo, e isso se vincula intimamente a outros aspectos que *caracterizam o trabalho do educador: escuta, observação, documentação e interpretação.* (RINALDI, 2012, p. 228, grifos meus).

Por exemplo, quando os professores documentam o trabalho das crianças e revisam esses documentos com elas, *o resultado é uma mudança na imagem do seu papel como professor, passando do ensino da matéria para o estudo e a aprendizagem com as crianças.* (FORMAN; FYFE, 2016, p. 250, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Os preceitos listados acima, sugerindo modos de ser professor junto às crianças, bem como o quadro apresentado, contemplando os benefícios de inserir a documentação pedagógica na atuação docente, mostram a ênfase numa docência voltada para o gerenciamento de oportunidades às crianças. O professor gerenciador de oportunidades não exclui a sua ação e o seu protagonismo, uma vez que é ele quem constitui os espaços de aprendizagem. Entretanto, é notório que há uma inclinação para a descentralização da ação docente, passando de ações mais diretivas para a função de gerenciador de oportunidades, tal como podemos observar nos materiais analisados nos quadros acima: provocar oportunidades de descobertas para as crianças; prestar atenção constantemente à atividade das crianças; estar presente sem ser um intruso; ter capacidade para entender as mensagens que as crianças transmitem; ficar sentado e observar mais; não colocar frustrações às crianças; estruturar a oferta de espaços, ou seja, organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças; estar sempre presente, sendo um observador incansável e coprotagonista; ser *tutoring* (tutora), *scaffolding* (andaime) e *modeling* (modelagem); conseguir conviver com a incerteza; monitorar as crianças pela observação e documentação; enfim, ser um professor *designer*.

Há um redirecionamento nas funções docentes, articuladas com a produção da criança protagonista. As práticas da documentação, entendidas como um trunfo para qualificação da profissão docente, são capazes de *“reinterpretar o papel do adulto e de restituí-lo a uma dimensão mais indireta de protagonismo”*. (FORTUNATI, 2009, p. 61, grifos meus).

Derivado do latim *gerens* (aquele que administra) e do verbo *gerere* (administrar, cuidar de uma atividade), surge o verbo *gerir*, do qual deriva o verbo *gerenciar*. *Gerenciar*

tem como definição geral realizar a organização, planejamento e execução de atividades – atividades relativas ao gerente, administrador ou líder; um gerente organiza o ambiente de trabalho, toma decisões e direciona o trabalho dos membros do grupo. Ao pesquisar mais sobre o termo *gerenciamento*, vejo que está ligado ao gerenciamento de empresas e à administração, à capacidade de gerir e distribuir tarefas; ao mesmo tempo, está ligado intensamente ao sistema de computação: gerenciar programas de computador, ter a capacidade de administrar diferentes tarefas e recursos tecnológicos simultaneamente.

Neste trabalho, ao utilizar a expressão *gerenciamento de oportunidades*, pretendo marcar uma nova posição de docência, não mais aquela que mediava as relações do aluno com o conhecimento, tal como destacavam as pedagogias construtivistas, mas a de um professor que distribui escolhas, a partir de um cardápio de oportunidades postas na organização do espaço escolar. A expressão *professor gerenciador de oportunidades* é pensada e proposta neste trabalho investigativo como um tipo particular de posição de sujeito na sociedade atual, especialmente no âmbito escolar da Educação Infantil, estando relacionada com a circulação de novas discursividades e de um conjunto de verdades sobre os modos de viver a docência no nosso tempo presente. Assim, o professor gerenciador de oportunidades conecta-se com a produção de uma criança protagonista, aquela capaz de produzir seu próprio processo formativo por meio dos interesses próprios de aprendizagem. Creio que essa nova posição de ser docente na Contemporaneidade se liga à criança protagonista. A lógica do gerenciador de empresa parece também ingressar na escola: o professor gerenciador de oportunidades é aquele que tem competências e habilidades múltiplas para administrar muitas demandas ao mesmo tempo e é capaz de gerir os interesses de cada aluno que compõe a sua turma; além disso, o gerenciador precisa desenvolver uma abertura e desenvoltura com as novas tecnologias. De acordo com os materiais de pesquisa:

Quadro 14 - Professor como gerenciador de oportunidades

O professor deve concentrar-se “mais na *organização das oportunidades que na ânsia de perseguir resultados e mantendo*, em seu próprio trabalho, o prazer com o espanto e com a maravilha”. (FORTUNATI, 2009, p. 43, grifos meus).

[...] menos que executor de esquemas operacionais predeterminados, *o adulto tem que se destacar por suas funções de mediação* das relações construtivas entre os elementos da situação em que se acha mergulhado junto com as crianças. (FORTUNATI, 2009, p. 80, grifos meus).

Continua.

As crianças não são obrigadas a fazer alguma coisa, são convidadas a fazer, se recusarem uma atividade, outras lhes serão oferecidas. Porém, os professores têm o cuidado para que as crianças não se fixem num único tipo de atividade para que não desenvolvam monomanias. (RABITTI, 1999, p. 154, grifos meus).

A presença de espaços organizados e de laboratórios – com muitos materiais organizados de modo racional e facilmente visíveis e acessíveis para todo o mundo – constitui o mapa de um território transparente e aberto, *onde as crianças se orientam com suas próprias bússolas, sempre capazes de selecionar e de multiplicar as opções.* (FORTUNATI, 2009, p. 153, grifos meus).

Isso significa reconhecer que *uma ampla série de oportunidades e experiências devem estar disponíveis para apoiar a participação das crianças [...].* (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23, grifos meus).

A oferta de objetos e materiais disponíveis, muitos dos quais podem ser utilizados com *autonomia*, com a *seleção intencional de uma vasta gama de escolha* de materiais [...]. (FORTUNATI, 2014, p. 27, grifos meus).

Sabemos, porém, que não podemos ter muitas certezas, porque as crianças são imprevisíveis e nos levam a desorientações com relação às quais *é necessário ter muita flexibilidade* e otimismo nas suas e nas nossas capacidades. (VECCHI, 2014, p. 183, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Fortunati (2009), no segundo excerto do quadro acima, faz menção às funções de mediação docente e destaca o adulto como um mediador das relações entre elementos da situação e das crianças. Entretanto, a investigação detalhada da materialidade de análise dos referenciais italianos permite-me inferir que o professor da Educação Infantil, ao não abandonar suas funções de mediador, se envolve mais no gerenciamento de oportunidades educacionais. A expressão *mediação* emerge com a psicologia histórico-cultural, especialmente com os estudos do psicólogo russo Vygostsky (1896 – 1934), autor que tratou de mostrar o caráter histórico e social da mente humana. A mediação ocorre entre sujeito e objeto por meio da palavra e da linguagem (um sistema de signos), permeada pelas relações sociais, culturais e históricas, as quais fazem convergir os saberes historicamente produzidos pelos homens para os saberes próprios de cada indivíduo. As práticas escolares seriam formas de mediação, e o professor seria um mediador entre conhecimentos escolares e os sujeitos aprendentes. A mediação ocorre entre indivíduos que sabem determinadas coisas e indivíduos que poderão internalizar esses saberes por intermédio das interações sociais (daí decorrem as explicações das zonas de desenvolvimento proximal, potencial e real que Vygostky definiu). Professor-estudantes-conteúdos escolares formam o tripé que sustenta a mediação

pedagógica, formada pela interação entre pessoas sobre conhecimentos específicos, a partir do ensino e da aprendizagem.

Vejo que a docência na Educação Infantil, ao conceder centralidade às crianças no processo pedagógico e deixá-las livres para escolher ações, tarefas, atividades, de acordo com seus próprios interesses e dentre várias oportunidades ofertadas pelo professor, se reconfigura nas funções de gerenciar tais oportunidades, mais do que mediar situações entre professor-estudantes-conteúdos escolares. O professor irá criar condições no espaço físico para que as crianças possam livremente fazer suas escolhas. Nessa seara é que o gerenciamento de oportunidades na atividade docente é chamado a mostrar-se e a operar.

Estudos já desenvolvidos sobre os deslocamentos na docência contemporânea oferecem possibilidades para mapear deslocamentos nos modos de ser professor no nosso tempo presente. Silva (2015), ao estudar as políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil no período de 1996 a 2012, já destaca a fabricação de uma docência inovadora, atrelada à inovação, à competitividade e ao desenvolvimento econômico, em que os alunos são incitados a customizar seu próprio currículo, na busca pela formação de jovens empreendedores e protagonistas, fragilizando-se o ensino dos conhecimentos escolares em sua dimensão objetiva. Grimberg (2015) assinala que a formação docente convida os professores a serem *coaches* da aprendizagem de seus alunos, e as expressões *gestão por resultados*, *counselling*, *gestão da aula e da aprendizagem* estão difundidas em jornais, folhetos, revistas e programas televisivos. A autora aponta que os professores são convidados a trabalhar a autoestima dos alunos, suas emoções, suas capacidades afetivas, sua interioridade. Não se trata mais de esperar que os outros façam ou que o Estado se ocupe, pois “agora somos chamados a produzir-nos, a ser protagonistas, a fazer o próprio destino”. (GRIMBERG, 2015, p. 27, tradução minha). Em tempos de gerenciamento, destaca a autora, não há posições a ocupar, nem certezas, mas posições sempre em dança, nas quais os próprios indivíduos são responsabilizados pelos seus êxitos e fracassos. Ela relaciona a formação docente ao procedimentalismo, no qual o professor é um distribuidor de tarefas a serem cumpridas pelos alunos.

Também Garcia (2015), ao apontar estudos sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciaturas e a formação docente inicial no Brasil, desde 1990, destaca que há uma racionalidade prática e instrumental na construção de uma docência flexível e atenta à diversidade dos alunos, reduzindo o professor a “um especialista na gestão do processo de ensino e do seu desenvolvimento profissional, apontando, paradoxalmente, a desintelectualização dos currículos e para a desprofissionalização desses professores”. (p. 57).

Analisando os documentos oficiais (pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, que definem as diretrizes para os cursos de Licenciaturas), percebe que o professor é denominado de educador.

Essas pesquisas ajudam-me a mostrar como a docência vem esmaecendo o seu compromisso com o ensino e a responsabilidade perante o conhecimento escolar, passando a fabricar outras subjetividades docentes. Na materialidade analisada nesta Tese, também foi possível perceber novas posições para os sujeitos docentes na Educação Infantil muito mais voltadas ao gerenciamento de oportunidades pela organização atenta e cuidados dos espaços escolares, maximizando os interesses das crianças mediante suas próprias escolhas individuais. Nesse universo, o docente fabricado por essas condições é muito mais um educador do que um professor.

Em relação às 17 obras analisadas neste trabalho, conforme examinei até aqui, mesmo que provenientes de concepções diferentes, pode-se dizer que trazem em comum a inclinação para a descentralização da ação do adulto. É possível dizer que, em alguns referenciais italianos, por exemplo, acompanhamos o uso da palavra *educador*, em detrimento da palavra *professor*; outros utilizam as duas expressões, sem distinção. Essa é uma questão que vem ocupando o fôlego de alguns debates na Educação Infantil, pois há a defesa de que não há professor nesse nível de ensino, e sim, educadores. Nessa lógica, todos os adultos da escola são educadores: professores, monitores, recreacionistas, merendeiros, recepcionistas. E é nessa lógica também que não há alunos, ou seja, as crianças não são chamadas de alunos, mas de crianças. Analisando-se alguns aportes teóricos e pesquisas no âmbito da Educação Infantil, há posições que criticam o fato de chamarmos as crianças de *alunos*, os adultos, de *professores* e os espaços internos, de *salas de aula*, assim também como criticam o termo *aula*⁸⁹.

Meu interesse aqui não está em mapear exatamente quais as obras, quais as cidades italianas ou quais os autores que utilizam o termo *educador* ou *professor*⁹⁰. O que quero

89 Considero válido relatar rapidamente uma experiência que tive ao realizar um dos Estágios Supervisionados na Educação Infantil do Curso de Pedagogia, num grupo de crianças entre um e três anos de idade, numa escola de Educação de Infância na cidade de Leiria, em Portugal, por ocasião de intercâmbio no período da graduação. Lá não eram permitidos os termos *sala de aula* e *aluno*, pois me explicaram que eram crianças e que, uma vez não havendo alunos, os professores não davam aulas, nem ensinavam. Quando eu falava ou escrevia algo e referia os termos *alunos*, *professor*, *sala de aula*, sempre havia um profissional da escola que chamava a minha atenção.

90 Sinônimos para o termo *educador* também podem ser visualizados: ser *tutoring*, ou seja, aquele adulto que apoia a experiência da criança; ser um *scaffolding*, aquele adulto que oferece estrutura e apoio como “esquemas de ação ou de interpretação para solicitar sua aprendizagem” (FORTUNATI, 2009, p. 74); ser um *modeling*, isto é, aquele adulto capaz de usar estratégias para interpretar as intenções da criança e, a seguir, fazer uma demonstração de como se podem realizar essas intenções. (FORTUNATI, 2009, p. 74-75).

assinalar aqui é a emergência de um docente que, antes de ensinar, deverá gerenciar as oportunidades e situações entre as crianças, propondo a organização de espaços ricos em aprendizagens. As práticas da documentação pedagógica de abordagem italiana fazem sentido quando há um professor que, antes de centralizar as ações no seu planejamento, seja capaz de descentralizar-se e atuar como um protagonista indireto.

Percebo que, com base nesse entendimento de docência, não omitimos um professor que compreenda o desenvolvimento infantil, que planeje situações significativas, que estude os conteúdos necessários, mas valorizamos aquele adulto que sabe fazer tudo isso partindo de um olhar atento às crianças, àquilo que elas dizem (muitas vezes sem falar, mas por seus gestos, brincadeiras, movimentação, choro, balbucios), alguém que mediante uma escuta sensível consiga organizar um currículo centrado nas escolhas, preferências e interesses infantis. Importante ressaltar que não se trata da exclusão do ensino, mas de uma ênfase em determinados modos de ser professor, em detrimento de outros. Outras formas de ser professor surgem, de modo a combinar com a criança protagonista.

Neste ponto da análise, podemos abordar um dos aspectos que aparecem nos referenciais italianos intimamente ligados aos modos de constituição da docência enquanto gerenciamento de oportunidades: o compromisso docente com a organização de um espaço físico adequado e cheio de oportunidades para que as crianças protagonistas possam fazer suas escolhas, de acordo com seus interesses e necessidades.

4.1.1 A organização do espaço como tarefa docente

Aldo Fortunati (2014) expõe claramente a ligação entre a docência e o compromisso com a organização do espaço ao constatar que *“os educadores explicitam desde o início como o seu papel está estreitamente relacionado à organização dos espaços, ao ambiente compreendido como o principal instrumento que os adultos podem oferecer para a expressão do protagonismo das crianças”*. (FORTUNATI, 2014, p. 60, grifos meus). Nesta seção, procuro destacar o quanto a tarefa docente está voltada à organização do espaço escolar. Distanciando-me da busca por binarismos, a discussão que vejo frutificar aqui como potente está em analisar e discutir os deslocamentos da docência na Educação Infantil e perguntar-se: por que e como aceitamos gerenciar oportunidades para as crianças na escola infantil? Por que e como esmaecemos a figura do professor e enfatizamos o gerenciamento de oportunidades?

Nos excertos selecionados abaixo, podemos visualizar a relação existente entre a organização do espaço escolar e as funções do professor gerenciador de oportunidades, ou

seja, menos que dirigir o coletivo de crianças, o adulto deve gerenciar as relações entre cada uma das crianças e os elementos da situação. Os referenciais italianos sugerem que o adulto seja um apoiador, que dê condições para as crianças fazerem suas escolhas: essa é uma das novas configurações da docência na escola infantil do nosso tempo. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 15 - O gerenciamento de oportunidades e o espaço escolar I

Tratamos de mostrar que uma criança ativa e construtiva *solicita que o adulto concentre sua atenção mais sobre a organização da oportunidade que sobre a pré-definição dos objetivos*: trata-se de uma articulação crucial, que desloca completamente os termos do planejamento educacional. Já não se trata de apenas organizar algumas oportunidades úteis para se consumir certos objetivos identificados anteriormente, *mas de pensar nas oportunidades organizadas e continuamente presentes no contexto como abrangedor de possibilidades a alcançar por meio de múltiplas e variadas experiências*, sempre mantendo um desembaraço positivo – uma vantagem – entre o que se pode fazer e o que efetivamente se faz. [...] serão oferecidos contextos continuamente disponíveis para efetuar uma ampla variedade de experiências como oportunidade aberta às crianças no curso do tempo. (FORTUNATI, 2009, p. 39, grifos meus).

A presença de *espaços organizados e de laboratórios – com muitos materiais organizados de modo racional e facilmente visíveis e acessíveis para todo o mundo* – constitui o mapa de um território transparente e aberto, *onde as crianças se orientam com suas próprias bússolas*, sempre capazes de selecionar e de multiplicar as opções. (FORTUNATI, 2009, p. 153, grifos meus).

Seu principal papel consiste em organizar os contextos – e o ambiente físico é visto como elemento crucial na experiência das crianças, não como apenas uma tela de fundo – e as oportunidades, sem conduzir as crianças a resultados predeterminados. *O educador estabelece as relações entre as pessoas, as ideias e as experiências*. Desse modo, se ‘mantém longe da falácia das certezas’ e, em compensação, tem que assumir ‘a responsabilidade de escolher, de experimentar, de discutir, de refletir e de mudar, concentrando-se mais na organização das oportunidades que nos resultados, mantendo no trabalho o prazer do espanto e da surpresa. Tem que ser capaz de ‘se livrar de uma expectativa que logo se revela diferente do resultado a que as crianças vão se aproximando enquanto constroem sua experiência’. *É um educador que tem que fazer escolhas contextualizadas, sem seguir os procedimentos pré-programados sobre resultados específicos*, e que deve ser capaz de conviver com o imprevisível e com o acaso. (MOSS, 2009, p. 21-22, grifos meus).

O professor, *além de um papel de apoio e mediação cultural* (ofertas disciplinares, instrumentais, etc.), se souber observar, documentar e interpretar os processos que autonomamente se cumprem, realizará, neste contexto, a sua mais alta possibilidade de aprender a ensinar. *Documentação, portanto, como ‘escuta sensível’*, como construção de traços capazes não só de testemunhar os percursos e os processos de aprendizagem das crianças, mas de torná-los possíveis, porque são visíveis. (RINALDI, 2014, p. 85 – ZERO, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Como podemos perceber, a organização dos espaços na escola de Educação Infantil, tanto interno, quanto externo, visa a favorecer a integração, a autonomia, a exploração, a

curiosidade e a comunicação, além de possibilitar às crianças inúmeras escolhas. A organização dos espaços é um dos elementos destacados pelo projeto educativo de muitas escolas italianas, como pude observar na análise do material (e, por que não dizer, elemento fortemente destacado também no Brasil e em outros países). Embora não pretenda deter-me nesse ponto, vale destacar que a organização do espaço sugere a descentralização do papel do adulto nos processos educacionais, estando intrinsecamente articulada com as práticas de documentação pedagógica.

Em visita a algumas escolas de Reggio Emilia em 2008 (ocasião em que fiz parte do grupo de estudos), pude perceber que as construções das diferentes salas estavam articuladas, uma dando ligação às outras através de portas, mas, em especial, através de vidros, podendo-se observar os movimentos de um ambiente, mesmo sem estar lá. Também havia a *piazza*, uma característica bastante marcante nas construções, ou seja, um espaço principal comum de convivência, sendo que os demais espaços se abrem em direção a essa praça. O espaço é quase um aquário, onde todos se encontram e se enxergam, devendo oferecer experiências significativas e diversificadas. Acredita-se que o sentido de comunidade deve estar presente nas características do espaço escolar, ou seja, “*a centralidade da piazza, a não hierarquia dos espaços (área de trabalho dos adultos, cozinha, ateliê e banheiros no mesmo e único andar) e a horizontalidade da disposição desses ambientes*” promovem encontros, bem-estar, trocas, empatia e reciprocidade característicos de uma comunidade. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 29). Além disso, o espaço da escola é organizado com a premissa de ser “*um laboratório para o aprendizado autônomo das crianças*” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 48), com princípios de transparência, comunicação, iluminação, relação entre o interior com o exterior.

Podemos trazer ao palco aqui o debate realizado na seção 2.3 da Parte I desta Tese, intitulada “A instituição escolar de Educação Infantil”, na qual assinalei que a escola vai constituir-se na mais potente instituição de captura das crianças, encarregando-se de criar sujeitos infantis de determinado tipo. A escola moderna constitui-se numa instituição de sequestro que, ao operar com tecnologias disciplinares, objetiva o sujeito, especialmente ao controlar os tempos, os espaços, os corpos e as condutas. (FOUCAULT, 2012). A maquinaria escolar moderna operou com um esquadrinhamento dos tempos e espaços, produzindo sujeitos que internalizam a disciplina, ou seja, não se fazem mais necessárias as punições corporais, pois o próprio indivíduo passa a ser sujeitado a si mesmo.

Somado a tudo isso, nos espaços escolares atuais, especialmente aqueles voltados para a Educação Infantil, vemos arquiteturas que buscam quebrar com a lógica celular da sala de aula, oferecendo espaços mais flexíveis, abertos, transparentes, onde todos se veem e podem

transitar com maior liberdade. Muito mais do que produzir corpos dóceis, disciplinados e educados, é preciso produzir corpos flexíveis, plásticos e empreendedores de si mesmos. Enquanto a disciplina distribui os sujeitos no espaço, a cada um conferindo um lugar específico e fixo e posicionando-o de forma hierárquica, as tecnologias de seguridade conferem maior controle do todo e de cada um, fazendo com que cada sujeito regule a si mesmo e que mecanismos reguladores sejam acionados para agir preventivamente no controle de riscos.

Nesse sentido, a importância concedida à organização dos espaços escolares na materialidade de análise está articulada à necessidade de uma transformação nas funções docentes, tal como podemos perceber nos excertos destacados no quadro abaixo:

Quadro 16 - O gerenciamento de oportunidades e o espaço escolar II

[...] assumir uma imagem forte, rica e potencial da infância necessita uma correspondente *transformação do papel do adulto em uma direção em que sua ação se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes* que sobre a proposta de estímulos diretos no fazer das crianças, muito mais sobre a capacidade de reconhecimento e expansão das diversidades dos estilos de condutas das crianças que sobre a ânsia de conduzi-las para atuações precisas e pré-definidas, atendendo tanto a processualidade da atuação quanto a expressão de uma estratégia evolutiva que o afã de certificar o estágio de desenvolvimento alcançado no âmbito de supostos parâmetros gerais. (FORTUNATI, 2009, p. 38, grifos meus).

[...] a atribuição e o reconhecimento às crianças de uma identidade rica em protagonismo requerem *uma transformação no papel do adulto em uma direção na qual sua ação seja conduzida muito mais sobre a organização de contextos estruturantes* do que sobre estímulos diretos na ação das crianças; muito mais na capacidade de reconhecimento e expansão da diversidade de estilos comportamentais das crianças do que a ansiedade de levá-las a um desempenho preciso e predefinido; muito mais na atenção aos processos da ação como expressão de uma estratégia evolutiva do que desejo de certificar-se sobre o estágio de desenvolvimento alcançado a partir de supostos parâmetros gerais: a dimensão que surge é a do diálogo, da partilha, das trocas e da comparação”. (FORTUNATI, 2014, p. 21, grifos meus).

O professor é “um dos recursos que o contexto pode colocar à disposição, mais do que ser o responsável pela sua adequação, e as modalidades comunicativas que se espera *têm o objetivo de oferecer espaço para o protagonismo dos meninos e das meninas*”. (FORTUNATI, 2014, p. 30, grifos meus).

[...] pensar o espaço da experiência das crianças *ajuda o adulto a amadurecer as expectativas de protagonismo nas ações que as crianças expressam em seu interior, utilizando as oportunidades presentes, e também pode ajudar o adulto a suavizar a intromissão sobre a criança* por parte das instâncias educacional quando a ansiedade dos resultados prevalece sobre a sensibilidade da escuta. (FORTUNATI, 2009, p. 61, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Com a centralidade na criança, o professor gerenciador de oportunidades deixa de ter um papel central na relação educativa e passa a ser identificado como “*um dos recursos que o contexto pode colocar à disposição*”. (FORTUNATI, 2014, p. 30). Ele conseguirá desenvolver a não-centralidade no processo educativo, mediante uma proximidade não-invasiva, escuta atenta, “*retorno dos significados que surgem, o reconhecimento e a troca nas ações do jogo, a disponibilidade para o reconhecimento afetivo, o esclarecimento das regras compartilhadas e das transgressões intencionais observadas, o apoio para a autonomia*”. (FORTUNATI, 2014, p. 30). É nessa direção que alguns referenciais italianos sugerem que o espaço seja um terceiro educador. Segundo Fortunati, o ambiente da escola “*deve estar equipado com painéis informativos e com o registro das experiências, para que qualquer um seja capaz de se orientar e encontrar mensagens sobre o sentido e o valor do que acontece ali*”. (FORTUNATI, 2009, p. 65).

É na crença do espaço físico e do ambiente como um terceiro educador que vemos consolidar atualmente o gerenciamento de oportunidades na Educação Infantil. Interessante lembrar aqui que as práticas pedagógicas modernas já tinham como objetivo conduzir os sujeitos ao progresso por meio de uma educação liberal. Liberdade, autonomia e interesse passam a ser palavras de ordem, em que a ação diretiva do adulto para com a criança não é mais bem-vinda na escola de Educação Infantil. Nesse contexto, dois aspectos já vinham sendo questionados: as funções do professor em relação às crianças e a importância dos espaços escolares como meios para incentivar a aprendizagem do indivíduo ativo.

Novamente, quero tomar aqui a educação liberal de Emílio, na qual Rousseau já destacava, na metade do século XVIII, a importância do meio e da natureza na educação das crianças e mostrava o quanto o preceptor deveria deixar Emílio livre pelo campo, “*longe dos maus costumes da cidade, que o verniz com que se cobrem torna sedutores e contagiosos para as crianças*”. (ROUSSEAU, 1979, p. 82). Como a infância conservava um estado de pureza, que era degenerada pela cultura da civilização, Emílio deveria permanecer no meio natural. Emílio não deveria receber “*nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber*”; também o seu preceptor não deveria infligir-lhe “*nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seja cometer uma falta*”; seu preceptor não deveria ofendê-lo nem fazê-lo pedir perdão, pois, “*desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação*”. (ROUSSEAU, 1979, p. 78). Na educação de Emílio, ao vermos a centralidade que Rousseau concede à criança, encontramos no adulto a tarefa de mediador. Tal mediação encontra na natureza, no campo, nos jardins, o seu *locus* de atuação. Froebel dá seguimento, posteriormente, a tais

fundamentos, sendo considerado um grande pedagogo para a Educação Infantil. Tal como destaca Noguera-Ramírez (2011), a manipulação do meio em *Emílio* é uma forma de incitar a ação das crianças e das coisas sobre elas – “a arte da educação liberal é a arte de acondicionar o meio para conduzir a ação das crianças”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 163). As situações criadas no contexto servem como meio educativo, assim, “manipular o meio, acondicionar o meio, preparar o ambiente em função de suas possibilidades educativas” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 165) são tarefas dos adultos que, não por uma ação diretiva, devem intervir através do meio, pois o que melhor ensina é a própria natureza e as coisas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). A educação liberal, tal como são compreendidos os postulados de Rousseau, pretende atuar na autorregulação da conduta de cada indivíduo, operando mediante sua liberdade de ação num meio que estabelece limites e possibilidades. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Vimos no capítulo anterior que a regulação se dá na interioridade das crianças e que o governo se dá pela autorregulação da criança protagonista.

Também poderíamos novamente incluir Dewey neste debate. Ao compreender que o indivíduo se torna quem ele é por meio da participação no meio social, as interações com o ambiente são fundamentais. A educação escolar é necessária, pois é ela que oferecerá oportunidades variadas, possibilitando direção interna por meio da identificação dos interesses dos alunos. Pela plasticidade, as crianças reterão e extrairão experiências para aprendizagens futuras. Nesse contexto, cabe ao adulto utilizar suas aptidões para “transformar o ambiente em que vive, ocasionando com isso o aparecimento de novos estímulos que reorientam suas energias e as mantêm em desenvolvimento”. (DEWEY, 1959, p. 53).

Dewey apresenta uma crítica a Rousseau ao mostrar seus equívocos e contrapor-se à ideia de desenvolvimento independente, espontâneo, dos órgãos e faculdades inatas – “a concepção de um espontâneo desenvolvimento é puro mito”. (DEWEY, 1959, p. 124). É o meio social que orienta o desenvolvimento, ou seja, podemos até ter aptidões inatas, mas elas são energias iniciais e limitadoras da educação. Assim, “aprender não consiste em uma espontânea expansão das aptidões não exercidas”. (DEWEY, 1959, p. 124). O educador precisa ter objetivos educacionais, mas não os seus próprios objetivos, uma vez que eles são “indefinidamente variados, diferindo de acordo com as diferentes crianças, mudando à proporção que as crianças crescem e à proporção que cresce a experiência da pessoa que ensina”. (DEWEY, 1959, p. 116). Os objetivos educacionais devem estar alicerçados no indivíduo que vai ser educado, pois, para Dewey, é inútil tentar estabelecer os objetivos gerais e finais da educação. Devem-se observar as condições concretas, não impor exteriormente

nada às crianças, sugerir atividades mais livres e “deixar seu espírito comunicar-se de perto com o espírito do aluno e com as matérias do estudo”. (DEWEY, 1959, p. 118).

Como podemos ver, Dewey, ao criticar Rousseau, acrescenta ao debate educacional do século XX a importância de o adulto organizar espaços adequados nas escolas, com recursos que possam estimular e despertar o interesse das crianças. Ele continua acreditando, junto com Rousseau, que esse adulto não deve direcionar as atividades, mas acrescenta a necessidade de intervir no meio, que não é naturalmente organizado e adequado para a criança aprender. Dessa forma, penso que os fundamentos abordados nos referenciais italianos em relação à organização do espaço físico não são tão novos quanto nos parece, não são teorizações tão recentes quanto aparentemente as compreendemos. Entretanto, o que me parece novo aqui é o *design* dos mobiliários, das salas de aula, dos materiais pedagógicos dos ateliês de arte e demais espaços das escolas infantis, mas também o *design* de uma docência que tem no gerenciamento de oportunidades a possibilidade de desenvolver pessoas⁹¹. Isso é novo e sedutor. E mais: ao gerenciar as oportunidades, a mediação dá-se entre os elementos do espaço, em que as oportunidades são gerenciadas pelo professor.

Recordo novamente as visitas que fiz a algumas escolas de Reggio Emilia em 2008, quando me deslumbrei com a estética das salas e materiais, com o *design* dos mobiliários (suas cores, funcionalidades, adequações ao universo infantil). Também os aromas, as sensações, as luzes, as sombras, os tamanhos, criam um universo infantil bastante particular e atraente. Estético. Lembro-me de ver crianças e adultos, em geral em pequenos grupos, transitando calmamente pelos espaços, onde eram contempladas muitas transparências, utilizando-se basicamente vidros para delimitar os diferentes lugares.

Ao organizar o meio educacional, o professor minimiza suas ações perante as crianças, que usufruem livremente desse meio para aprender a aprender. O interesse, ao passar do mundo externo para a interioridade da criança, fortalece a necessidade de organizar o espaço como uma condição para potencializar-se, passando a ser criado “na relação” com os outros e com os objetos. Talvez por isso que vemos, em alguns excertos destacados dos referenciais italianos, que o interesse das crianças é natural, é autônomo, é independente do adulto. O adulto não deve conduzir diretamente as crianças, mas deve conduzi-las pela organização dos contextos escolares, de modo a governar à distância. Não se trata mais de mobilizar tecnologias disciplinares, prescrevendo o que cada sujeito deve fazer, mas mobilizar

91 Larrosa (1994) destaca que a pedagogia oculta a sua própria operação constitutiva, que é produzir pessoas, ocultando também “a crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, em que se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento dos indivíduos’”. (LARROSA, 1994, p. 38).

tecnologias biopolíticas capazes de controlar pela regulação⁹². O culto ao indivíduo – a chave é o indivíduo, expressão utilizada por Marín-Díaz (2015) na apresentação de seu livro – perpassa os contextos escolares da Educação Infantil.

O educador gerenciador de oportunidades não apenas vai encontrar frentes para gerenciar a organização do espaço escolar para que as crianças possam bem usufruí-lo com liberdade e protagonismo, mas também vai atuar em outros espaços e linhas de frente, se levarmos em consideração o alargamento das funções da escola. Utilizando os mesmos exemplares de documentação pedagógica expostos no capítulo anterior, cedidos por professores de algumas escolas de Educação Infantil do interior do Rio Grande do Sul, proponho uma análise da docência e dos modos como os professores pensam a si mesmos enquanto docentes, como conduzem sua própria conduta e como são conduzidos por práticas discursivas e não-discursivas, de maneira a mudar as ênfases de suas ações. Por meio de uma leitura atenta ao material empírico apresentado, é possível perceber nuances das práticas docentes visibilizando a constituição de uma docência com características bastante peculiares de mediação. Com base nos estudos apresentados anteriormente, é possível destacar três aspectos recorrentes: mediar alimentação saudável para as crianças e suas famílias; mediar a participação da família na escola; mediar o comportamento recomendável. Abaixo, escrevo sobre essas recorrências.

O primeiro aspecto que gostaria de alertar é o destaque dado pelos professores para a importância da alimentação na escola de Educação Infantil, ou melhor, a conscientização, tanto da criança quanto da família, para uma alimentação saudável. Passo a apresentar algumas das recorrências que refletem tais registros:

92 Michel Foucault apresenta os deslocamentos da sociedade disciplinar para uma sociedade de controle e aponta que “[...] a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule a realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos de segurança”. (FOUCAULT, 2008a, p. 61).

Quadro 17- Exemplar de Documentação Pedagógica

Dois dias no momento da janta... *Camila aceita praticamente todos os alimentos oferecidos no cardápio. Às vezes, no momento da janta recusa algum dos alimentos, mas repete sempre que demonstra gostar* (Professora B).

Vem se alimentando sozinho e geralmente solicita repetição. Tiago aceita bem os alimentos e come de tudo. Vem mostrando independência no momento de derramar a água da garrafa (Professora C).

Fonte: Documentação Pedagógica Professora B e Professora C – Crianças de 2 a 3 anos (2014, grifos meus).

Seria a alimentação uma temática de preocupação escolar? Por que registrar aspectos voltados à alimentação da criança? Creio que, com o alargamento das funções da escola⁹³, a pluralização das pedagogias e a ampliação da jornada escolar, a alimentação passa a ser uma preocupação das instituições escolares, mas não só isso. Alimentação saudável também é um trunfo para alcançar a qualidade de vida do indivíduo numa sociedade de seguridade. O risco precisa ser calculável e programável, de modo a intervir na vida dos indivíduos para que a norma possa ser executada (a norma não é fixa, nem universal; ela é cambiante), e seus desvios, programados. Na perspectiva da sociedade de seguridade, cada um é convidado a agir sobre si mesmo, e os cuidados com a saúde, a alimentação saudável e o cuidado consigo mesmo requerem investimento permanente de todos e de cada um.

A escola passa a ser uma instituição que, em parceria com outras esferas, incorpora problemas que antes eram governados de outras formas. “A saúde configura-se como um exemplar dessa transformação” (ROSE, 2011, p. 226), em que não é mais necessária uma burocracia estatal para agir na construção de corpos saudáveis, casas higiênicas ou hábitos saudáveis de alimentação, pois “os indivíduos vão querer ser saudáveis, especialistas os instruirão sobre como o serem e empreendedores irão explorar e ampliar esse mercado da saúde”. (ROSE, 2011, p. 226). A escola do nosso tempo ocupa-se, portanto, em fazer intervenções nas vidas dos indivíduos, atingindo também o interior de cada família e de cada indivíduo.

Silva e Fabris (2016), ao estudarem as políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil, destacam que a alimentação saudável e a obesidade infantil foram temas escolhidos e estudados por estudantes desse nível de ensino, além de outras temáticas centradas nas preferências dos alunos. Os autores desenvolvem uma analítica da escola contemporânea que

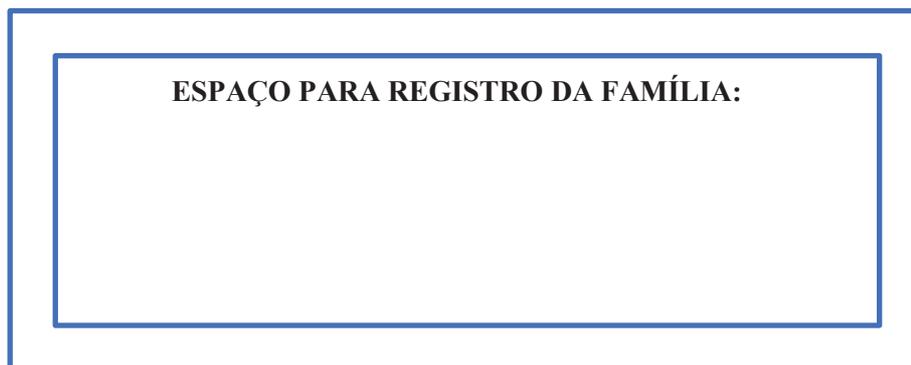
93 Sobre essa temática, recomendo a leitura da Tese de Doutorado de Rejane Klein (2010), especialmente no Capítulo 5, onde desenvolve uma análise sobre a ampliação das funções da escola.

protege, que estaria mais interessada em promover a segurança; nesse sentido, “o currículo passa a ser adequado às múltiplas funções que essa escola assume para si, desde a prevenção às doenças, seleção de uma alimentação equilibrada até a prevenção às drogas, violência e saúde financeira”. (SILVA; FABRIS, 2016, p. 438).

Com essa análise, percebo que as recorrências de uma preocupação e intervenção na alimentação das crianças, evidenciadas nos registros docentes, se relacionam com projetos de uma vida saudável desde a infância e atingem também a esfera familiar. Isso faz parte de uma sociedade de segurança vinculada a uma razão de governo que visa a otimizar a vida da população, agindo sobre a vida de cada um e de todos para torná-la mais produtiva e saudável.

O segundo aspecto que chama atenção, exposto nos exemplares de documentação pedagógica cedidos pelos professores de escolas do interior do Rio Grande do Sul, é a interlocução com a família, ou seja, a escola convoca a família para participar dos movimentos escolares, tanto na forma escrita – *“Esta também pode ser uma maneira de a família trabalhar com Magali em casa, pois ela precisa se sentir protegida e aprender a lidar com estes medos”* (Documentação Pedagógica Professora A – Criança de 1 a 2 anos), quanto na forma de caixas de textos, denominadas *“Espaço para registro da família”*. São espaços “vazios” em que os pais podem escrever algum recado para os professores ou para a própria criança. Estaria aqui expressa uma vontade de pedagogização da própria família? A família é mais uma das esferas sociais a serem incitadas como educadoras na sociedade de aprendizagem; é também chamada para potencializar a avaliação da criança, num contexto de Estado avaliador. Dito de outro modo, o Estado, ao conduzir as condutas dos indivíduos para atingir resultados, calcular riscos, produzir e monitorar estatísticas sobre a vida da população, encontra na família um objeto de intervenção. Como aponta Narodowski (2001; 2006), a família passa a ser pedagogizada, e consolida-se o dispositivo da aliança “família-escola”.

Quadro 18 - A Documentação Pedagógica em funcionamento



Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir dos exemplares produzidos pelos professores envolvidos na pesquisa.

O governo da família ocorre quando ela passa de um mero ajuntamento de indivíduos com laços em comum para um campo inteligível, com suas próprias características, sobre as quais se pode falar, calcular, programar, fazer previsões, evitar os riscos, avaliar⁹⁴. Hoje em dia, parece-me que os professores “ainda sentem necessidade de localizar na chamada ‘estrutura familiar’ uma possível solução para resolver os problemas de disciplina na escola” (SCHWERTNER, HORN, GIONGO, 2013, p. 89), sendo capazes de provocar intervenções nessa esfera social.

Diversos projetos, desde metade do século XIX, procuram usar a “tecnologia humana da família para fins sociais”. (ROSE, 2011, p. 227). Embora seja uma instituição privada, a família “deve cumprir suas obrigações sociais através da promessa de realizar as aspirações pessoais de seus membros, da mesma forma como adultos veem a maximização do bem-estar físico e mental de seus filhos como o caminho privilegiado para sua própria felicidade”. (ROSE, 2011, p. 227). Assim, um novo campo pode ser governado mediante alianças e parcerias entre instituições, desejos, saberes, cálculos.

O último aspecto refere-se à ênfase no registro do comportamento infantil, esmaecendo os conhecimentos ou os conteúdos escolares. Como vimos, o processo de escolarização não é mais coletivo, ou seja, o professor pouco seleciona os conteúdos programáticos para trabalhar com a turma, visto que a seleção daquilo que pode ser estudado está mais voltado à criança ou a pequenos grupos de crianças dentro de uma mesma turma. Quase não é mais possível ter um planejamento único, posto que há uma pluralização e heterogeneização dos modos de ser aluno na atualidade. Isso pode desencadear a necessidade

94 As seguintes pesquisas tomam a família e a escola como foco de seus estudos, problematizando suas relações: Fonseca (2004), Roudinesco (2004), Nogueira (2006), Verdi (2006), Klaus (2011); Dal'Igna (2011), Junges (2012) e Schwertner, Horn, Giongo (2013), entre outras.

de avaliar muito mais os comportamentos do que os conhecimentos que foram desenvolvidos. A ênfase migra do ensino para a aprendizagem, da turma para o sujeito individualizado, do trabalho de ensinar para o trabalho de avaliar constantemente cada ação. Aqui se mostra o gérmen da escola ativa, mas em sua ênfase neoliberal, que se desloca para uma ênfase na produção de atividades e tarefas que se processam em um *continuum* nas ações infantis. Seria como uma customização do currículo, em que “os próprios estudantes são interpelados a produzir os seus processos formativos, alicerçados nos seus interesses e nas oportunidades que a economia do conhecimento possa lhes oferecer”. (SILVA, 2014, p. 131).

Os três aspectos descritos acima, essas verdades enunciadas – destaque para a alimentação; convite à família para participar da escola; ênfase no comportamento –, permitem-me inferir, mais uma vez, o quanto o professor do nosso tempo é convidado a ser um gerenciador de oportunidades. Em síntese, é possível perceber um esmaecimento da função de ensinar e uma ênfase maior na aprendizagem da criança. Articulada a isso, acompanhamos a maximização da responsabilidade, tanto da família quanto da própria criança, frente à educação, à alimentação, aos comportamentos, à saúde e a tudo que diz respeito ao viver bem na sociedade atual. A forma contemporânea desse modo de ser professor na escola infantil passa de um ofício central para um modo de gerenciamento de oportunidades, cuja função é muito mais estimular, disponibilizar materiais, intervir, auxiliar, observar, registrar, avaliar, fotografar, para que as próprias crianças realizem a sua aprendizagem. Estamos visualizando um *design* da docência, atrelado a uma estetização da infância, ambos investidos nas práticas da documentação pedagógica, como bem constata Aldo Fortunati: “a valorização da ação das crianças passa necessariamente pela prática da documentação, já que é exatamente através desta que se consegue dar visibilidade e tornar evidente a identidade das crianças”. (FORTUNATI, 2014, p. 103).

Trata-se, então, de um profissional competente e responsável suficientemente para agir e governar a vida de cada um e da coletividade, sobretudo e de preferência sem ações de autoritarismo em relação às crianças, sem um planejamento rígido com tempos e atividades predeterminadas, sem um currículo centrado nas áreas de conhecimento ou nos conhecimentos escolares. Um adulto que despense todas as suas atenções para a organização dos espaços internos e externos da escola, numa investida de governar menos para governar mais.

O professor que gerencia as oportunidades deve ser capaz de organizar os espaços escolares com ofertas sedutoras às crianças (o ateliê de arte, por exemplo, encaixa-se na ideia de espaços escolares com outras estéticas, como veremos na seção seguinte). Se esse

profissional desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível, será capaz de oferecer materiais, espaços e oportunidades de acordo com os interesses das crianças. Crianças protagonistas demandam organização de espaços atrativos, esteticamente planejados, com diferenciais na sua forma de apresentação, onde a sensação de liberdade seja garantida, quase como um *self-service* de interesses infantis. Aprender a aprender é fazer acreditar que há liberdade para escolher aquilo que pensamos desejar querer saber.

Parece-me que o aluno se vê cada vez mais livre, mas não pode permanecer na escola sem fazer nada, pois ele mesmo sabe que precisa atuar sobre suas próprias habilidades e competências. O professor, ao gerenciar o processo educativo, expande os controles pela ampliação dos mecanismos de avaliação contínua e individualizada⁹⁵. Vincula-se a esse cenário a necessidade da avaliação constante, visto que, ao garantir liberdade, é preciso fazer movimentar certo modo bastante particular de avaliar as crianças, o qual também prima pela liberdade. É necessário fazer proliferar estratégias de avaliação para uma criança-aluno-infantil que é livre na escola, que é capaz de fazer suas próprias escolhas, a fim de garantir a aprendizagem infantil e dar-lhe visibilidade. Talvez isso justifique a “exacerbação da avaliação” (VEIGA-NETO, 2013) nas instituições escolares, indicando algumas hipóteses para a celebração e festejo da documentação pedagógica como uma forma de registro muito potente entre a comunidade docente e também de seus ajustes à sociedade contemporânea, em que vivemos outros tempos, não mais somente analógicos, mas intensamente digitais. Disso tudo decorre a ênfase no professor *designer*.

4.2 Inovação docente: os recursos tecnológicos e a autoavaliação

Com o crescente acesso a ferramentas tecnológicas como câmeras digitais, gravadores, ditafones e escâneres, nós podemos reunir evidências adicionais para apoiar e documentar nossas observações das crianças. (LUFF, 2010, p. 206).

95 Compactuo com as conclusões de Augusto (2015), ao pesquisar sobre o problema das drogas e da violência entre jovens numa perspectiva foucaultiana, assinalando algumas mudanças na forma de ser docente hoje. O autor destaca que “a professora austera cede lugar aos gentis professores que operam num regime de amabilidades em que o exercício do castigo não se faz necessário no momento decisivo de sua aplicação, mas num processo contínuo de avaliação que visa promover a adesão e a cumplicidade no exercício e produção das regras [...]. A obtenção da obediência escolar se torna, assim, mais eficiente ao envolver os alunos com a flexibilização da autoridade, ao mesmo tempo em que se expande a centralidade dos controles”. (AUGUSTO, 2015, p. 20).

A palavra *inovação* vem tomando fôlego nos debates educacionais desde a Educação Infantil até a educação universitária, especialmente na última virada de século⁹⁶. No recorte que faço neste trabalho, a inovação docente está atrelada a dois aspectos centrais: incentivo na utilização de recursos tecnológicos e valorização da autoavaliação docente, ambos articulados especialmente na concretização da documentação pedagógica. Com isso, procuro nesta seção final mostrar como a estratégia da *inovação docente* opera nas práticas de registro da documentação pedagógica, deslocando a ênfase para a produção de um professor *designer* na Educação Infantil. Para tanto, apresento inicialmente os incentivos na utilização de recursos tecnológicos ao fazer-se a documentação pedagógica. Ao final da seção, teço considerações sobre a valorização da autoavaliação do professor, a partir da documentação pedagógica, numa investida de inovar conseqüentemente e permanentemente sua atuação pedagógica.

Antes de apresentar os recursos tecnológicos sugeridos nos referenciais italianos para as práticas de registro, há um assunto importante para destacar que tem articulação com o ingresso desses novos recursos na inovação da docência: o *atelier* de arte e a figura do profissional denominado de atelierista na maioria dos projetos educativos italianos voltados à primeira infância, especialmente nas escolas de Reggio Emilia, e suas implicações na atuação dos demais docentes da escola.

Assim, abro um parêntese aqui. Por apresentar um olhar vinculado à arte, Malaguzzi introduziu nas escolas um espaço central para o *atelier* e/ou *miniateliês*, bem como para a figura do atelierista (profissional com experiência em linguagens visuais). O atelierista, ao trabalhar em conjunto com os professores, qualifica a prática da documentação pedagógica, uma vez que o atelier *“foi introduzido para modificar a pedagogia, por meio de um novo modo de enxergar e trabalhar”*. (GANDINI, 2012, p.89)⁹⁷. Segundo Malaguzzi (1999), o atelier auxilia na documentação e obriga os adultos a refinarem os *“métodos de observação e registro”*. (MALAGUZZI, 1999, p. 85). *“O atelier e as salas de aula juntos tornam-se laboratórios para a observação e a documentação”*. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 47).

Em entrevista com Lella Gandini, a professora reggiana Lucia Colla relata que *“um método único de observação para todos não seria adequado”*; assim, os atelieristas ajudam

96 Para discussões mais detalhadas, sugiro a leitura das seguintes produções: Silva (2011), Fabris e Dal'igna (2013), Dal'igna e Fabris (2013), Silva; Carvalho; Silva (2016).

97 Gandini (2012), no livro intitulado *O papel do atelier na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*, apresenta capítulos escritos basicamente por pesquisadores americanos que estudaram a proposta de atelier em Reggio Emilia. Há fundamentação sobre a organização dos ambientes e materiais no atelier, bem como sobre alguns conceitos importantes voltados à Arte, sobre os quais não vou me deter neste trabalho. Meu interesse aqui é perceber como o atelier emerge no projeto educativo, a ponto de garantir, manter e qualificar a prática da documentação pedagógica entre os professores, inserindo em suas ações o indispensável uso de variados recursos tecnológicos.

os docentes a criarem tabelas e instrumentos de observação adequados e também a interpretarem o trabalho das crianças. (GANDINI, 2012, p. 84). Podemos concluir que “o ateliê é um espaço que pode ajudar na produção da documentação, assim como nos levar para novas formas, como vídeos, tipos variados de livros e outros meios digitais”. (SCHWALL, 2012, p. 42). As crianças também podem utilizar esse recurso para registrar aquilo que julgarem pertinente (como, por exemplo, a produção de autorretratos).

A presença do atelierista também é fundamental para conceber inovações pedagógicas. Por exemplo, em algumas escolas de Reggio Emilia, são feitos portfólios digitais individuais utilizando-se, conforme entrevista de Giovanni Piazza, “as novas linguagens integradas do computador: som, movimento e animação. Ela permite novas maneiras de falar sobre as próprias experiências na escola”. (GANDINI, 2012, p. 155). Além de portfólios concretos, o ingresso de mais uma linguagem – a digital – se faz necessário para a metacognição, conforme destaca o atelierista Giovanni Piazza: “o portfólio digital nos oferece a oportunidade de mudar para um novo nível de entendimento compartilhado sobre esses processos dentro de uma situação dinâmica”. (GANDINI, 2012, p. 157).

Para tanto, a presença da tecnologia é significativa no ateliê: “um computador com software gráfico e de criação de páginas, um scanner e uma impressora se tornam ferramentas essenciais para o nosso estilo de trabalho”. (SCHWALL, 2012, p. 42). Os professores utilizam essas ferramentas tecnológicas para processar vários documentos, “como as conversas das crianças, carta aos pais, fotografias tiradas com câmeras digitais e documentação que será colocada na parede da sala de aula”. (SCHWALL, 2012, p. 42). Na citação abaixo, podemos mais uma vez perceber a importância do ateliê na documentação pedagógica:

Creio que o verdadeiro ateliê seja um estado de espírito, que entra lentamente em seu entendimento como professora, em seu modo de organizar os espaços, de observar as crianças, de fazer anotações cuidadosamente sobre os processos de aprendizagem, de trabalhar com a documentação e de comunicar o que as crianças e os professores estão fazendo. (GANDINI, 2012, p. 76).
--

Os espaços voltados aos ateliês e os profissionais atelieristas também atuam na formação dos professores, oferecendo-lhes suportes e técnicas para o desenvolvimento de habilidade para a utilização dos recursos digitais disponibilizados no espaço escolar, pois os professores devem manejar “habilidosamente as suas câmeras de filmagem e vídeo”. (MALAGUZZI, 1999, p. 80). Nesse caso, treinamentos são oferecidos aos professores, como

podemos apreciar nestes dois excertos: *“há oficinas dedicadas à aquisição de habilidades técnicas, por exemplo, o desenho e preparação de cartazes para a documentação do trabalho em projetos e informações sobre a escola para pais e visitantes”*. (FILIPPINI, 1999, p. 125), e *“a outra função importante do atelier era a de oferecer uma oficina para documentação. A documentação era vista então como uma possibilidade democrática de informar o público sobre os conteúdos da escola”*. (VECCHI, 1999, p. 131). A validade dessas formações é confirmada nestes depoimentos: *“com o ateliê, aprendi técnicas de comunicação que não havia aprendido em minha formação como professora”* (GANDINI, 2012, p. 75-76), e *“podemos usar a tecnologia digital para comunicar o crescimento das crianças”*. (GANDINI, 2012, p. 159). Fecho aqui o parêntese sobre o espaço do ateliê.

Com o breve esboço sobre o ingresso do ateliê em grande parte das escolas italianas voltadas à primeira infância, saliento aqui o excessivo destaque e a valorização de outros recursos tecnológicos que, além da mera escrita docente, contribuem para a prática da documentação pedagógica. Fica visível um deslocamento nas formas de registro docente, agora mais sistemáticas, instantâneas, transparentes e de fluxo contínuo, que não apenas mostrem mensurações padronizadas e dados escritos, mas utilizem imagens e narrativas em movimento. Será necessária, então, a construção de outras formas de registro e avaliação, não centradas no diagnóstico e na elaboração de pareceres e relatórios de avaliação trimestrais ou semestrais; será preciso apresentar outra estética na produção do material, utilizando-se diversos recursos, como fotos e filmagens, num tempo que prima pela rapidez, permanência e aceleração do registro. Diante dessa argumentação, procuro, nos excertos abaixo, mostrar como isso aparece nos referenciais italianos analisados neste trabalho. O quadro apresenta um agrupamento de citações que tratam sobre tal temática:

Quadro 19 - Os recursos tecnológicos nas práticas da documentação pedagógica

Toda a documentação – *as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo* – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de ler e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando [...]. *A câmera, o gravador, o projetor de slides, a máquina de escrever, a câmera de vídeo, o computador e a fotocopadora são instrumentos absolutamente indispensáveis para o registro, para a compreensão, para o debate entre nós e, finalmente, para a preparação de documentos apropriados de nossa experiência.* (VECCHI, 1999, p. 131, grifos meus).

Continua.

Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, *observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista*. Este material torna o trabalho *pedagógico concreto e visível (ou audível)* e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica. (DALHERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 194, grifos meus).

Os professores descobrem a máquina fotográfica e “uma forma de testemunhar e contar acontecimentos extraordinários”. (HOYUELOS, 2006, p. 199).

[...] começamos a documentar, a registrar sistematicamente, com uma *série de recursos dos meios de comunicação, incluindo fotografias, vídeos e gravações em áudio*, o que as crianças nos contavam. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 22, grifos meus).

Anotações apresentadas em diferentes tipos de tabelas observacionais, assim como *câmeras digitais, computadores e scanners*, modificaram nossa abordagem de documentação e pesquisa. Os instrumentos e as estratégias para documentar estão em constante evolução, *mudando em relação aos diferentes contextos em que trabalhamos com as crianças*. (Entrevista com Laura Rubizzi. GANDINI, 2012, p. 77, grifos meus).

Um projeto único poderia ser documentado *em milhares de maneiras*: em um livro, um convite para os pais, uma edição de um projeto para pesquisa, uma síntese de 10 páginas para os pais. (Entrevista com Isabella Meninno. GANDINI, 2012, p. 120, grifos meus).

O percurso educativo torna-se concretamente visível por meio de uma documentação atenta aos dados relativos às atividades, *para os quais se pode valer tanto de instrumentos de tipo verbal, gráfico e documentativo quanto de tecnologias audiovisuais mais difundidas nas escolas*. (RINALDI, 2014, p. 80, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Ao analisarmos os excertos acima, percebemos a entrada de ferramentas tecnológicas para auxiliar o registro docente, articuladas, muitas vezes, ao trabalho de arte nos ateliês. São instrumentos absolutamente indispensáveis para o registro – máquina fotográfica, gravador de áudio, câmera filmadora, computador, impressora, *scanner*, *software* gráfico – e para a transformação das ações e produções infantis num material visível, audível e concreto. Por exemplo: os desenhos que as crianças fazem “*significam relativamente pouco sem a documentação feita pelos professores daquilo que as crianças disseram sobre o que observaram e viveram. Gravados, os comentários e discussões das crianças oferecem aos professores um conhecimento sobre seus níveis de entendimento*”. (KATZ, 1999, p. 39).

De acordo com os referenciais italianos, as ferramentas tecnológicas proporcionam rapidez e eficiência na comunicação dos registros, sendo que os professores em Reggio Emilia, por exemplo, dispõem de um razoável tempo em serviço para documentar as aprendizagens das crianças quase instantaneamente (como se fossem horas-atividade

cumpridas nas escolas para documentar o trabalho junto às crianças). Adiante, outros excertos sugerem a importância do uso de tecnologias para rapidez e sistematização na comunicação:

Quadro 20 - Recursos tecnológicos, rapidez e sistematização na comunicação

Sobre o que documentar – fotograficamente – Malaguzzi nos dá algumas pistas: o grande valor da experiência, de atuar, de pensar, da investigação e de aprender das crianças. Como se apropriam do novo, do cognitivo, como organizam a sua curiosidade, como constroem sentimentos, seus pontos de vista, como colocam à prova as suas energias, sua vitalidade, como satisfazem os seus desejos, necessidades, como estabelecem relações e intercâmbios, como chegam a interpretar o mundo dos coetâneos, dos adultos e das coisas. A documentação fotográfica pode revelar todas essas questões através dos rostos, dos olhos, da boca, dos gestos, das posturas, dos pequenos sinais que são as espirais dos sentimentos, das tensões, dos esforços, do prazer, dos desejos, das expectativas. (HOYUELOS, 2006, p. 200).

[...] os educadores precisam ser observadores perspicazes, atentos para as possibilidades de aprendizagem e *portadores de câmeras fotográficas, câmeras de vídeo e gravadores de áudio, sempre 'prontos'* para captar estes momentos extraordinários. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 29, grifos meus).

A tecnologia tem uma presença significativa no ateliê: *um computador, com software gráfico e de criação de páginas, um scanner e uma impressora se tornaram ferramentas essenciais* para o nosso estilo de trabalho. *Os professores usam a tecnologia diariamente* para processar vários documentos, como as conversas das crianças, cartas aos pais, fotografias tiradas com câmeras digitais e documentação que será colocada na parede da sala de aula. O computador do ateliê funciona como um servidor e pode ser acessado de outros computadores nas salas de aula. *Isso aumentou a eficiência do nosso trabalho, pois os professores têm tempo durante o dia para trabalhar na documentação* e podem acessar todos os seus arquivos de qualquer computador. O ateliê é um espaço que pode ajudar na produção da documentação, assim como nos levar para *novas formas, como vídeo, tipos variados de livros e outros meios digitais*. (SCHWALL, 2012, p. 42, grifos meus).

Para tornar o aprendizado das crianças visível, marcamos horários regulares para equipes de professores e grupos de equipes de professores trabalharem juntos no planejamento, refletirem sobre a experiência e produzirem a documentação. [...] Para promover parcerias com os pais, estabelecemos meios para a comunicação com os pais, incluindo *jornais diários na porta de cada sala de aula e um boletim semanal a ser enviado para casa (hoje, são postados regularmente em nossa página na internet)*. Os jornais e o boletim melhoraram substancialmente com o passar dos anos, *à medida que nos tornamos mais sofisticados com nossas câmeras digitais e programas de artes gráficas para Macintosh*. (CADWELL, 2012, p. 207-208. Grifos meus).

São utilizadas várias formas de linguagem para dar visibilidade à investigação: *transcrições de conversas das crianças, slides, fotografias e painéis na parede da seção e em toda a escola*, testemunhando o trabalho realizado pelas crianças nas várias fases do projeto, além de apresentações formais e informais voltadas a grupos de professores e pais. (CHILDREN; ZERO; UNIVERSITY, 2014, p. 157. Grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Os recursos tecnológicos ingressam na ação educativa com um poder indispensável, entrando como um testemunho, como uma confirmação daquilo que vem sendo produzido nas relações entre crianças e adultos no ambiente escolar. A fotografia, por exemplo, assim como a produção de vídeos⁹⁸, descreve e torna visível a aprendizagem das crianças na escola, pois ela captura o rosto, o olhar, a boca, os gestos, os movimentos de cada criança. Parece-me que a minúcia de um detalhe precisa ser capturada, de modo a não escapar nada; portanto, quanto mais recursos para tal empreendimento, mais sucesso o adulto terá no momento de documentar a aprendizagem da criança. Assim diz Rubizzi: “*um gravador ligado funcionará como memória ‘objetiva’ dos diálogos que acontecerão no grupo*”. (RUBIZZI, 2014, p. 98). E segue destacando que:

Durante o percurso do projeto, há intuições das crianças que nos escapam no encontro ‘direto’ do trabalho, e as reencontramos somente na leitura e nas interpretações feitas posteriormente. Não podemos fugir de uma autoavaliação sobre o quanto a nossa falta de escuta dos pensamentos expressos pelas crianças pode, às vezes, desorientá-las, distanciando-as do problema. (RUBIZZI, 2014, p. 115).

Além de evitar que coisas escapem, os recursos tecnológicos são aliados dos registros docentes, primando pela instantaneidade e rapidez na comunicação. Embora eu perceba uma extrema valorização desses recursos, é importante dizer que a escrita docente permanece e acompanha a documentação pedagógica (especialmente por considerar que nem sempre temos presentes câmeras digitais, por exemplo).

Juntamente com a descrição escrita do percurso da criança na instituição, consideramos indispensável uma documentação fotográfica significativa que tenha a capacidade de acompanhar, sustentar e ampliar o sentido da narrativa que ela integra. (FORTUNATI, 2014, p. 117, grifos meus).

Nem sempre a máquina fotográfica ou a filmadora estão presentes; é necessário, por isso, registrar, além das falas dos protagonistas, algumas notas de atmosfera, desenhos e esboços rápidos (por exemplo, a direção do olhar de uma criança, os estados de ânimo etc.): todos os elementos que ajudam a contextualizar as intervenções verbais e as ações das crianças. (RUBIZZI, 2014, p. 106).

Tudo isso pretende marcar a confirmação de um ideal para a qualificação das escolas (que muitos estudiosos, especialmente economistas e administradores, acreditam ser a

98 “As fotografias devem ser tratadas como uma porta de entrada para um mundo de eventos possíveis, e não como uma janela que enxerga apenas um tempo e lugar. (FORMAN, 1995). O vídeo deve ser tratado como uma oportunidade para as crianças abstraírem teorias, suposições, crenças ou expectativas que tornem uma estratégia razoável para elas usando aquela estratégia específica, possivelmente criando dissonância o suficiente para motivar uma reconstrução dessas teorias, suposições, crenças e expectativas”. (FORMAN; FYFE, 2016, p. 258).

salvação da crise educacional): o uso dos recursos tecnológicos e digitais. Destaco o quanto o imperativo da inovação na docência contemporânea, configurado na inovação tecnológica, entra no meio educacional com a garantia de rapidez, flexibilização, produção, espetacularização da vida, publicização de resultados, definindo as competências do que é ser um bom professor hoje em dia. A escola precisa ser vista como dinamizadora de inovações, especialmente as tecnológicas. Assim, as práticas de registro deslocam-se do exame, das fichas, dos pareceres descritivos e relatórios trimestrais ou semestrais, para a documentação pedagógica, detalhando a biografia da criança em sua minúcia, indo além dos conteúdos e considerando também seu comportamento, seus gostos, suas afinidades, suas amizades, suas vontades.

A discussão bastante significativa e cara para a área das ciências sociais é sobre a publicidade e os usos da tecnologia e da informação; sem entrar nessa seara, importa dizer que Lipovetsky e Serroy (2015, p. 300) expressam que a publicidade contemporânea “adotou um funcionamento do tipo propriamente estético”, ou seja, além de o visual ser objeto de trabalho estético, o que vale é dirigir a publicidade às emoções e afetos, importa criar simpatia e atenção do ser humano. Conforme destacam os autores, vivemos hoje na busca incessante de divertimento e emoções estéticas, e o que interessa é interpelar o público criando “uma proximidade emocional ou um laço de cumplicidade. Hoje a publicidade joga consigo mesma como joga com a marca e com um consumidor que conhece os códigos da publicidade, da moda e das mídias”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 300). Dessa forma, aquela publicidade diretiva está perdendo fôlego, pois o objetivo não é “dirigir mensagens unidirecionais a um consumidor assimilado a um objeto passivo”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 300). Na publicidade contemporânea, os modos narrativos são diversos e há um sofisticado culto à forma (complexos procedimentos técnicos, e as imagens criam um universo virtual).

Esses argumentos permitem-me analisar como as práticas da documentação pedagógica também sugerem ao professor uma avaliação não-diretiva, não centralizada num programa coletivo para todos os alunos, e registros não-unidirecionais; porém, com a ajuda de tecnologias da comunicação, o professor é capaz de criar uma proximidade com cada criança, um laço de cumplicidade que consiga mostrar suas ações e aprendizagens na escola. Há uma sedução estética na produção da documentação pedagógica, um empenho docente em valorizar a felicidade e a alegria, além de mostrar o quanto a escola infantil pode proporcionar prazeres e experiências agradáveis às crianças protagonistas.

Mediante registros que contemplam fotografias, filmagens, portfólios, anedotários, produções das crianças, montagem de *slides* e transcrições de falas, entre outras formas de registro postuladas pela abordagem da documentação pedagógica de inspiração italiana, valorizam-se a rapidez, a sistematização e a aceleração da comunicação, atreladas aos recursos tecnológicos⁹⁹. Percebo que há uma tendência na condição de ser docente de crianças pequenas: valorizar o tempo destinado para observação, registro e interpretação da documentação pedagógica. De forma simplificada, poderíamos pensar aqui que priorizamos tempo para algumas questões e diminuimos tempo de outras tantas atividades e ações escolares. Não se trata de modo algum de abandono dos compromissos pedagógicos com o ensino, mas de uma supremacia da aprendizagem de cada criança e da exposição e publicização de forma sistemática.

Talvez, se antes valorizávamos o estar junto com as crianças em encontros reais, agora, ao fazermos tudo isso, valorizamos mais a performance de capturar registros por meio das fotografias tiradas, das filmagens feitas para serem mostradas posteriormente a quem interessar. Inspirada em Lipovetsky e Serroy (2015), comparo essa nova configuração docente às atitudes atuais de alguns turistas que, ao conhecerem um novo lugar, antes de saberem as histórias, os sentidos e os significados daquela paisagem, já estão à espreita da imagem com a sua máquina fotográfica.

Retomo as expressões utilizadas por Aldo Fortunati, centradas no “*aqui e agora*”, criando estratégias educacionais “*ao mesmo tempo em que a ação acontece*” e aproveitando as ferramentas tecnológicas para registrar um tempo “*produzido na ação*”. (FORTUNATI, 2014, p. 22). Sugere-se que a exposição da ação vivida seja feita de forma imediata, enquanto é vivida na escola, tornando público os gostos, as experiências, as sensações. Talvez estejamos acompanhando a emergência de outros tempos na Educação Infantil, um tempo escolar marcado pelas tecnologias digitais, carregado com outros ritmos para o trabalho docente. Um tempo que está atrelado às tramas do neoliberalismo, ou, como diria Lipovetsky

99 Relato aqui algumas impressões que tive quando visitei escolas infantis de Reggio Emilia, em 2008, ao observar os espaços e também ao conversar com algumas professoras. Pude perceber o grande investimento em equipamentos tecnológicos em salas de aula e ateliês: máquinas fotográficas, filmadoras, gravadores de áudio, impressoras, entre outros recursos, todos disponíveis aos professores de forma bastante acessível e rápida. Os adultos comentaram que, nas suas horas-atividade, o principal foco é deter-se na documentação, que deve ser diária e sistemática. Assim, os pais, ao buscarem seus filhos no final do turno, já poderiam observar registros, fotografias, narrações, produções daquele dia na escola. Importante dizer também que em Reggio Emilia há um Centro de Documentação e Investigação Educativa, o qual funciona desde 1986, reunindo e sistematizando a documentação pedagógica produzida em cada escola, objetivando troca e compartilhamento desses materiais. Além disso, é um espaço de exposições, intercâmbios culturais, formação de professores, encontros e seminários da Reggio Children.

(2004), tempos hipermodernos¹⁰⁰. Aceleração e rapidez fazem parte do imperativo de inovação do nosso tempo também na escola infantil. Essas novas formas de praticar a docência na escola mobilizam o *design* da docência. É nesse contexto que o *design* da docência se evidencia: um professor artista, que sabe utilizar diferentes recursos tecnológicos e digitais para capturar as ações das crianças na escola. Outra lógica docente se abre, a meu ver, conectada com o *design* e com a velocidade das tramas neoliberais e capitalistas.

Ao mostrar a docência no viés do *design*, cabe citar a reportagem intitulada “Professor do futuro será um designer de currículos”, no *site* Porvir: o futuro se aprende. O pesquisador Ronaldo Mota (professor visitante do Instituto de Educação da Universidade de Londres) defende a ideia de que o professor do futuro deverá ter habilidades para dominar as tecnologias digitais, a fim de desenvolver currículos integrados, ensinando os alunos a aprenderem a aprender. Consta na referida reportagem que os termos *designer educacional* e *designer de currículos* são novos no Brasil, mas muito utilizados nos Estados Unidos. Conforme Mota, “o professor designer de currículo é a expressão maior e mais completa do mestre contemporâneo. Vai além de ministrar o conteúdo estrito senso, mas é também responsável por preparar o educando para o hábito de aprender a aprender, desenvolvendo habilidades de aprendizagem que são consideradas imprescindíveis aos profissionais e cidadãos em um mundo centrado na inovação”¹⁰¹.

O *designer* educacional, de acordo com Ronaldo Mota, é aquele profissional “responsável pela tradução de conteúdos acadêmicos via diferentes mídias e recursos, envolvendo análise e escolhas para melhor disponibilizar os assuntos, considerando o público a ser atingido e a linguagem a ser utilizada”. Tal como o arquiteto preocupa-se com a acessibilidade, diz Mota, o *designer* educacional deverá projetar cursos adequados para pessoas ou grupos “sempre levando em conta suas especificidades e peculiaridades”¹⁰².

O uso das tecnologias digitais possibilita, por exemplo, a criação de portais interativos contendo videoaulas, criação de *blogs* pelos alunos e professores, utilização de recursos multimídia, criação de games e de plataformas de aprendizado *on-line*, entre outras opções. Na esteira da revolução educacional, acredita-se que o professor deve ser um *designer* educacional, capaz de criar novos currículos por meio da tecnologia digital. Segundo Mota, “desburocratizar o currículo nacional seria fundamental para que esses profissionais

100 De um modo mais geral na sociedade, “comemos cada vez mais depressa pratos padronizados, regredimos nos modos à mesa, visitamos com pressa museus, não nos damos tempo para mais nada e passamos mais horas diante das telas do que em encontros reais com os outros”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 333).

101 Disponível em: <http://porvir.org/porfazer/professor-futuro-sera-um-designer-de-curriculo/20130419>. Acesso em: 30 mar. 2015.

102 Disponível em: <http://blog.abmes.org.br/?p=8721>. Acesso em: 6 abr. 2015.

conseguissem remodelar seus planos de aula, além de criar programas e disciplinas mais dinâmicas, tornando-os também mais empoderados”¹⁰³. Também aqui é possível afirmar que a busca pela inovação educacional mediante tecnologias digitais na Educação Infantil pode ser um agulhão que torna potente a documentação pedagógica como outra forma de registro docente sobre a aprendizagem das crianças e torna o professor um inovador do seu tempo.

Tal debate sobre a articulação entre inovação e docência não é novo. Desde o movimento da Escola Nova, por exemplo, podemos acompanhar as críticas aos processos tradicionais e a busca por metodologias ativas. O que me parece pertinente mostrar aqui é que, neste momento, o ingresso de recursos tecnológicos nas ações docentes no âmbito da Educação Infantil possibilita reconfigurar um perfil bastante específico de ser professor junto às crianças. As práticas de documentação pedagógica (não apenas estas, mas também outras práticas) operam como tecnologia capaz de colocar em funcionamento a estratégia da inovação docente.

Outro aspecto presente na inovação docente é a intensificação e a valorização da autoavaliação do professor em relação à sua atuação junto às crianças. A autoavaliação coloca-se como prática pedagógica inovadora por estar em relação com a utilização de recursos tecnológicos, os quais possibilitam revisitar os registros a fim de adquirir hábitos reflexivos. Nesse sentido, podemos ver movimentarem-se certos modos de fazer a autoavaliação nas práticas de documentação pedagógica postuladas nos referenciais italianos:

Quadro 21 - Autoavaliação docente nas práticas da documentação pedagógica

Toda a equipe, incluindo os membros que não ensinam, *encontra-se semanalmente para discutir e planejar*, garantindo que o conhecimento detalhado de cada criança seja observado e compartilhado. (KATZ, 1999, p. 53, grifos meus).

[...] a documentação pedagógica não é considerada aqui como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, *ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas* pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 151, grifos meus).

Os professores, *seja durante o dia escolar ou ao final do dia, fazem anotações sobre os acontecimentos diários em cada sala de aula*; com frequência, fazem desenhos ou acrescentam cópias de desenhos das crianças e os pontos altos das conversas. *Essas anotações são coladas na entrada de cada sala*, para convidar os pais a verificar o que aconteceu naquele dia. (Entrevista com Mara Davoli, GANDINI, 2012, p. 113-114, grifos meus).

Continua.

103 Disponível em: <http://porvir.org/porfazer/professor-futuro-sera-um-designer-de-curriculo/20130419>. Acesso em: 30 mar. 2015.

Para tornar o aprendizado das crianças visível, *marcamos horários regulares para equipes de professores e grupos de equipes de professores trabalharem juntos no planejamento, refletirem sobre a experiência e produzirem a documentação*. O processo de documentação constante do nosso trabalho com as crianças e da sua aprendizagem *foi crucial para avaliar nosso progresso e para demonstrar a efetividade do nosso programa para os pais*. (CADWELL, 2012, p. 207-208, grifos meus).

[...] *o coordenador pedagógico lê o material documental juntamente com os professores e o atelierista*, com o objetivo de revisar o que está acontecendo ou o que já aconteceu, *para ir além da interpretação mais óbvia e superficial*. Essa cooperação ajuda a adquirir consciência da aprendizagem que ocorre com as próprias observações (faz parte de aprender a aprender). É como fornecer filtros úteis para *avaliar o que estamos fazendo ou fizemos*. (Entrevista com Tiziana Filippina, GANDINI, 2012, p. 87, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Mesmo que o tempo seja visto como o principal desafio da autoavaliação da documentação pedagógica, pois é “difícil encontrar tempo suficiente para conversar, tempo para escutar, tempo para refletir, tempo para registrar e tempo para estar junto” (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 101), os professores devem encontrar meios sistemáticos de refletir sobre o processo educacional, sabendo narrar e descrever as aprendizagens das crianças. Encontros sistemáticos com colegas, horários marcados com equipes (coordenador e atelierista), cartazes colados nas portas da sala de aula, enfim, são técnicas de exercitação eficientes para a autoavaliação docente.

Por intermédio desse arranjo é que a documentação sustenta e implementa a “*pesquisa-ação*” (FORTUNATI, 2014, p. 106) e constitui um “*instrumento fundamental de formação, supervisão e coordenação do trabalho dos educadores*” (FORTUNATI, 2014, p. 107) em sua dimensão reflexiva: “*a reflexão sobre a adequação dos contextos oferecidos e do papel interpretado pelos adultos possibilita não somente uma avaliação e uma autoavaliação do trabalho dos adultos, mas também o trabalho de revisão e atualização do projeto em curso*”. (FORTUNATI, 2014, p. 106). Para Fortunati, a documentação – o domínio de ferramentas de observação e documentação para dar visibilidade aos processos de crescimento e aprendizagem – é tomada como um dos principais ingredientes de uma profissionalidade educativa, ou seja, é necessário e imprescindível ao professor, “*através do aprimoramento das ferramentas de observação e documentação, saber como contar fragmentos de histórias e imagens de crianças que se relacionam com outras – positivamente e não o contrário*”. (FORTUNATI, 2014, p. 106).

Para fazer a autoavaliação, cabe ao professor desenvolver uma escuta atenta àquilo que dizem as crianças, bem como às suas formas de aprender, conviver e brincar com os outros amigos na escola. Para Rinaldi, *“os educadores que sabem como observar, documentar e interpretar os processos que as crianças experimentam autonomamente perceberão, nesse contexto, seus maiores potenciais para aprender como ensinar”*. (RINALDI, 2012, p. 129). Assim, a documentação pedagógica é desenvolvida mediante escuta sensível e *“construção de traços (por meio de notas, slides, vídeos e assim por diante) que, além de testemunhar os processos e trajetórias de aprendizado das crianças, também os tornam possíveis para serem visíveis”*. (RINALDI, 2012, p. 129).

Vale repetir que a documentação envolve observação, registro e interpretação, visto que *“nenhuma dessas ações pode realmente ser separada ou isolada das outras”* (RINALDI, 2012, p. 131), extrapolando, avançando e articulando as noções anteriores de mera observação, mero registro ou mera interpretação docente (essa questão é reforçada nos referenciais italianos). Pela documentação, o pensamento do professor *“se torna material, isto é, tangível e capaz de ser interpretado”* (RINALDI, 2012, p. 131), ou seja, se torna objetivo. Cabe ainda salientar que, ao apropriar-se de instrumentos flexíveis e abertos, a documentação pedagógica serve para *“construir memória de um passado no qual se possa encontrar e reconhecer as orientações e as reflexões para constituir e alimentar o futuro”*. (FORTUNATI, 2014, p. 103).

Ao analisar os referenciais italianos, tendo como lente de aumento as narrativas sobre documentação pedagógica, foi possível sistematizar algumas palavras de ordem, tais como: *reler, visitar, reconstruir, reevocar, ressignificar*. As práticas de documentação permitem que professores e crianças revisitem, revoquem, lembrem e retomem os acontecimentos escolares. Tal como destaca Rinaldi, *“os materiais são colhidos durante a experiência, mas a leitura e a interpretação acontecem no final do percurso. A releitura e a reevocação da memória são, portanto, posteriores”*. (RINALDI, 2014, p. 80). Para isso, alguns instrumentos são necessários, pois permitem capturar o que aprendemos para podermos voltar quando julgarmos necessário, como se fosse possível recuperar os saberes que já possuímos mediante a observação externa de nós mesmos e da autoavaliação permanente. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 22 - Reler, revisitar, reconstruir, reevocar, ressignificar como forma de autoavaliação

Os documentos (gravações em áudio e vídeo, notas escritas) são coletados, algumas vezes catalogados, e trazidos de volta para *releitura, revisitação e reconstrução da experiência*. (RINALDI, 2012, p. 120-121. Grifos meus).

Garantir e escutar aos outros e a si próprio é uma das tarefas primárias da documentação: isto é, produzir traços/documentos capazes de testemunhar e de tornar visíveis as modalidades de aprendizagem individual e de grupo, capazes de garantir ao grupo e a cada criança individualmente a possibilidade de observar-se de um ponto de vista externo enquanto aprende (tanto durante quanto após os processos). (RINALDI, 2014, p. 85 - 80-90. Grifos meus).

A documentação pedagógica pode contribuir como uma estratégia para, além de buscar o envolvimento com as famílias, também preservar as memórias no tempo e no espaço em que aconteceram, dando visibilidade às experiências vivenciadas pelas crianças e possibilitando ao professor e às próprias crianças *revisitar, reconstruir, ressignificar* esses momentos vivenciados no contexto escolar. (KINNEY; WHARTON, 2009. Grifos meus).

O conceito de documentação, como é usado nas pré-escolas e nas creches em Reggio Emilia, é um procedimento usado para tornar a aprendizagem visível para que ela possa ser *relembrada, revisitada, reconstruída e reinterpretada como base para a tomada de decisões* [...] o mais importante, do ponto de vista de Reggio, é que a documentação aprofundada pode revelar os caminhos que os alunos estão percorrendo para aprender e os processos que estão desenvolvendo em busca do significado. (FYFE, 2016, p. 273, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Consta no material analisado que tanto as crianças - em relação às suas próprias aprendizagens - quanto os professores - em relação àquilo que estão oferecendo como possibilidade de aprendizagem - têm a possibilidade de fazer a autoavaliação ao revisitarem a documentação. Aqui, todos são considerados ativos no processo, e a documentação serve como tomada de consciência, atribuição de sentido e busca de significado para as experiências individuais. Parece-me que estamos falando da experiência de si (LARROSA, 1994) e da exercitação de si, formas individualizadas de estar na escola, em que um “eu” sempre ativo é capaz de regular-se, avaliar-se, revisitar o que fez, reconstruir suas ações. O que está em jogo aqui, de forma bastante evidente, é a capacidade que os professores devem desenvolver para voltar-se para o seu interior e avaliar suas práticas pedagógicas, a fim de exercitarem-se e, por meio da reflexão, exteriorizarem aquilo que extraíram de si. Trata-se de exercícios de autoconhecimento que atuam na fabricação de certos tipos de sujeitos. É preciso fazer ver; é preciso fazer ver-se. Aqui, o importante “não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva” consigo mesmo. (LARROSA, 1994, p. 37).

Em suma, podemos acompanhar a produção de um arsenal de estratégias pedagógicas acionadas nos modos de fazer a documentação pedagógica defendida nos referenciais italianos analisados, as quais atuam no sujeito e na sua relação consigo mesmo e com os outros. Palavras recorrentes, tais como *releitura*, *revisitação* e *reconstrução da experiência*, estabelecem o tom da autoavaliação docente. Larrosa (1994), ao analisar a contingência da experiência de si no discurso pedagógico atual (influenciado pela Psicologia Social do Desenvolvimento, segundo o autor), percebe que os termos *autoconhecimento*, *autoestima*, *autocontrole*, *autoconfiança*, *autonomia*, *autorregulação* e *autodisciplina* implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo. O autor afirma que a própria experiência de si é “o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”. (LARROSA, 1994, p. 47). Movimenta-se uma gramática de autoavaliação docente.

Larrosa (1994), ao apresentar um exemplo de atividade pedagógica do tipo de “clarificação de valores”, vinculada às práticas de “educação moral” nas quais se trabalham explicitamente a experiência de si, afirma que “o que se aprende, em suma, é um significado específico da singularidade do eu e da compreensão mútua. Também um significado específico para coisas como ‘autoconhecimento’ e ‘autoavaliação’, ‘sinceridade’, ‘comunicação’ e ‘compreensão’”. (LARROSA, 1994, p. 47). O referido autor afirma que há uma íntima relação entre o discurso pedagógico e o discurso terapêutico e que as práticas pedagógicas mostram semelhanças estruturais com as práticas terapêuticas. “A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação”. (LARROSA, 1994, p. 41).

Nesse sentido, as práticas de registro da documentação pedagógica, ao investirem na autoavaliação docente pela utilização de recursos tecnológicos capazes de capturar ações, mobilizam inovação da docência no âmbito da Educação Infantil. Corroborando estudos feitos por Larrosa (1994), as palavras-chave de tal enfoque são *reflexão*, *autorregulação*, *autoanálise*, *autocrítica*, *tomada de consciência*, *autoformação* e *autonomia*, entre outras. Trata-se de “formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional”. (LARROSA, 1994, p. 50).

Sob essa perspectiva, os próprios sujeitos docentes são convocados a agir de forma reflexiva sobre si mesmos, maximizando suas ações em torno da aprendizagem da criança. A constituição da docência na Educação Infantil, mobilizada nas práticas de registro da

documentação, investe em recursos tecnológicos e autoavaliação para produzir uma docência inovadora. Tal como as crianças, os docentes agem sobre si mesmos, de modo a regularem suas ações, operando do seu interior. A autoavaliação docente, permeada pelo uso de tecnologias digitais, traz a possibilidade de inovar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Por meio da reflexão constante e sistemática sobre suas práticas de registro da documentação pedagógica, o professor é capaz de inovar permanentemente as ações junto às crianças, o que caracterizaria discursividades muito próprias da governamentalidade neoliberal do nosso tempo.

4.3 O professor *designer* na Educação Infantil

[...] eles [os professores] devem traduzir os seus estudos das crianças em um *design* para a educação. (FORMAN; FYFE, 2016, p. 260).

Nesta seção, procuro fechar o circuito do estudo, apresentando o professor *designer* como uma nova ênfase para a docência contemporânea na Educação Infantil, articulada com a construção da criança protagonista. Para sustentar tal defesa, primeiramente, pretendo mostrar como a ideia do *design* vem emergindo na trajetória cronológica dos próprios referenciais italianos ao mostrarem as funções docentes e traçarem características da docência (portanto, se trouxe à tona as expressões *design* da docência e professor *designer*, foi impulsionada por alguns dos próprios referenciais italianos analisados). Por fim, problematizo os efeitos da produção de um professor *designer*.

De forma bastante pontual, as expressões *design* e *designer* aparecem em três obras dos referenciais italianos, a saber: *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia* (2012), *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil* (2013) e *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (2016).

Gandini (2012), ao mapear o papel do atelierista, narra como Isabella Meninno e Barbara Quinti, ambas atelieristas em Reggio Emilia, enxergam seu papel junto a crianças e professores. Na ocasião, Isabella diz que concluiu seus estudos em um ambiente bastante inovador de *design* em Milão e, assim, adquiriu capacidade de planejar e trocar metodologias de *design*, desenvolvendo-se uma *designer* gráfica. (RABITTI, 2012, p. 116). Por esse motivo, ao tornar-se atelierista em Reggio, ela acredita que sua formação contribuiu para documentar os processos das crianças. Bárbara, por sua vez, sugere na entrevista que o adulto não se feche dentro da escola, mas que tenha diálogos com “*pessoas que não seus*

professores, pessoas que venham do mundo do design ou das artes gráficas ou alguém que possa lhe dar uma chave contemporânea para ler o mundo em que nós, os pais e as crianças vivemos”. (GANDINI, 2012, p. 121). O foco desse debate parece-me que estava centrado na formação do profissional que atua nos ateliês – o atelierista –, que poderia qualificar seu trabalho e o dos demais adultos com as contribuições do *design*.

Posteriormente, Branzi (2013), ao trabalhar no projeto de pesquisa sobre ambientes para as crianças pequenas e contribuir na construção de um espaço relacional com flexibilidade de uso, aborda a relação entre *design* e didática, destacando que ambos “*tentam alcançar transformações materiais e cívicas de grande escala, começando não pelos macrossistemas urbano e cultural, mas sim pela realidade dos microssistemas, no nosso caso, pelas crianças e objetos do dia a dia*”. (BRANZI, 2013, p. 129). Assim, educadores e *designers* (didática e *design*) unem-se para enfrentar as questões atuais, uma vez que há uma marca didática secreta nos projetos de *design*, uma vez que “*sempre houve esforço para definir um novo modelo de ser humano; isto é, uma definição (também formal) da nova humanidade que a Modernidade estava no processo de construção*”. (BRANZI, 2013, p. 130).

A autora acredita que o *design* italiano está mais aberto ao redescobrimento e, antes de racional, contempla conhecimento simples, novo e democrático por não envolver um código estilístico preestabelecido. “*Dentro do modelo italiano de modernidade, a pesquisa didática e o design desempenham um papel importante, e eu diria que o interesse internacional nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia é uma demonstração clara desse fato*”. (BRANZI, 2013, p. 131). Ela acredita que a infância esteve presente no *design* italiano do pós-guerra e que isso pode mostrar o quanto o *design* entra em oposição ao racionalismo, baseando-se na espontaneidade, simplicidade e democracia, pois a criança é vista como oposição, reformismo, antiautoritarismo. (BRANZI, 2013). Por vivermos num período de transição permanente e de crise interminável, que, portanto, não é transitório, pois a única certeza é a incerteza, a autora acredita, fazendo referência a Carla Rinaldi, que estamos numa “*estação de design*”. Vivenciamos o fim dos movimentos históricos de vanguarda e o nascimento da “*vanguarda permanente*”. Ao ensinar para aprender, é preciso “*colocar o designer, e não o design, no centro da didática. Isso quer dizer não contar com métodos infalíveis, mas tentar desenvolver em cada indivíduo as habilidades analíticas necessárias para compreender o mundo e as habilidades de criação para mudá-lo*”. (BRANZI, 2013, p. 133).

Parece-me que nessa obra o *design* e o *designer* entram em ação para pensar os espaços das escolas, de modo a auxiliar na conexão com a nova visão de infância e criança

competente. Assim, o *design* e os *designers* estariam a serviço da educação e da didática para pensar em como desenvolver ao máximo as habilidades das crianças, estruturando ambientes didaticamente adequados.

É na obra de 2016 que os termos *design* e *designer* são visibilizados de forma associada com a documentação pedagógica e com os professores e as crianças. No capítulo “Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso”, George Forman e Brenda Fyfe acreditam que o conhecimento nunca é verificável apenas pela escuta e observação, “*mas ganha clareza por meio da análise negociada do próprio processo de comunicação*”. (FORMAN; FYFE, 2016, p. 249). A aprendizagem negociada – aquela em que o professor busca descobrir as crenças, suposições e teorias das crianças, formando uma comunidade de aprendizes com as crianças, pais e demais professores – é definida pelos autores por meio de três componentes – *design*, discurso e documentação –, os quais dinamizam causas, efeitos e contraefeitos. Vejamos a definição dos conceitos e a explicação dos autores para esses três componentes da aprendizagem negociada:

Quadro 23 - *Design*, discurso e documentação

Design: refere-se a qualquer atividade em que o designer (criança ou adulto) faça o registro de um plano ou solução pretendida. Um desenho é um design se for feito com a intenção de orientar um futuro leitor na construção dos itens desenhados ou especificar uma sequência de ações. [...] Os designs podem ser feitos em muitas mídias: uma fonte de argila para guiar a construção de uma fonte com canos e mangueiras, um boneco de arame para indicar movimento de dança para ensinar a outros. Como o design será revisitado posteriormente para orientar as ações de outra pessoa, ele deve ser criado de modo a ser lido. Portanto, o designer deve considerar a clareza da representação, e não o seu realismo. [...] O valor educacional do design flui a partir da atitude especial do designer, da construção de uma relação com o leitor, mesmo que seja ele mesmo ao visitar o design. (FORMAN; FYFE, 2016, p. 251, grifos meus).

Discurso: Conota um desejo profundo de compreender as palavras uns dos outros. Discurso é mais do que falar. *Discurso conota um estudo mais reflexivo do que está sendo dito*, uma luta para compreender, em que falantes se confrontem construtivamente, experimentem o conflito e busquem o lugar comum em meio a uma constante mudança de perspectivas. Com efeito, *o discurso é a análise da comunicação, um processo metalinguístico em que o significado é questionado em nome do crescimento e da compreensão.* (GEE, 1990; STUBBS, 1983, grifos meus). O discurso é a voz que usamos para a escolarização e a aprendizagem (GOODMAN, 1992). *O design e a documentação servem para focar, manter e aprimorar os discursos durante o processo negociado da aprendizagem.* (FORMAN; FYFE, 2016, p. 251, grifos meus).

Continua.

Documentação: Refere-se a qualquer *registro de desempenho (performance) que contenha detalhes suficientes para ajudar outros a compreenderem o comportamento registrado*. Enquanto o *design* representa uma previsão ou um plano, a documentação registra o desempenho durante um encontro de aprendizagem, assim como a interpretação do documentador daquele desempenho. [...] O objetivo da documentação é explicar, e não simplesmente descrever. A documentação é mais que uma ‘amostra dos trabalhos’. *A documentação pode ser exibida publicamente, como em painéis de fotografias com textos explicativos nas paredes da sala, ou pode ser colocada em um portfólio para estudo posterior*. Estritamente falando, a documentação não é uma avaliação formal do progresso dos alunos, e sim uma *forma de explicação para os membros da escola sobre a aprendizagem das crianças e da mentalidade educacional das atividades curriculares*. (FORMAN; FYFE, 2016, p. 251-252, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conjunto de materiais que compõem o referencial italiano (2016).

Como podemos perceber no quadro acima, o *design* é compreendido como uma atividade em que o designer busca traçar um plano ou uma solução, utilizando algumas mídias. O design, assim, pode afetar e melhorar a documentação, que, ao ser revisitada, pode afetar e melhorar o discurso. O discurso documentado, por sua vez, pode afetar e melhorar a próxima sessão de *design*, sendo que ele muda e é mudado pelo *design* e pela documentação, ou seja, há um fluxo contínuo entre esses três componentes da aprendizagem negociada que não é simples nem unilateral. “*O design ajuda os professores a planejarem atividades que virão a seguir*”. (FORMAN; FYFE, 2016, p. 252).

Nos excertos destacados acima, vemos que as crianças e adultos podem ser *designers* na escola, desde que produzam *designs* representativos, que os outros possam compreender. Um desenho, uma escultura de argila, uma criação tridimensional, uma pintura, podem ser exemplos de *design*, conforme expõem os autores, em que cada um poderá mostrar suas intenções e propósitos. Poderia dizer, grosso modo, que um *design* auxilia o adulto a compreender aquilo que as crianças estão pensando, porém tal compreensão somente é possível por meio da documentação, um processo de registro de desempenho ou de performance da criança. Como todos são ativos no processo de aprender, todos são potencialmente *designers*. Em síntese, parece-me que cabe ao professor documentar o processo de *design* e discurso para explicar e dar visibilidade à aprendizagem das crianças. Partindo da premissa de que as crianças são protagonistas de suas ações, seus projetos de *design* geralmente não terão interferência do adulto, apenas o gerenciamento de oportunidades, a fim de capturar e congelar o modo estético de produção do *design*.

Novamente, recorro aos estudos de Lipovetsky e Serroy quando afirmam que o *design* estendeu seu domínio de racionalidade estética “a todas as coisas, a todas as experiências”.

(LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 253). O *design* estendeu seu domínio de racionalidade estética inclusive para as ações e produções das crianças e dos professores na escola. Lá, desenhos, esculturas, pinturas, são exemplos de *design*, tal como apontam os autores quando dizem que o *design* é compreendido como uma forma de estetização operacional do mundo, uma razão performática de entender a vida cotidiana, uma engenharia dos sentidos e um gerenciamento das emoções. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 253-254). Nessa lógica, as práticas de documentação pedagógica podem ser compreendidas como uma possibilidade de congelar as emoções e os sentimentos expressos na elaboração dos *designs*.

Sob essas condições, é possível ver rastros da desejada revolução educacional focada no uso das tecnologias digitais. Parece-me que a busca por um professor *designer*, atrelada às práticas de documentação pedagógica, me possibilitam uma leitura apropriada para as questões da infância contemporânea. Registros que utilizam alguns recursos digitais para mostrar as aprendizagens das crianças; registros que objetivam ser instantâneos como as tecnologias; registros que visam a capturar e publicizar o cotidiano vivenciado, nesse caso, estetizando a vida das crianças na escola. Registros que, mediante sua nova estética, seduzem, mexem com os sentimentos, com as emoções e com as sensibilizações do social. Registros que acentuam a individualização, pois, mesmo mostrando as crianças em pequenos ou grandes grupos, é sempre do interesse e protagonismo individual que estamos a falar. Registros que, ao enfatizarem o *gerenciamento de oportunidades*, pouco ou nada propõem no coletivo, uma vez que é preciso deixar cada criança fazer suas escolhas. Registros que espetacularizam as vidas na escola, tanto das crianças, quanto dos professores.

As práticas de registro da documentação pedagógica, ao objetivarem um avanço na elaboração de pareceres e relatórios de avaliação, não definem periodicidade para compartilhar os registros (antes, nos pareceres ou relatórios, havia periodicidade definida trimestralmente ou semestralmente, por exemplo), pois são compartilhados sempre que o professor considerar necessário e sempre que mapear novas aprendizagens e conquistas das crianças. Com o ingresso de diferentes recursos e tecnologias, isso é possível, como também é possível uma estética diferente na produção desse material, utilizando fotografia, filmagem, transcrição de falas das crianças, digitalização de suas produções, entre outros recursos tecnológicos, como vimos acima.

O que importa agora na prática docente não é tanto rascunhar e observar para, depois, ao final de um processo mais longo – bimestral, trimestral ou semestral –, registrar e interpretar. O que conta é mostrar, quase diariamente, os avanços, as aprendizagens, as conquistas, as novas aquisições das crianças na escola – “a escola se torna o lugar de

visibilidade total”. (AUGUSTO, 2015, p. 21). Vale recorrer às ideias de Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 192) quando nos mostram a passagem do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo e o deslocamento de ênfase da fábrica, “uma instituição de (re) produção de mercadorias”, para a empresa, “uma instituição de inovação”, onde “o longo prazo já não parece fazer sentido. Vive-se no curto prazo, numa cultura do instantâneo”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193). O que importa agora “é a satisfação imediata dos desejos, que, tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

Na medida em que se acredita que a documentação pedagógica é uma possibilidade mais justa e sem julgamentos de avaliação por contemplar ferramentas tecnológicas de registro centradas naquilo que as crianças produzem na escola a partir de seus próprios interesses, estamos colocando em ação estratégias mais refinadas e alargadas de registro que capturam particularidades individuais e espetacularizam a infância. Na medida em que se acredita que a documentação pedagógica é uma possibilidade de dar visibilidade às aprendizagens infantis, estamos mobilizando estratégias mais refinadas e sutis que produzem uma docência do tipo *designer*.

Por tudo isso, penso ter ficado claro que a docência contemporânea na Educação Infantil não abandona, tampouco rejeita ou nega o ensino, mas coloca o professor numa nova posição de sujeito. Uma posição *designer*, interessada em cultivar nas crianças o aprender a aprender por si mesmas, motivadas pelos próprios interesses infantis. Trata-se de uma posição *designer* investida numa docência inovadora e gerenciadora de oportunidades. Isso não significa que o ensino não esteja em ação. Reafirmo aqui a mudança de ênfase que hoje recai mais sobre o *designer* como modos atuantes de ser professor e de praticar o ensino. Biesta defende a ideia de que a linguagem da aprendizagem opera como uma ideologia e faz com que os professores se tornem uma “espécie de administradores de processos de aprendizagem vazios e sem direção”. (BIESTA, 2016, p. 122)¹⁰⁴.

104 Tradução minha.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender as coisas, olhamos ao redor em busca de ajuda. (MILLER; ROSE, 2012, p. 20).

Foi este exercício que procurei desenvolver até o momento: olhar ao meu redor e buscar ajuda para compreender os movimentos escolares em relação às práticas de registro docente e analisar que tipo de governo da infância está posto em jogo na Educação Infantil contemporânea. Com o objetivo de finalizar este trabalho investigativo e, ao mesmo tempo, abrir possibilidades para novas pesquisas nessa área, há que lembrar os caminhos percorridos, a fim de mostrar a tese defendida, tal como foi minha intenção, já nas escritas iniciais, ao apresentar a citação do filósofo: “o que importa é acompanhar a marcha de um mostrar”. (HEIDEGGER, 1979, p. 257).

Esta Tese buscou investigar como as práticas de registro docente denominadas de documentação pedagógica operam como tecnologia de governo da infância contemporânea. Postas em funcionamento juntamente com outros elementos que compõem a maquinaria escolar, as práticas de registro docente produzem modos muito particulares de ser criança e de ser professor na escola de Educação Infantil do nosso tempo. Mostrar tal funcionamento como tecnologia de governo da infância, operando por meio de estratégias bastante sutis, porém permanentes, eficientes e cada vez mais refinadas e inovadoras, foi um dos principais investimentos da Tese. Outro desafio foi problematizar essa forma de registro docente das aprendizagens sem deixar de ressaltar os aspectos que podem criar formas de insurgências e de colocar em ação a potência da criança, até mesmo, exercitando tanto uma ética quanto uma estética na infância e na docência. O maior desafio foi tensionar as verdades que se naturalizam sobre as práticas de registro docente sobre as aprendizagens da criança articuladas com uma infância e uma docência escolarizadas. Reforço que os pesquisadores e estudiosos que defendem o uso da documentação pedagógica o fazem baseados em um referencial que os permite dizer tais verdades. O que busquei fazer, foi olhar com outras lentes teóricas para este referencial e mostrar aquilo que, talvez, não tenha tido visibilidade no momento social em que estamos vivendo, uma vez que outras ordens de discursos são privilegiadas e permitidas.

Foi por isso que, na primeira parte da Tese, além de apresentar os conceitos que sustentaram metodológica e analiticamente este estudo, minha intenção foi analisar as condições de emergência das práticas de registro docente sobre os sujeitos infantis, mostrando

como a própria invenção e consolidação da infância na Modernidade, como a Pedagogia com sua raiz *psi* e como a escola infantil atuam num mesmo plano de modo a garantir, qualificar e naturalizar o registro do professor sobre a criança da Educação Infantil: daí o compromisso assumido e naturalizado – todo professor de Educação Infantil registra “coisas” sobre seus alunos, produzindo regimes de verdade sobre a infância, a criança, a escola, a docência. Percebo que a emergência das práticas de registro denominadas de documentação pedagógica se dá num contexto histórico, social, político e cultural bastante particular, estando ligada às tramas da governamentalidade neoliberal e à lógica da seguridade, as quais, dentre outras caracterizações, atuam na autorregulação do sujeito, levando cada indivíduo, desde tenra idade, a gerenciar sua própria conduta e a empreender sua vida numa investida de aprendizagem permanente, incitando-o à individualização. Daí a importância de mostrar as formas de conduzir a conduta de si e da população por meio dos deslocamentos nas tecnologias de poder – pastoral, disciplinar e biopolítico.

Entendo que a documentação pedagógica ocupa lugar de destaque e passa a ser celebrada como forma adequada de avaliar as crianças nas escolas de hoje. Assim, foi importante fazer um recuo histórico até a década de 1990, quando foram percebidos deslocamentos nas práticas de registro docente. A documentação pedagógica é uma expressão de inspiração nos referenciais italianos voltados à educação da primeira infância, emergindo por volta de 1960 em algumas cidades italianas e, por volta do final da década de 1990, no Brasil. Apesar da diferença de ênfases que os referenciais italianos apresentam, parece-me possível identificar noções e lógicas comuns que são centrais para pensar as práticas de registro na Contemporaneidade.

Os exemplares de documentação pedagógica produzidos por professores que atuam em escolas de Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul, assim como os referenciais italianos selecionados para a realização deste trabalho, constituíram o *corpus* empírico que me possibilitou a visualização das práticas de registro da documentação pedagógica em funcionamento. A análise empreendida nesta Tese possibilitou-me afirmar que tais práticas se encaixam num contexto neoliberal de vida que celebra a centralidade dos processos pedagógicos na aprendizagem da criança, esmaecendo o ensino e as propostas centradas no professor. A partir daí, empreendi esforços analíticos e desenvolvi a segunda parte da Tese, na qual mostrei como a documentação opera como tecnologia, cercada de estratégias que produzem efeitos, tanto nas crianças quanto nos professores, produzindo, desta forma, uma analítica das práticas de registro docente.

Ao tomar a governamentalidade como grade de inteligibilidade, percebi que tais práticas, desejando governar menos, governam de forma muito mais eficiente, eficaz e sutil. A governamentalidade neoliberal busca um governo que pretende deixar o sujeito livre para agir de acordo com suas escolhas, um sujeito flexível e plástico nas dinâmicas do mercado capitalista. O que pretendi defender e mostrar é que tais lógicas já iniciam na Educação Infantil porque:

- a documentação pedagógica é sistemática, instantânea, quase diária, e captura minúcias da criança, uma vez que não faz uso apenas da escrita (como nos pareceres e relatórios trimestrais ou semestrais), mas de toda uma série de recursos tecnológicos (fotografias, filmagens, gravação de áudios, transcrições de falas, digitalizações, entre outros);

- a documentação pedagógica permite registrar uma criança que empreende suas ações na escola infantil, que tenha interesses próprios para aprender a aprender cada vez mais e quase sozinha, sem a direção do professor, uma vez que essa criança é criativa, autônoma, sujeito de direitos, ou seja, ela é protagonista. As próprias crianças são interpeladas a escolherem livremente as atividades e as tarefas de seu próprio interesse; precisam, elas próprias, empreender suas tarefas, sendo convocadas a aprender permanentemente, numa sociedade de aprendizagem;

- a documentação pedagógica investe num professor que organiza os espaços escolares e possibilita o maior número possível de oportunidades de aprendizagens aos alunos e, ao mesmo tempo, investe num professor inovador, que utiliza recursos tecnológicos para visibilizar aquilo que as crianças fazem na escola. As ações docentes deslocam-se de um ensino mais coletivo, constante e uniforme a todos os alunos de um mesmo grupo para ações mais pontuais voltadas à unicidade do indivíduo. Assim, as práticas docentes deslocam-se do ensino coletivo para a centralidade da aprendizagem de cada sujeito infantil;

- a documentação pedagógica carrega uma proliferação discursiva acerca do não-julgamento do professor em relação à criança –uma forma de avaliação mais justa e sem juízo das crianças pelo adulto. Contudo, há que se analisar que estamos colocando em ação uma tecnologia mais refinada e alargada de registro, que captura a minúcia de um detalhe. Registram-se menos os conhecimentos que foram ensinados, e coloca-se mais ênfase nas aprendizagens que cada criança conseguiu desenvolver.

As análises do material empírico de pesquisa, acompanhadas dos referenciais teóricos de perspectiva foucaultiana, possibilitaram-me dizer que as práticas de registro da documentação pedagógica atuam na estetização da infância e no *design* da docência contemporâneas. Mesmo compreendendo a polissemia dessas duas expressões e os seus usos

em outras áreas do conhecimento, creio que ficou claro, no decorrer da escrita, que a estetização e o *design* são aqui tomados como conceitos emergentes dos estudos do filósofo francês Gilles Lipovetsky e do crítico de arte francês Jean Serroy, especialmente na obra *A Estetização do Mundo: viver na era do capitalismo artista*. Eles afirmam que o capitalismo e a economia liberal produzem efeitos nos modos de vida das pessoas, gerando a estetização total da vida cotidiana, e que o *design*, acompanhado da moda, da publicidade, do cinema, do *show business*, cria produtos carregados de sedução. A partir disso, tentei deixar claro como as práticas de registro esteticizam a infância e oferecem uma docência *design*, ambas como novas formas de vida na educação contemporânea.

Ao analisar a estetização de infância como efeito das práticas de registro da documentação pedagógica, sinalizei duas estratégias em operação – o interesse infantil e o aprender a aprender – que produzem a criança protagonista. Ao mesmo tempo, analisando o *design* da docência como efeito das práticas de registro da documentação pedagógica, apontei duas estratégias em operação – o gerenciamento de oportunidades e a inovação docente – que produzem o professor do tipo *designer*. Postas em ação no campo educacional com outros elementos da maquinaria escolar (currículo, planejamento, organização da rotina, entre outras engrenagens), entendo que as práticas da documentação pedagógica fortalecem a centralidade do processo educacional na escolha de oportunidades de aprendizagem feita pela criança, desde tenra idade, e acabam por promover um individualismo – ou seja, a lógica é individualista –, numa investida da produção da criança protagonista. Tais práticas favorecem o desenvolvimento de novas regulações de subjetividades infantis e docentes.

E foi diante deste cenário que desenvolvi a seguinte tese: As práticas da documentação pedagógica produzidas pela maquinaria escolar constituem a criança protagonista e o professor *designer*. São acionadas por meio de estratégias do interesse infantil e do aprender a aprender e mobilizadas por práticas docentes de gerenciamento de oportunidades e de inovação docente.

Com tudo isso, quero dizer que entendo, a partir deste estudo, que o governo da infância não é, por si só, nem bom nem ruim; governamos as crianças, seja para o bem, seja para o mal, ou porque queremos educa-las. Também quero dizer que as práticas de registro docente da documentação pedagógica não são, em si, ruins ou negativas. Quando Michel Foucault diz que “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim” (FOUCAULT, 2010, p. 299), penso que governar a infância e as crianças é perigoso, e nesse perigo há positivities e negatividades, em diferentes gradientes, fugindo

de uma visão binária. Precisamos pensar como e por que estamos governando a infância e as crianças. Educamos a infância, entretanto, trata-se de problematizar como queremos educá-la.

Na Educação Infantil do nosso tempo, entende-se que é quase natural que a criança seja o centro do processo educativo; entende-se também que é quase natural que o professor seja gerenciador de oportunidades de aprendizagem; e entende-se que é natural que tudo seja registrado e tornado público à sociedade. Minha intenção com este estudo foi deslocar tais questões do plano natural, para então começar a analisar as práticas de registro a partir das racionalidades política e pedagógica. Também foi dizer que a Educação Infantil não está fora da governamentalidade neoliberal e, com isso, mostrar que, ao colocarmos os interesses infantis em primeiro plano, ao promovermos o aprender a aprender, e ao celebrarmos o protagonismo da criança, cada vez mais jogamos a educação para o plano do indivíduo. A infância contemporânea vem sendo educada para a estetização da vida infantil. Tal como afirma Carvalho (2016), “se a educação também é uma arte de governar, a crítica, nesse caso, é uma capacidade de impor limites aos excessos de governo”. (CARVALHO, 2016, p. 15). É essa crítica, ou a crítica radical, a hipercrítica (VEIGA-NETO, 2011), que procurei movimentar neste empreendimento investigativo.

A escola de Educação Infantil engendra uma maquinaria que opera sobre o indivíduo – cada indivíduo passa a ser único. E aqui, a posição do professor desloca-se. Se cada vez mais a criança está no centro dos processos educacionais e é tratada no âmbito da individualização, o que resta ao professor? Ser um *designer* e tratar cada criança na sua individualidade, como um sujeito autocentrado. Se individualizarmos a infância, o que restará para a docência, senão ser *design*?

Não posso dar as costas para toda essa produção e não provocar reações, mesmo sabendo que eu mesma, como professora e formadora de futuros professores, estou imersa neste tempo e nas mesmas práticas. Entretanto, esta não é a única forma e modo de registrar as aprendizagens das crianças na escola. Sem a pretensão de fechar as questões, espero pelo menos oferecer algumas pistas para pensar, uma vez que minha intenção não foi concluir e sugerir às escolas e professores que deixem de fazer registros e que se posicionem contrários à documentação. Na verdade, o que fiz, e pretendo seguir fazendo, é mostrar possibilidades de leitura do real, de tal forma, que essa leitura possa significar um instrumento de lutas possíveis no que diz respeito ao governo da infância contemporânea. Produzir linhas de forças, pontos de resistências, dar vida à cultura do estranhamento sobre aquilo que falamos e fizemos com as crianças nas escolas e, sobretudo, meu desejo é instaurar a dúvida, suspender certezas, resistir aos clichês e as representações sobre as quais repousamos o nosso

pensamento no campo educacional. Antes de tudo, espero ter apresentado problematizações e definir alguns pontos sobre os quais nós, pedagogos e especialistas em Educação Infantil, precisamos debater mais conjuntamente. Há que seguir pensando sobre as práticas de registro docente na Educação Infantil, pois, “se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer”. (FOUCAULT, 2010, p. 299). Alegro-me em pensar que a Tese que defendo é um convite para não colocarmos limites no potencial criativo das crianças e de seus professores. Esse é o convite que faço aos profissionais que se ocupam da educação da infância contemporânea e se responsabilizam pelos efeitos de suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos numa escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBAREZ, Nathalie; GONTIJO, Flávia. Diálogos entre a pós-modernidade e a prática de documentação pedagógica. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 9, n. 12, p. 75-97, jan./jun. 2012.

ALCÂNTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda. **Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. (e-book).

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usando crianças para vender: infância e consumo na publicidade de revistas. **Revista reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 230-248, jul./dez. 2010.

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: MEYER, Dagmar, SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3ed. Porto Alegre (RS): Mediação, 2013, v. 1, p. 62-72.

AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. **Abecedário: Educação da diferença**. Campinas: Papirus, 2009.

AQUINO, Júlio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do *expert* no governmentação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, mai./ago. 2013.

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

AUGUSTO, Acácio. Política e Polícia. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGANETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 19-36. (Coleção Estudos Foucaultianos).

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11-24. (Coleção Estudos Foucaultianos).

AZEVEDO, Ana. **Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica**. 2009. 260f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) - Programa de Pós-Graduação, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Portugal, 2009.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

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

BARACHO, Nayara. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro.** 2011. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BECK, Ulrich. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna.** São Paulo: UNESP, 1997.

BELLO, Samuel Edmundo López; TRAVERSINI, Clarice. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, mai./ago. 2009.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación. Uma resposta a la desaparición del maestro. **Revista Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 44, p. 119-129, 2016.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JUNIOR, Moisés. (orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução Nº 196, de 10 de outubro de 1996.** Institui diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil:** Relatório de avaliação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB; Unesco, 2009.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Educação Infantil:** subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em Ciências nas práticas pibidianas do subprojeto Biologia e a produção de uma Pedagogia da redenção.** 2015. 166f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: P&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Abrindo a Pedagogia a outros olhares. In: ZORZO, Cacilda Maria (org.). **Pedagogia em conexão.** Editora da Ulbra: Canoas, 2004. p. 42-64.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância Contemporânea e reconfiguração das racionalidades de governo. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2010, Londrina PR. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul Anped Sul**, 2010a, v. 1, p. 1-15.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e Risco. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez., 2010b.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 259-280. (Coleção Estudos Foucaultianos).

CAMOZZATO, Viviane; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 44, p. 22-44, mar./abr. 2013a.

CAMOZZATO, Viviane; COSTA, Marisa Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Pró-Posições**, v. 24, p. 161-182, 2013b.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Champagnat, 2010.

CANDIOTTO, Cesar. Cuidado da vida e dispositivos de segurança: a atualidade da biopolítica. In: CASTELO BRANCO, Guilherme e VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 81-96. (Coleção Estudos Foucaultianos).

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária**. 2014. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A função-educadora na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 14, n. 244, v. 14, 2003.

CARVALHO, Alexandre Filorde de. A função educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. **Cadernos IHU Ideias**. São Leopoldo, ano 14, n. 244, v. 14, 2016.

CASTELO BRANCO, Guilherme. Apresentação 1: Os nexos entre subjetividade e política. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 09-12 (Coleção Estudos Foucaultianos).

CASTELO BRANCO, Guilherme. Agonística e palavra: as potências da liberdade. In: CASTELO BRANCO, Guilherme e VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 153-162. (Coleção Estudos Foucaultianos).

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad**: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 293-304, mai./ago. 2009.

CLAPARÈDE, Édouard. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CORAZZA, Sandra. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.

CORRÊA, Guilherme. Oficina: novos territórios em educação. In: PEY, Maria Oly (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000. p. 51-84.

COSTA, Marisa Vorraber. O consumismo na sociedade de consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009a, p. 33-37.

COSTA, Marisa Vorraber. Escola e consumo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009b, p. 76-80.

COSTA, Marisa Vorraber. Há estranhos nas escolas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009c, p. 90-92.

COUTINHO, Karyne Dias. Shopping centers e governamentalidade neoliberal. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 175-178.

DALBOSCO, Claudio Almir. Determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 135-150, 2007.

DALBOSCO, Claudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 313-336, maio/ago, 2007a.

DALBOSCO, Claudio Almir. Paradoxos da educação natural no *Émile* de Rousseau: os cuidados do adulto. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 175-193, jan./abr. 2009.

DALBOSCO, Claudio Almir. Crítica à cultura, sociabilidade moral e amour de l'ordre em Rousseau. In: **Contexto & Educação**, ano XXIV, n. 82, 2009a, p. 13-33.

DALBOSCO, Claudio Almir. Aspiration por reconhecimento e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p.481 - 496, set./dez. 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o educador como governante**. Campinas: Átomo & Alínea, 2011a.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: processo em avaliação. In: **II Congresso Internacional de Avaliação e o VII Congresso de Educação**. Gramado/RS/Brasil: Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2013, p. 1-14.

DEAN, Mitchell. **Governmentality: power and rule in modern society**. Tradução Ricardo Uebel. London: Sage, 1999. p. 9-27.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Edições Graal Ltda, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Em Cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e o trabalho docente**. 2005. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: trabalho docente e inovação. In: **II Encontro Luso Brasileiro de Trabalho Docente e Formação**. Porto/Portugal: Universidade do Porto, 2013. P. 1-14.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: Edipucrs, 2013. p. 33-54.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Erotização dos corpos infantis na sociedade do consumo. **Revista Pro-Posições**, São Paulo, v. 14, n.3, p. 1-12, set./dez. 2003.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e TV na formação ético-estética docente. Trabalho apresentado na 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em Sessão Especial. **Anais do...** Caxambu, MG: 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Pequena Miss Sunshine: para além de uma subjetividade exterior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 47-57, mai./ago. 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Estudos Foucaultianos).

FOCCHI, Paulo. “**Mas os bebês fazem o quê no Berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

FONSECA, Claudia. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. In: ALTHOFF, Coleta Rinaldi; ELSEN, Ingrid; NITSCHKE, Rosane. (orgs). **Pesquisando a família: olhares contemporâneos**. Florianópolis: Papa-livro, 2004. p. 55-68.

FORTUNA, Tânia. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.). **Escola e Sala de Aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Roberto Machado. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 260-281.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos & Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

FREINET, Celestin. **Para uma Escola do Povo** – guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Presença, 1969.

FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet na Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1976.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto: Porto, 2001.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 171-186, 2009.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 123-140.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Silvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 329-343. (Coleção Estudos Foucaultianos).

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Revista Educação Unisinos**, v. 19, n. 01, p. 57-67, jan/abril, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação e Comunicação. **Anais da...** Caxambu, MG: 2005.

GONTIJO, Flávia. A documentação Pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 8, n. 10, p. 119-134, jan./jun, 2011.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRIMBERG, Silvia. Hacer docencia y devenir docente em las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo psible. **Revista Educação Unisinos**, v. 19, n. 01, p. 22-33, jan/abr. 2015.

GUIMARÃES, Patrícia da Silva. **O contributo da documentação pedagógica para compreender, estimular e tornar visível a aprendizagem das crianças**. 2014. 103f. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2014.

HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

HAMELINE, Daniel; PETRAGLIA, Izabel, DIAS, Elaine T. Dalmas (Org.). **Édouard Claparède**. (Coleção Educadores) Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: Mac Graw–Hill, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. São Paulo: Abril, 1979.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

JUNGES, Débora de Lima Velho. **Família, escola e educação matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos – RS**. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2012.

KINCHELOE, Joe L. McDonald's, poder e crianças: Ronald McDonald's (também conhecido como Ray Kroc) faz tudo por você. In: STEINBERG, Shirley.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 385-412.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (org). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina S. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão da vida escolar**. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. 2010. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da Infância Brasileira**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 03-30.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância – ou que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 183-198.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 115-126. (Coleção Estudos Foucaultianos).

LINN, Susan. **Crianças do consumo: a infância roubada**. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Relógio d'Água, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun, p. 76-111, 2013.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 283-298. (Coleção Estudos Foucaultianos).

LUFF, Paulette. Observações escritas ou caminhadas pelo parque? Documentando as experiências das crianças. In: MOYLES, Janete (org.). **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 205-216.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 53-80.

MARÍN-DÍAZ, Dora. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 193-211, set./dez. 2010.

MARÍN-DÍAZ, Dora. Interesse infantil e governo educativo das crianças. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 97-108.

MARÍN-DÍAZ, Dora. Natureza infantil e Governamentalidade Liberal. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p. 104-120, Jan/Jun, 2011.

MARÍN-DÍAZ, Dora. Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaliza infantil. **Pedagogía y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, n. 37, p. 37-48, 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora. **Autoajuda, educação e práticas de si**: genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos).

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A Construção de Práticas de Registro e documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil**. 2010. 390f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel. Registro de práticas e formação de professores: reflexão, memória e autoria. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 37, p. 171-188, set./dez. 2011a.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 413-428, 2011b.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 447-464, mai./ago. 2012.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A Documentação Pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC – Florianópolis**, 04 a 08 de outubro de 2015.

MARTINEAU, Stéphane. Jean-Jacques Rousseau – o Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIFF, Maurice. **A Pedagogia**. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 72-149.

MEIRA, Ana Marta. A educação, o brincar e a infância contemporânea. **Revista de Educação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 173-179, jul./dez. 2012.

MENDONÇA, Cristina Nogueira. **A Documentação Pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil**. 2009. 136f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

MESQUITA, Cristina. Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 25 n. 3, p. 116-136, set./dez. 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o Presente**. São Paulo: Paulus, 2012.

MOMO, Mariangela; CAMOZZATO, Viviane Castro. O inescapável consumo de si mesmo: pensando a fabricação dos sujeitos contemporâneos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 38-46.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de pesquisa**, Maranhão, v.40, n.141, p. 965-991, set./dez. 2010.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves da. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan/jun, p. 187-198, 2004.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. **Actualidades Pedagógicas**, n. 62, p. 15-36, 2013.

NASCIMENTO, Sidnei Francisco do. Filosofia da Educação no contexto de Erasmo de Rotterdam e Rousseau. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. Especial, p. 88-96, set./dez. 2015.

NICOLAY, Denis. **A moral da Infância na Didática Magna**. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade educativa para uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 71-80. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, jul./dez. 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Governar através dos Números. In: CANDEIAS, António; PAZ, Ana Luísa; ROCHA, Melânia. **Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX – os censos e as estatísticas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p. 9-15.

Ó, Jorge Ramos do. A criança problema e o seu governo em Portugal e no Brasil (1880-1960): discursos e práticas. In: Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência**

e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 15-154.

Ó, Jorge Ramos do. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 175-194. (Coleção Estudos Foucaultianos).

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência.** 2015. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-82.

PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. **Cadernos de Pesquisa,** Maranhão, n. 115, p. 235-264, mar. 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S.; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade,** São Paulo, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

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

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: O governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 07-10. (Coleção Estudos Foucaultianos).

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Revista Brasileira de Educação,**

Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 19, n. 58, p. 561-584, jul./set. 2014.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação e Realidade**, n. 26, v.1, p. 33-57, jan./jul. 2001.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p.25-63, mar. 2002

ROUDINESCO, Elisabeth; DERRIDA, Jacques. Famílias desorganizadas. In: ROUDINESCO, Elisabeth; DERRIDA, Jacques. **De que amanhã... diálogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Difel, 1979.

SÁ, Alessandra L. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 7, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 87-201, mai./ago. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SCHMIDT, Saraí. Eu quero!!! Um estudo sobre comunicação, educação e consumo. XXXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, **Anais do...** Caxias do Sul/ RS, 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91

SHORES, Elizabeth E.; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHWERTNER, Suzana; HORN, Cláudia Inês; GIONGO, Ieda. Escola, Família e as novas configurações da Contemporaneidade: apontamentos de uma pesquisa. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 77-92, 2013.

SILVA, Karin Patricia; BERTOMEU, Virginia Pereira Cegato; BERTOMEU, João Vicente Cegato. A Imagem na Documentação Pedagógica: a integração da comunicação na formação do professor. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 257-284, jan./abr. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.11-22.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento num enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo**. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-158, mar. 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. **Revista Educação Unisinos**, v. 19, n. 01, p. 68-76, jan./abr. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Rodrigo Manuel Dias da. Políticas Contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Políticas de currículo para o Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 425-443, abr-jun, 2016.

SILVEIRA, Diego Soares da. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área dos Direitos Humanos da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 57-84. (Coleção Estudos Foucaultianos).

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SPINK, Mary J.P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **EDIPCS**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 7-22, jan./jul. 2000.

STEINBERG, S. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 321-338.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

STROZZI, Paola. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Editora Phorte, 2014. p. 60-79.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

TERNES, José. Pensamento moderno e normalização da sociedade. **Inter-Ação**, v. 32, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2007.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VARELA, Julia. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 87-96.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda Maria (org.). **Pedagogia em conexão**. Editora da Ulbra: Canoas, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governmentação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, p. 463-470, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault?: implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Delírios avaliatórios**: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. 2013, p. 1-17. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56. (Coleção Estudos Foucaultianos).

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. In: PINTO, Tarcísio Jorge Santos; CUNHA, Marcus Vinícius da (orgs.). **Educação em Foco**. Juiz de Fora, Minas Gerais: Editora UFJF, v. 20, n. 1, março/junho, 2015a. p. 113-140.

VERDI, Marcelo Spalding. Sobre demandas da família e possibilidades da escola. In: GURSKI, R.; DALPIAZ, S. e VERDI, M. **Cenas da infância atual**: a família, a escola e a clínica. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 103-112.

VIEIRA, Flaviana. **A formação de professoras em uma creche universitária**: o papel da documentação no processo formativo. 2013. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre o professor e o aluno. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WENDT, Cristiano Eduardo; DALBOSCO, Claudio Almir. Iluminismo pedagógico e educação natural em Jean-Jacques Rousseau. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 229-240, maio/ago. 2012.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Tradução de Marie-Ane Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

REFERENCIAIS ITALIANOS

AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem da criança: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A Escola vista pelas Crianças**. Porto: Porto, 2008. p. 117-143.

BRANZI, Andrea. Educação e espaço relacional. CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 129-135.

CADWELL, Ashley. Padrões pedagógicos. In: GANDINNI, Lella et al (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 196-214.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 229-234.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T; PINAZZA, A. (orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Prefácio Edição Brasileira. In: FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 7-14.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999. p. 123-128.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As**

cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 249-272.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, Aldo. **A Abordagem de San Miniato para a educação das crianças:** protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Itália: Edizioni ETS, 2014.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 273-292.

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

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (org). **Bambini:** A abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. As vozes essenciais dos professores: conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella et al (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 75-90.

GANDINI, Lella. A evolução do ateliê: conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella et al (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 153-165.

GARDNER, Howard. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999. p. ix-xii.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999. p. 37-55.

MALAGUZZI, Lóris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999. p. 59-104.

MANTOVANI, Susanna. Prefácio edição inglesa. In: FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade.** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 23-26.

MOSS, Peter. Prefácio edição inglesa. In: FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade.** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 19-22.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, Tizuco; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

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

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Porto Alegre: Calábria, 1999. p. 113-122.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 122-128.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** São Paulo: Editora Phorte, 2014. p. 80-95.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-248.

RUBIZZI, Laura. Documentar o documentador. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** São Paulo: Editora Phorte, 2014. p. 96-117.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella et al (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 31-47.

SEIDEL, Steve. Começar em casa a compreender a documentar. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** São Paulo: Editora Phorte, 2014. p. 310-319.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Porto Alegre: Calábria, 1999. p. 129-135.

VECCHI, Vea. A curiosidade do entender. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Editora Phorte, 2014. p. 160-215.

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Editora Phorte, 2014.

**APÊNDICE A - MODELO DO QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS 17 OBRAS
ANALISADAS**

OBRA: 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.

<p>Aspectos gerais e importantes a serem destacados da obra</p>	<p>Livro documenta conjunto de escolas criadas nos últimos 30 anos em Reggio Emilia, norte da Itália. Lóris Malaguzzi é considerado “gênio condutor de Reggio” (GARDNER, 1999), pois teve interesse na construção de uma nova escola após a Segunda Guerra Mundial. Foi Diretor do Sistema de Reggio Emilia de Educação Municipal para a Primeira Infância.</p> <p>Recebeu selo de “As Dez melhores escolas do mundo” pela revista Newsweek, em 1991.</p>
<p>Imagem de criança</p>	<p>“As crianças não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, ao invés disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar”. (EDWARDS; GANDINI, FORMAN, 1999, p. 25).</p> <p>“As crianças pequenas dependem dos adultos em muitos aspectos de suas vidas e de suas experiências de aprendizagem; entretanto, o trabalho em projetos é a parte do currículo na qual os seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas. [...] As experiências precoces de domínio de conhecimento podem formar a base de uma disposição permanente para buscar a compreensão em profundidade sobre tópicos que merecem atenção”. (KATZ, 1999, p. 41).</p> <p>“Parece-me que as crianças de Reggio Emilia abordam a tarefa de desejar o que quer que estejam estudando com disposição e assiduidade”. (KATZ, 1999, p. 41).</p> <p>“[...] a maior parte do trabalho com as crianças em Reggio Emilia é realizado em pequenos grupos. Não foi observada qualquer evidência de que todas as crianças em uma classe estivessem sujeitas à instrução ao mesmo tempo”. (KATZ, 1999, p. 50) – são pequenos grupos de crianças mistas.</p> <p>“[...] as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. [...] Desapontar as crianças priva-as das possibilidades que nenhuma exortação pode fazer surgir, nos anos posteriores”. (MALAGUZZI, 1999, p. 76-77).</p> <p>As crianças são produtoras e não consumidoras. (MALAGUZZI, 1999, p. 83).</p> <p>“As crianças sabem que quando vão em busca de suas metas podem fazer suas próprias escolhas, e que isso é tão libertador quanto revitalizante”.</p>

	<p>(MALAGUZZI, 1999, p. 98-99).</p> <p>“Nossas crianças têm muitas escolhas: possuem locais onde podem estar a sós, em pequeno grupo, em um grupo grande, com os professores ou sem eles, no <i>atelier</i>, no <i>mini-atelier</i>, na grande <i>piazza</i> ou, se o tempo está bom, no jardim fora da escola, que possui muitas estruturas, pequenas e grandes, para brincadeiras. Contudo, a opção por trabalhar em pequenos grupos, nos quais exploram, juntos, agrada tanto às crianças quanto a nós. Em vista disso, a sala de aula é transformada em um grande espaço com pequenos agrupamentos, cada um com suas próprias crianças e seus próprios projetos e atividades”. (MALAGUZZI, 1999, p.99).</p> <p>“[...] imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se”. (RINALDI, 1999, p. 114).</p> <p>“Para nós, cada criança é única e é protagonista de seu próprio crescimento”. (FILIPPINI, 1999, p. 124).</p>
<p>Funções Docentes</p>	<p>“Os professores sabem como escutar as crianças, como permitir que tomem a iniciativa e, também, guiá-las de formas produtivas”. (Gardner, p. XI).</p> <p>“As salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas. Outras características importantes são o uso de pequenos grupos na aprendizagem de projetos, a continuidade de professores/alunos (2 professores trabalham juntos com a mesma classe por 3 anos) e o método de gerenciamento baseado na comunidade”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 23).</p> <p>Os professores devem manejar “habilidosamente as suas câmeras de filmagem e vídeo”. (MALAGUZZI, 1999, p. 80).</p> <p>Os professores “Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas. [...] Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano, e que todas envolvem atos infinitos de inteligência quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções a partir das quais escolher”. (MALAGUZZI, 1999, p. 83).</p> <p>“É óbvio que entre a aprendizagem e o ensino, honramos a primeira. Não é o caso de desprezarmos o ensino, mas declaramos: ‘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). “[...] o ensino pode ser a força para aprender a aprender”. (MALAGUZZI, 1999, p. 94). “Aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho”. (MALAGUZZI, 1999, p. 98).</p> <p>“O desafio para o adulto é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter</p>

	<p>melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso. Ocasionalmente, ele deve apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas de uma ou de várias crianças. Em outros momentos, deve envolver-se para reviver uma situação, quando as crianças estão perdendo o interesse, porque o mapa cognitivo que está sendo construído está além ou abaixo das capacidades atuais delas. O professor permanece sempre um observador atento e, além disso, um pesquisador. As observações e fitas transcritas do educador são levadas aos colegas, para a 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”. (RINALDI, 1999, p. 117).</p> <p>“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 co-construção do conhecimento pela criança”. (EDWARDS, 1999, p. 161). “[...] o professor guia a aprendizagem de um grupo de crianças buscando ideias dos indivíduos para usá-las na formulação da ação do grupo”. (EDWARDS, 1999, p. 162).</p> <p>“Os professores prestam atenção, constantemente, à atividade das crianças. Acreditam que quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão naturalmente os problemas e questões que desejarão investigar”. (EDWARDS, 1999, p. 164) = retomar todo parágrafo sobre papel do docente = estimular/ provocar oportunidades (p. 175).</p>
<p>Abordagem da documentação pedagógica</p>	<p>“[...] os educadores percebem que documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para as pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.25).</p> <p>“[...] os desenhos significam relativamente pouco sem a documentação feita pelos professores daquilo que as crianças disseram sobre o que observaram e viveram. Gravados, os comentários e discussões das crianças oferecem aos professores um conhecimento sobre seus níveis de entendimento e seus enganos de percepções sobre fenômenos cotidianos”. (KATZ, 1999, p. 39).</p> <p>“A abordagem do currículo parece ser a de que as características, aptidões, necessidades e interesses de cada criança individual são examinadas e monitoradas por extensos registros e documentação. Toda a equipe, incluindo os membros que não ensinam, encontram-se semanalmente para discutir e planejar, garantindo que o conhecimento detalhado de cada criança seja observado e compartilhado”. (KATZ, 1999, p. 53).</p> <p>Os professores “devem descobrir modos de comunicar e documentar as</p>

	<p>experiências crescentes das crianças na escola, devendo preparar um fluxo constante de informações de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores. Este fluxo de documentação, acreditamos, apresenta aos pais uma qualidade de conhecimentos que muda tangencialmente suas expectativas. Eles reexaminam suas suposições sobre seus papéis como pais e suas visões sobre a experiência vivida por seus filhos e assumem uma abordagem nova e mais crítica com toda a experiência escolar”. (MALAGUZZI, 1999, p. 80).</p> <p>O ateliê auxilia na documentação e “obrigou-nos a refinar nossos métodos de observação e registro”. (MALAGUZZI, 1999, p. 85).</p> <p>“Há oficinas dedicadas à aquisição de habilidades técnicas, por exemplo, o desenho e preparação de cartazes para a documentação do trabalho em projetos e informações sobre a escola para pais e visitantes”. (FILIPPINI, 1999, p. 125)</p> <p>“A outra função importante do <i>atelier</i> era a de oferecer uma oficina para documentação. A documentação era vista então como uma possibilidade democrática de informar o público sobre os conteúdos da escola [...]. Toda a documentação – as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de ler e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando [...]. A câmera, o gravador, o projetor de slides, a máquina de escrever, a câmera de vídeo, o computador e a fotocopadora são instrumentos absolutamente indispensáveis para o registro, para a compreensão, para o debate entre nós e, finalmente, para a preparação de documentos apropriados de nossa experiência”. (VECCHI, 1999, p. 131).</p> <p>“A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um ‘consumidor da certeza e da tradição’”. (EDWARDS, 1999, p. 164).</p>
--	---

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA À DIREÇÃO DA ESCOLA

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, na condição de Diretor desta Instituição Escolar, aceito que a pesquisadora Cláudia Inês Horn, aluna do Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Professora Dr. Elí Terezinha Henn Fabris, desenvolva sua pesquisa intitulada “A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES E INFANTIS NOS REGISTROS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA”, coletando dados neste estabelecimento educacional. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as práticas de registro docente sobre a aprendizagem dos sujeitos infantis colocadas em funcionamento nos espaços escolares produzem efeitos nos processos de subjetivação da docência e da infância contemporâneas.

A metodologia da pesquisa envolverá a coleta e a análise dos registros de “documentação pedagógica” desenvolvidos pelos professores da Educação Infantil desta Instituição Escolar. Estes registros serão divulgados e publicados na tese, garantido o sigilo nominal e a não identificação da escola, dos professores e das crianças envolvidas. Caso estes registros contiverem fotografias de crianças e adultos, as mesmas serão borradas, evitando o reconhecimento dos mesmos.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer alguns exemplares de registro da “documentação pedagógica” produzidos por alguns professores desta Escola, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas na pesquisa em Educação;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

..... , 15 de agosto de 2015.

(assinatura/carimbo)

Direção da Escola

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
DIREÇÃO DA ESCOLA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIREÇÃO DA ESCOLA**

Prezado (a) Diretor (a) da Escola,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES E INFANTIS NOS REGISTROS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA”, desenvolvida pela pesquisadora Cláudia Inês Horn, aluna do Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob orientação da Professora Dr. Elí Terezinha Henn Fabris. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as práticas de registro docente sobre a aprendizagem dos sujeitos infantis colocadas em funcionamento nos espaços escolares produzem efeitos nos processos de subjetivação da docência e da infância contemporâneas. Justifica-se a importância desta temática, um vez que a Educação Infantil, primeira etapa da educação Básica, tem como prática o registro docente e a avaliação do desenvolvimento das crianças.

A metodologia da pesquisa envolverá a coleta e a análise dos registros de “documentação pedagógica” desenvolvidos pelos professores da Educação Infantil desta Instituição Escolar. Estes registros serão divulgados e publicados na tese, garantido o sigilo nominal e a não identificação da escola, dos professores e das crianças envolvidas. Caso estes registros contiverem fotografias de crianças e adultos, as mesmas serão borradas, evitando o reconhecimento dos mesmos.

Desta forma, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como as identidades de todas (os) as(os) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase do grupo focal, sem penalização alguma.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: clauhorn@yahoo.com.br ou pelo telefone (51) 96914972.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra coma pesquisadora responsável.

Portanto, na condição de Diretor (a), autorizo a utilização de alguns exemplares de “Documentação Pedagógica” produzidos por professores deste estabelecimento, para realização da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

_____ de 2015.

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Nome da Pesquisadora: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - PROFESSOR (A) DA ESCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado (a) Professor (a) da Escola,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES E INFANTIS NOS REGISTROS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA”, desenvolvida pela pesquisadora Cláudia Inês Horn, aluna do Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob orientação da Professora Dr. Elí Terezinha Henn Fabris. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as práticas de registro docente sobre a aprendizagem dos sujeitos infantis colocadas em funcionamento nos espaços escolares produzem efeitos nos processos de subjetivação da docência e da infância contemporâneas. Justifica-se a importância desta temática, um vez que a Educação Infantil, primeira etapa da educação Básica, tem como prática o registro docente e a avaliação do desenvolvimento das crianças.

A metodologia da pesquisa envolverá a coleta e a análise dos registros de “documentação pedagógica” desenvolvidos pelos professores da Educação Infantil desta Instituição Escolar. Estes registros serão divulgados e publicados na tese, garantido o sigilo nominal e a não identificação da escola, dos professores e das crianças envolvidas. Caso estes registros contiverem fotografias de crianças e adultos, as mesmas serão borradas, evitando o reconhecimento dos mesmos.

Desta forma, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como as identidades de todas (os) as(os) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase do grupo focal, sem penalização alguma.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: clauhorn@yahoo.com.br ou pelo telefone (51) 96914972.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra coma pesquisadora responsável.

Portanto, a condição de Professor (a), autorizo a utilização de alguns exemplares de “Documentação Pedagógica” produzidos por mim, para realização desta pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

_____ de 2015.

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Nome da Pesquisadora: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____