



A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NO COTIDIANO PEDAGÓGICO DAS CRECHES E DA PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO DO OBSERVATÓRIO DA CULTURA INFANTIL - OBECI

The construction of quality in the pedagogical day-to-day life of toodler and preschools: a case study of the Observatory of Childhood Culture - OBECI

Paulo Sergio FOCHI

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos
São Leopoldo, Brasil
pfochi@unisinos.br

<https://orcid.org/0000-0002-7478-6590> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Desde sua definição como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996), a Educação Infantil brasileira tem sido orientada por diversos documentos normativos sobre qualidade na oferta e permanência de bebês e crianças. Considerando as críticas de Dahlberg, Moss e Pence (2003) sobre o risco de transformar o discurso da qualidade em métricas descontextualizadas (tecnologias da distância), este artigo propõe uma reflexão sobre a construção da qualidade como dimensão formativa, participada e contextualizada, desenvolvendo o conceito de tecnologia da proximidade. Fundamentado em Oliveira-Formosinho (2009), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Bondioli (2004) e Zabalza (1998), o estudo analisa a dimensão pedagógica por meio de um estudo de caso em uma turma de crianças de 3 anos de uma escola pública, utilizando os dados provenientes do processo documental e dos encontros de formação desenvolvidos pelo Observatório da Cultura Infantil, uma comunidade de investigação, inovação e apoio ao desenvolvimento profissional. A análise evidencia os parâmetros e indicadores de qualidade concretizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas na parceria entre o trabalho desenvolvido pelo Observatório da Cultura Infantil e a escola pública, argumentando que a efetivação da qualidade se materializa no cotidiano pedagógico por meio da abordagem pedagógica adotada.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade. Educação Infantil. Estudo de caso. Cotidiano pedagógico. Pedagogia

ABSTRACT

Since its establishment as the first stage of Basic Education (Brasil, 1996), Brazilian Early Childhood Education has been guided by various normative documents on quality in the provision and retention of baby and children. Considering Dahlberg, Moss e Pence (2003) critiques about the risk of transforming quality discourse into decontextualized metrics (technologies of distance), this article proposes a reflection on quality construction as a formative, participatory, and contextualized dimension, developing the concept of proximity technology. Grounded in Oliveira-Formosinho (2009), Moss, Pence and Dahlberg (2003), Bondioli (2004), and Zabalza (1998), the study analyzes the pedagogical dimension through a case study of a three-year-old class in a public school, using data from the documentary process and training meetings developed by the Observatory of Childhood Culture, a community for research, innovation, and professional development support. The analysis highlights quality parameters and indicators embodied in pedagogical

practices developed through the partnership between Observatory of Childhood Culture and the public school, arguing that quality implementation materializes in pedagogical day-to-day life through the adopted pedagogical approach.

KEYWORDS: Quality. Early Childhood Education. Case study. Pedagogical day-to-day life. Pedagogy.

O CONCEITO DE QUALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A discussão acerca da qualidade na Educação Infantil constitui-se como questão histórica no contexto brasileiro, estando intrinsecamente vinculada ao processo de reconhecimento e legitimação desta etapa como parte integrante da Educação Básica. Tal debate perpassa aspectos políticos, pedagógicos e sociais que fundamentam a construção das políticas públicas educacionais no país.

Os debates sobre qualidade na Educação Infantil brasileira têm suas raízes nos marcos legais fundamentais. A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece a educação de qualidade como direito fundamental, atribuindo ao Estado a responsabilidade por sua oferta gratuita e laica, com padrão de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) consolida a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, enfatizando o desenvolvimento integral da criança. Essa legislação rompe com concepções assistencialistas ao estabelecer requisitos como a formação específica dos profissionais e a institucionalização do atendimento, superando tanto o caráter doméstico quanto a função meramente preparatória para o Ensino Fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) avançam ao fundamentar a etapa em princípios éticos, estéticos e políticos, reconhecendo o protagonismo infantil e estabelecendo o brincar, a expressão e a participação como direitos fundamentais das crianças.

O documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" (Brasil, 1994), elaborado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlia Rosemberg, embora não seja normativo, estabelece 12 direitos fundamentais das crianças e propõe ações concretas para sua efetivação, constituindo-se como referência basilar para os parâmetros de qualidade que ainda orientam a Educação Infantil contemporânea.

Em 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para a Educação Infantil institucionalizaram dimensões fundamentais para a qualidade educacional, apoiados em evidências de estudos latino-americanos, norte-americanos e britânicos. De acordo com Campos (1997) e Sylvia *et al.* (1999), citados no documento, os fatores determinantes para a qualidade na Educação Infantil incluem:

qualificação docente, estruturação curricular, parceria escola-família, adequação do ambiente educacional, faixa etária atendida e período de permanência na instituição. Essa sistematização de parâmetros consolida um marco histórico na discussão sobre qualidade na Educação Infantil brasileira. Nesse documento é assumida uma ideia de qualidade que todos os documentos editados posteriormente mantêm:

- i) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; ii) depende do contexto; iii) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; iv) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (Brasil, 2006, p. 24).

Com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009, tanto a ideia de criança quanto a de currículo assumidas fortalecem um direcionamento identitário para a compreensão sobre qual ideia de Educação Infantil de qualidade nosso país está buscando (Brasil, 2009a). Trata-se de uma etapa que reconhece as crianças como sujeitos históricos, de direito, que produzem cultura por meio das brincadeiras e das interações. Assume que a perspectiva curricular que orienta esta etapa entende a cotidianidade como espaço privilegiado para a construção da subjetividade das crianças e adultos, e que é nela que podemos construir o encontro das ideias e saberes das crianças com o conhecimento canônico. Nesse mesmo ano, são publicados os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, servindo como um documento que auxilie as equipes escolares em parceira com toda a comunidade educativa a participar de processos de autoavaliação da qualidade da instituição (Brasil, 2009b). Mais tarde, com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017), desdobram-se os princípios das diretrizes de 1998 e 2009 em seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que, segundo Fochi (2020), podem orientar o professor a respeito de com qual intencionalidade organizar o cotidiano das crianças. Além disso, a proposição do arranjo curricular por campos de experiência coloca a ação e o pensamento das crianças na centralidade do planejamento educativo e assume a perspectiva de que o currículo acontece na experiência do sujeito que produz sentidos e significados.

Em 2018, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil foram revisados e atualizados (Brasil, 2018) e, subsequentemente, em 2024, uma nova atualização resultou nos novos Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), com a finalidade de consolidar as orientações para a garantia da qualidade nesta etapa educacional. Em termos de concepção de qualidade, não houve nenhum avanço ou mudança significativa. Ou seja, ainda se caracteriza qualidade como

algo dinâmico, em constante tensionamento e que é construído socialmente a partir dos contextos e dos marcos referenciais do seu tempo. Porém, vale destacar que na última versão há o acréscimo do conceito de equidade que, sem dúvida, representa um deslocamento importante para o campo, uma vez que a garantia da equidade nessa etapa não apenas assegura o direito fundamental de todas as crianças a uma educação de qualidade, mas também representa um investimento estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, nota-se uma certa mudança na estruturação interna dos documentos, na nomenclatura utilizada, na extensão do texto e no próprio entendimento do que significa parâmetros e/ou indicadores, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 – Estrutura dos documentos editados sobre a qualidade

Documento	Seção	Parâmetros	Indicadores ¹
<i>Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – v. 1 e v. 2 2006</i>	1. Proposta pedagógica das instituições de EI	6	22
	2. Gestão das instituições de EI	4	27
	3. Professoras, professores e os demais profissionais que atuam nas instituições de EI	3	23
	4. Interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de EI	1	8
	5. Infraestrutura das instituições de EI	2	13
Documento	Área focal	Princípios	Parâmetros
<i>Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil 2018</i>	1. Gestão dos sistemas e redes de ensino	2	30
	2. Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da EI	3	31
	3. Gestão das instituições de EI	5	52
	4. Curículos, interações e práticas pedagógicas	4	41
	5. Interação com a família e a comunidade	1	17
	6. Intersetorialidade	1	10
	7. Espaços, materiais e mobiliários	2	27
	8. Infraestrutura	2	31

¹ Embora o documento não rotule explicitamente os itens sob cada parâmetro como indicadores, a distinção é estabelecida no texto introdutório (volume 2, p. 8). A título de exemplo: o indicador especifica o nível de qualificação exigido, enquanto o parâmetro estabelece o princípio geral da necessidade de formação especializada. Assim, no parâmetro 11, o item 11.1 é o indicador ao detalhar as habilitações necessárias.

Documento	Dimensões / Seção ²	Parâmetros ³	Artigos ⁴
<i>Parâmetros de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil 2024</i>	1. Gestão democrática	4	11
	2. Identidade e formação profissional	1	5
	3. Proposta pedagógica	1	5
	4. Avaliação da EI	1	4
	5. Infraestrutura, edificações e materiais	1	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Um aspecto central na análise comparativa dos três documentos refere-se à ênfase atribuída aos elementos fundamentais da ação pedagógica. Embora fatores estruturais como condições salariais, infraestrutura e modalidades de gestão impactem significativamente a prática docente, existem parâmetros e indicadores específicos da ação pedagógica que constituem o cotidiano educativo das crianças⁵. De modo geral, os três documentos dão pouca ênfase a esse tópico, muito embora seja na pedagogia desenvolvida no cotidiano educativo que se efetivem os direitos das crianças e se construa a qualidade (Oliveira-Formosinho, 2009; Souza; Fochi, 2017; Fochi, 2019). Vale dizer que no documento de 2018, há uma atenção maior desse aspecto nas áreas focais 4 (Currículos, interações e práticas pedagógicas) e 7 (Espaços, materiais e mobiliários), enquanto que nos documentos de 2006 e no atual, embora seja abordado a respeito, não há muita ênfase.

UM CONCEITO DE QUALIDADE QUE PRODUZA UMA TECNOLOGIA DA PROXIMIDADE

Qualidade é um termo relativamente ambíguo e subjetivo, que pode ter diferentes interpretações dependendo da perspectiva adotada (Mitchell; Sloper, 2021). Alguns argumentam que a qualidade na educação pode ser definida de maneira similar a outros setores, como no campo empresarial e de outras tipologias de serviços, bastando apenas um refinamento para se adequar à natureza do ambiente educacional.

² Nos atuais parâmetros, embora se refira a dimensões, no corpo do texto utiliza-se a expressão seção, muito provavelmente pela estrutura e linguagem de um documento legal.

³ Embora no histórico de elaboração desse documento tenha se entendido que dentro das dimensões havia os parâmetros como ponto de partida ou referência, no corpo do texto utiliza-se a expressão subseção.

⁴ No texto não é explicitado como nomear o conjunto de informações dentro de cada seção ou subseção. São nomeados como artigos, parágrafos e parágrafos únicos, tal como se organiza uma legislação.

⁵ A análise destes elementos constitutivos da prática pedagógica será objeto de aprofundamento deste artigo.

Por outro lado, outros autores sugerem que não há uma definição clara do que significa qualidade na educação. Talvez parte do problema se explique pelo ponto de partida, como argumentam Dahlberg, Moss e Pence (2003), já que a ênfase do discurso da qualidade na Educação Infantil muitas vezes leva à adoção de práticas padronizadas e instrumentos de avaliação que se distanciam das experiências e significados construídos pelas crianças e educadores. A "tecnologia da distância", como os autores a chamam, refere-se à aplicação de métricas, *checklists* e outros métodos que visam medir a qualidade de forma objetiva, mas que, no processo, podem simplificar e descontextualizar a complexidade da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Oliveira-Formosinho (2009) argumenta ainda que a abordagem tradicional enfatiza resultados predeterminados, métricas universais e avaliações externas padronizadas, visando comparações e generalizações.

Nesse sentido, considero importante assumir sob qual quadro referencial será debatida a qualidade neste artigo. Assim, me reporto a um grupo de autores que, apesar de partirem de quadros teóricos distintos, parecem propor o que vou chamar de uma tecnologia da proximidade⁶, mostrando que a implicação do discurso da qualidade precisa ser, antes de tudo, um esforço coletivo para a construção de significados (mantenedores, profissionais, famílias, crianças), e que esses nascem do diálogo, da escuta e da documentação do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças. Por isso, precisa ser contextual, formativa e participativa. Não pode se reduzir a dimensões objetivas e descontextualizadas, precisa se dar na interseção entre processos e resultados, entre elementos organizacionais, pedagógicos e relacionais.

Dessa forma, Dahlberg, Moss e Pence (2003) defendem uma abordagem que valoriza a construção de significados e a participação ativa das crianças e educadores na definição do que é qualidade na Educação Infantil. Eles argumentam que a qualidade deve ser entendida como um processo contínuo de negociação e coconstrução, que leva em conta as particularidades de cada contexto e as perspectivas de todos os envolvidos. Isso implica reconhecer a importância da escuta, da observação e da documentação das experiências das crianças, como forma de compreender seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 10), a abordagem contextual de qualidade valoriza tanto processos quanto resultados, reconhecendo suas especificidades

⁶ Tomo emprestado o conceito de tecnologia da distância tratado por Dahlberg, Moss e Pence (2003) para criticar o discurso da qualidade que objetiva medir, simplificar, estandardizar e proponho como antídoto a sua oposição, uma tecnologia da proximidade.

contextuais. Esta se desenvolve de forma colaborativa, integrando diferentes atores da comunidade escolar (crianças, professores e famílias) com eventual suporte externo de formadores. Seu objetivo é construir uma compreensão situada da qualidade, que faça sentido para aqueles diretamente envolvidos no processo educacional e permita diálogos significativos com outros contextos.

Também para Bondioli (2004), a qualidade na Educação Infantil emerge como um processo participativo e democrático, no qual diferentes atores da comunidade escolar constroem conjuntamente significados e critérios avaliativos. Essa perspectiva abandona modelos universais predeterminados em favor de uma construção contextualizada, em que educadores, famílias e gestores negociam valores, objetivos e práticas educativas. A autora enfatiza que o próprio processo de discussão e negociação constitui um momento formativo essencial, permitindo que cada instituição desenvolva sua identidade própria enquanto promove reflexão contínua sobre suas práticas pedagógicas. Assim, a qualidade não se apresenta como um padrão fixo a ser alcançado, mas como um horizonte dinâmico que orienta o aperfeiçoamento das práticas educativas por meio do diálogo permanente entre os participantes do processo educacional (Bondioli, 2004).

Já Zabalza (1998) concebe a qualidade na Educação Infantil como um conjunto articulado de aspectos estruturais e processuais que precisam ser considerados de forma sistêmica. Para o autor, a qualidade não se resume a aspectos isolados, mas emerge da interação dinâmica entre elementos organizacionais, pedagógicos e relacionais, destacando o papel central do educador como mediador desse processo e a necessidade de formação continuada para o aprimoramento das práticas educativas.

O ESTUDO DE CASO: A QUALIDADE TRADUZIDA

Do ponto de vista metodológico, o que melhor pode responder a essa tecnologia da proximidade são os estudos de natureza qualitativa, em especial aqueles que se pautam no encontro com os sujeitos participantes da pesquisa em seu próprio contexto (Yin, 2016), o que Creswell (2014) nomeou como hábitat natural. A pesquisa qualitativa, segundo Yin (2016), propicia a observação dos participantes em seu ambiente natural, permitindo que o pesquisador acompanhe suas rotinas e interações cotidianas de forma autêntica. Esse método valoriza não apenas a observação direta, mas também a análise de materiais produzidos pelos próprios sujeitos da pesquisa,

como documentos pessoais, produções textuais e registros fotográficos, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado.

Por isso, no Curió: Grupo de pesquisa sobre crianças, educação infantil e cotidiano pedagógico (Unisinos/CNPq), temos optado pela realização de estudos de caso em educação pois, como aponta Duarte (2008, p. 115), pode oferecer “uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual”. Além disso, Yin (2016) destaca que o estudo de caso se torna relevante especialmente quando a questão envolvida busca explicar ou descrever o “como” ou o “porquê” da temática que se deseja investigar. Neste texto, pretende-se abordar a relação entre a construção da qualidade e o cotidiano pedagógico. Como se trata de um estudo de caso, estamos falando de um cotidiano pedagógico situado, específico e que, por isso, não é generalizável. No entanto, como afirma Fochi (2022), se é certo que não podemos fazer generalizações nos estudos de caso, é certo que um campo do conhecimento se constitui à medida que experiências vão sendo estudadas e densamente documentadas. Assim, como defendem Fochi, Fraga e Heming (2024, p. 7), “[...] o papel dos estudos de caso, no campo da educação, não reside em criar modelos ou propor a mimetização das práticas que apresentam, mas em partilhar a compreensão do que foi pesquisado e sistematizar as experiências e os seus modos de fazer, pensar e narrar”. A partir disso, acredito que no campo educacional, os estudos de caso revelam-se instrumentos valiosos tanto para a formação docente inicial e continuada quanto para a pesquisa acadêmica. Sua relevância reside na capacidade de evidenciar experiências concretas, incluindo desafios superados e persistentes, conquistas significativas, dilemas profissionais e as estratégias metodológicas empregadas, oferecendo assim chaves interpretativas para a compreensão da realidade educacional.

Qual é o caso

O caso em questão trata-se da Escola Municipal de Educação Infantil Joaquinha, da Rede Municipal de Novo Hamburgo e integrante do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Mais especificamente, o caso é o trabalho desenvolvido pela professora Camila com as crianças da faixa etária de 3 anos no ano de 2023⁷, no âmbito do

⁷ A respeito do uso das imagens das crianças no artigo, é importante destacar que há uma autorização prévia por parte dos responsáveis, ficando explícito que a escola faz parte do OBECI e que as imagens poderão ser utilizadas para fins de divulgação e comunicação no âmbito acadêmico e formativo.

acompanhamento do Grupo de Investigação-ação de aprofundamento do Observatório da Cultura Infantil.

O Observatório da Cultura Infantil é uma comunidade de investigação, inovação e apoio ao desenvolvimento profissional que, desde 2013, tem trabalhado junto a um conjunto de escolas públicas e privadas na formação, pesquisa e documentação do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças. Com isso, tem desenvolvido uma abordagem pedagógica participativa brasileira que, além de orientar o trabalho das escolas participantes diretamente, também tem sido inspiração para muitos outros contextos educativos⁸. Do ponto de vista formativo, mensalmente acontecem quatro encontros com professores, auxiliares, coordenadores pedagógicos e gestores das instituições. Um dos encontros é apenas com o Grupo Gestor, com foco nas demandas da gestão pedagógica da instituição. Os outros três desses encontros são chamados de Grupos de Investigação-ação e, como o próprio nome sugere, o acento está em convidar o professor a investigar sua práxis para construir hipóteses e explicações, estabelecendo diálogos entre o cotidiano praxiológico e um quadro referencial. Nesse grupo, a tônica tanto está na investigação quanto na ação para gerar intencionalidade e transformação da práxis (Fochi, 2019). Como destaca Oliveira-Formosinho (2001), “a epistemologia da prática é o referencial central para a formação profissional do profissional da educação da infância”. No ano de 2023 ocorreram 12 encontros do Grupo de investigação-ação de aprofundamento, dos quais a professora Camila fez parte, o que totaliza cerca de 40 horas.

Nessa perspectiva, é preciso fazer um destaque: a abordagem pedagógica do Observatório da Cultura Infantil é a abordagem que orienta o trabalho da escola e, por consequência, da professora. Como Formosinho (2016, p. 26) destaca, é preciso “considerar a perspectiva pedagógica desenvolvida no contexto em estudo como dimensão central da investigação”, isso porque uma prática pedagógica não se desenvolve na ausência de um quadro referencial mais ou menos explícito.

Oliveira-Formosinho (2009, p. 12) destaca que “um currículo oficial, em qualquer das suas formas (linhas orientadoras, orientações curriculares ou programa) e em qualquer nível de ensino, é um referencial comum para as práticas educativas que enuncia os grandes princípios, identifica objetivos, define os conteúdos e recomenda estratégias congruentes”. Por isso, “é simultaneamente, genérico (isto é, não pode ser detalhado nem explícito) e comum (isto é, não pode preencher o espaço de decisão

⁸ Para saber mais, pode-se acessar www.obeci.org ou ler Fochi (2019).

inerente ao desempenho de uma atividade profissional autónoma e contextualizada, de interação com pessoas" (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 12). Na nossa realidade, isso significa objetivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e documentos territoriais (estaduais e/ou municipais).

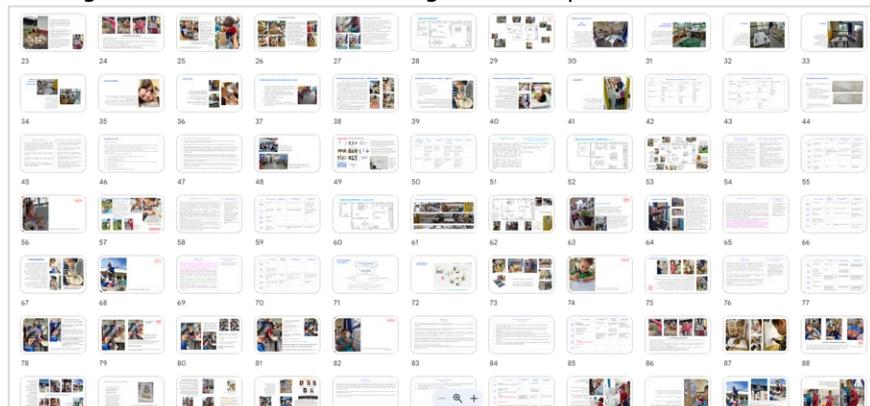
Já as abordagens pedagógicas para além do referencial comum "são muito mais explícitas em termos de métodos e técnicas, processos e realizações, na medida em que têm uma orientação praxiológica específica" (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 12). No caso do Observatório da Cultura Infantil, temos desenvolvido um aparato instrumental e um quadro conceitual estruturante para o modo do cotidiano pedagógico se efetivar, como poderá ser percebido na sequência.

Por fim, Oliveira-Formosinho (2009, p. 12) faz um destaque fundamental, de que as abordagens pedagógicas "geralmente têm por detrás um movimento associativo que suporta, fundamenta e desenvolve estas perspectivas, criando uma rede entre os profissionais que o contextualizam no terreno", exatamente como é o caso do Observatório da Cultura Infantil, que atualmente envolve uma comunidade de oito instituições, aproximadamente 90 professoras, 70 auxiliares e mais de mil crianças diretamente impactadas.

Já do ponto de vista da realização de pesquisas em educação, ou seja, como aquela "[...] realizada dentro do projeto educativo e enriquecedora da instituição educativa" (Stenhouse, 1998, p. 42), considero importante enfatizar que a abordagem pedagógica é uma variável importante em uma pesquisa como essa, pois não é neutra, muitos antes pelo contrário, "a situacionalidade da ação educativa que convoca o contexto e a cultura pedagógica para a sua coerência e compreensão requer que a intencionalidade educativa seja analisada, compreendida e interpretada como variável contextual central" (Formosinho, 2016, p. 26).

Voltando ao modelo de formação do Grupo de investigação-ação, em cada encontro as professoras e as coordenadoras pedagógicas de cada escola participante compartilham o cotidiano pedagógico *in itinere* por meio do que chamamos de processo documental. O processo documental faz parte do aparato instrumental do Observatório da Cultura Infantil e é construído a partir de uma certa organização dos observáveis (anotações do professor, fotos, filmagens, produções das crianças, planejamento do professor) gerados no cotidiano pedagógico que, ao serem elaborados e revisitados, servem para o professor perceber, prefigurar, registrar, metainterpretar, projetar, relançar e narrar sobre o caminho que está trilhando e sobre as aprendizagens das crianças (Fochi, 2020).

Figura 1 – *Print scream* de fragmento do processo documental



Fonte: processo documental – FE3 EMEI Joaninha / Camila M. (2023).

É a partir deste documento que a professora planeja, sistematiza o dia a dia, define os horizontes das pesquisas com as crianças e extrai o que comunicar a respeito das aprendizagens e do cotidiano pedagógico por meio do que chamamos de ciclo de comunicação difusa (Fochi, 2021). É a partir disso também que os encontros dos Grupos de investigação-ação acontecem, produzindo o que chamo de círculos de compreensão, ou seja,

Tanto para a construção dos saberes pedagógicos que orientam o fazer dos professores como quando se trata especificamente da formação e da pesquisa, tomamos a autoria das professoras e professores como uma voz de referência e de força para a construção do capital narrativo pedagógico da escola e sobre as crianças. Isso se dá a partir da crença de que o conhecimento é um processo contínuo e interativo, onde o seu desenvolvimento acontece a partir das experiências e de contextualizações contínuas (Fochi, 2024, p. 17).

Também é por meio desse processo documental que serão extraídos os dados para análise deste artigo, permitindo o que chamamos de triangulação de vozes, tempos e instrumentos, uma vez que nele há a presença das vozes das crianças e dos profissionais, de temporalidades diversas (fevereiro 2023 – agosto 2023), com instrumentos diferentes (anotações da professora, transcrição de falas das crianças, produções das crianças, fotografias do contexto e fotografia das investigações das crianças). A respeito disso, Formosinho (2016) sugere a triangulação dos tempos para reconhecer e compreender os processos transformativos e a triangulação das vozes, como uma visão participativa e democrática desse modo de fazer pesquisa. Também, Stake (2007) observa que a triangulação é uma forma de credibilizar e dar rigor às investigações qualitativas.

A CONSTRUÇÃO DE UM COTIDIANO PEDAGÓGICO

A efetivação da qualidade se dá no cotidiano pedagógico e, para tal, a pedagogia e a abordagem pedagógica desenvolvida são uma chave central para a transformação e para a construção da qualidade. Para dar evidências disso, nesta seção irei trazer fragmentos do processo documental da professora Camila e, a partir dele, ir destacando aquilo que considero como elementos constitutivos da prática pedagógica. Desde o planejamento até o modo como a professora comunica, configuram-se em oportunidades importantes para a tradução da qualidade. Como será visto a seguir, na possibilidade de isso ser constantemente revisitado, dialogado, refletido e reprojeto, transforma-se em um processo de formação altamente qualificado, pois, como Dewey (2008, p. 26) chama a atenção, o pensamento reflexivo “nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira”. Além disso, produz evidências da prática pedagógica capaz de gerar uma nova política de conhecimento, ou seja, “um modo de construir um patrimônio de conhecimento plural e que acolha a complexidade do fazer pedagógico” (Fochi, 2024, p. 16).

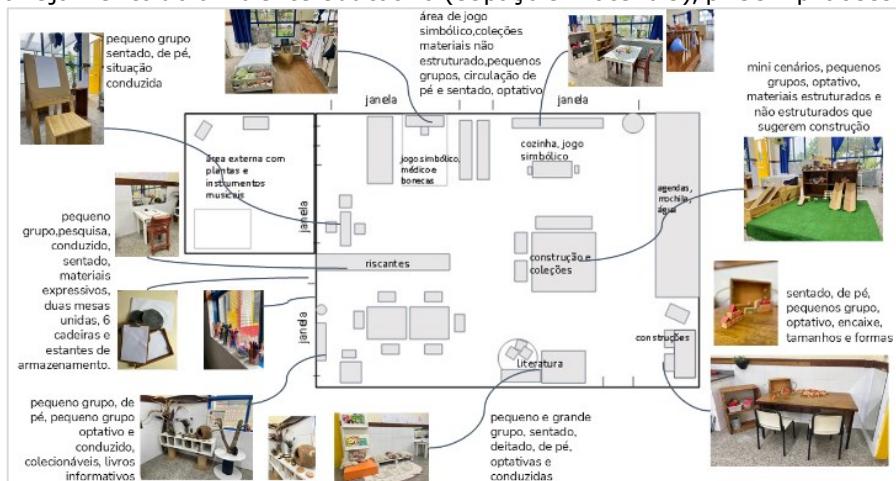
A finalidade da Educação Infantil e a noção de currículo coincidem no entendimento de que o compromisso dessa etapa é com o desenvolvimento integral da criança e que isso se efetiva no cotidiano pedagógico. Por isso, precisamos ter uma ideia de planejamento ampliada para atender a esse propósito.

Dentro do Observatório da Cultura Infantil, segundo Fochi (2015), acredita-se que planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, a organização dos espaços, a oferta de materiais e das diversas modalidades de arranjo social. É criar situações de aprendizagem significativas que ajudem as crianças a darem sentido às suas experiências no mundo. É pensar como os adultos se relacionam com as crianças e como constituem a sua identidade docente. Por isso, nesta abordagem há duas formas contemporâneas de planejar: o planejamento de contexto e o planejamento de sessão.

O planejamento de contexto significa desnaturalizar o óbvio, o “sempre foi assim”, para desconstruir a lógica da jornada educativa como uma corrida de obstáculos ou autogerida pela “entidade rotina”. Ele é entendido como uma visão ampliada do adulto para criar um certo clima de bem-estar global, por isso, as dimensões dessa modalidade de planejamento são espaço, materiais, tempo, microtransições e atividades de atenção pessoal. O modo como isso é planejado e, obviamente, vivido, representa uma escolha para construir um certo ritmo da vida cotidiana em que as diferentes necessidades das crianças sejam respeitadas no diálogo com as necessidades

dos adultos e da instituição (Fochi, 2015). Como também destaca Heming (2024), é aí que a professora constrói as condições externas necessárias para a vida acontecer.

Figura 2 – Planejamento do ambiente educativo (espaço e materiais), p. 53 - processo documental



Fonte: processo documental – FE3 EMEI Joaninha / Camila M. (2023).

Como pode ser notado no excerto do processo documental da professora Camila, há escolhas importantes da professora: circunscrição do espaço total construindo pequenos microclimas (11 no total), isto é, pequenos lugares com características específicas: o tablado para as brincadeiras com materiais não estruturado e com a linguagem da construtividade não tem cadeiras próximas e permite uma circulação de uma ou mais crianças no entorno dele, o que é diferente da mesa com cadeiras e peças não estruturadas para microconstruções. O cavalete de pintura de observação é uma oportunidade individual diferente do espaço de literatura que permite estar sozinho ou em pequenos grupos lendo livros. Destaco esses exemplos para mostrar a variedade de microclimas e linguagens e como isso permite diferentes arranjos do jogo social das crianças (estar só, estar em duplas ou em pequenos grupos), acesso a diferentes linguagens e enredos (pintura, literatura, construções, jogo simbólico, música, desenho, jogos de mesa) e diferentes modalidades de interação com o adulto (mais próxima ou mais distante do adulto, mais aberta ou mais direcionada). Mas atenção: essa organização da sala não é uma eventualidade. A sala da faixa etária 3 é assim, ou seja, esta é a rica normalidade do cotidiano deste grupo, o que permite aos meninos e meninas viverem não com a excitação de uma novidade passageira, mas com o envolvimento de algo familiar e conhecido que permite a eles se aprofundar nas brincadeiras e investigações particulares que realizam e se sentirem parte porque conhecem, sabem as regras e localizam aí a resposta às suas necessidades.

A esse respeito, Dewey (2002, p. 70) reforça que um dos aspectos importantes ao se construírem as condições externas é que “respondam às necessidades de ação e

expressão da criança, seu desejo de fazer algo, de ser construtiva e criativa, em vez de simplesmente passiva e submissa". Nesse sentido, em termos da organização do espaço e dos materiais, é fundamental que permita a descentralização da figura do adulto, a contemporaneidade de ações diversas dos meninos e das meninas, o acesso a diferentes linguagens e microclimas.

Se olharmos para as atuais Parâmetros de Qualidade e Equidade (Brasil, 2024), iremos notar que esses aspectos estão fortemente tratados no artigo 21, ao destacar a necessidade de criar situações que promovam:

I - diferentes agrupamentos no decorrer do dia: pequenos grupos, duplas, grande grupo, momentos individuais etc.; II - diversas modalidades de organização do trabalho pedagógico, como atividades permanentes, eventuais e sequenciadas, projetos, oficinas, ateliês etc.; III - organizações de tempo que respeitam os ritmos de bebês e crianças, minimizando os tempos de espera entre os momentos da jornada; IV - ambientes organizados de forma a favorecer as interações de bebês e crianças com os adultos e com seus pares; e V - momentos diários nos espaços externos, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem as interações e a brincadeira apenas nos espaços internos.

Dou um salto no processo documental para poder mostrar outras estratégias que a professora Camila utiliza e que também respondem a esses aspectos, aproveitando para tratar do que chamamos de planejamento de sessão e sobre as investigações com as crianças, modalidades da abordagem do Observatório da Cultura Infantil.

Se de um lado temos nesta abordagem que o planejamento de contexto tem a função principal de criar um ritmo, independentemente de projeto ou investigação em curso, do outro costumamos ir recolhendo pistas por meio dos observáveis do cotidiano daquilo que pode se converter em uma investigação junto às crianças e que se concretizam nas sessões planejadas.

As investigações nascem **da leitura do adulto em relação às necessidades das crianças** (experimentar uma linguagem nova, aprofundar uma linguagem já conhecida, explorar alguma temática etc.) e da **situacionalidade do cotidiano** (interesses, ações e evocações das crianças, materiais disponibilizados, incidentes críticos). Destaco esse aspecto para mostrar que há sempre escolhas dos adultos em relação à qual percurso construir junto das crianças, com quais materiais, com quais estratégias. As investigações não nascem magicamente "porque as crianças gostam" ou "porque eles estão interessados", como é comum escutar. Nascem de um adulto que sabe reconhecer a necessidade das crianças e a sua responsabilidade em ampliar o mundo expressivo delas e, a partir daquilo que documenta no cotidiano, percebe qual

recorte, argumento ou ênfase pode dar. Tomo como exemplo o percurso da professora Camila.

Naquele período⁹, dentro do Observatório da Cultura Infantil, estávamos investigando com as crianças das diferentes escolas dois temas centrais: figura humana e natureza. A razão disso parte da crença de que ambos os temas respondem àquilo que Malaguzzi pedia às professoras ao iniciarem algo: “que o tema ofereça elementos didáticos ‘fascinantes’; que faça parte da experiência e vivência cotidiana das crianças; que se possa enquadrar nos objetivos educativos; que se possa desenvolver em termos de disponibilidade e tempo” (Bonilauri; Destefani, 1995, p. 70). Há muito o que descobrir com os temas natureza e figura humana, mas, diferente de realizar uma série de atividades tendo como centralidade essas temáticas, investigar pressupõe descobrir algo, ampliar e aprofundar aquilo que era uma curiosidade primitiva e que se transforma em uma curiosidade epistemológica, como Freire (1996) chamava.

Por isso, na abordagem do Observatório da Cultura Infantil, definir qual/is linguagem/ns será/ão investigada/s junto ao tema é fundamental, pois é a partir das linguagens que as crianças dão corpo aos seus pensamentos, ou seja, as linguagens são formas de interpelar o mundo, de concretizar o que desejam saber para poder saber mais. Malaguzzi (2005) fala que o pensamento se constrói das ações solidárias das cem linguagens e que a espécie humana tem o privilégio de se manifestar em uma pluralidade de linguagens, portanto, cada linguagem tem o direito de se realizar completamente, sem hierarquias. Além disso, é a partir daquilo que expressam a partir das diferentes linguagens que podem transformar suas ideias em uma plataforma de diálogos e trocas com outras crianças e adultos. Aliás, Dewey (2010) argumenta que a expressão se efetiva por meio de um ato social, cultural e estético, e que o caráter estético da experiência é a expressão. Assim, desde 2015, uma linguagem que estamos investigando é a linguagem gráfica e, desde 2019, temos interrogado sobre como podemos entender o digital como linguagem para além de instrumentos.

Dito isso, voltando ao exemplo da professora Camila, previamente já há um campo se circunscrevendo: do ponto de vista temático (figura humana, natureza) e das linguagens (gráfica, digital), aqui estamos falando da **leitura do adulto em relação às necessidades das crianças**. Com isso, precisamos agora do elemento da **situacionalidade do cotidiano**. Veja no excerto do processo documental essa

⁹ As temáticas e linguagens que investigamos costumam durar anos. Temos entendido que aí reside uma oportunidade ímpar para os profissionais se aprofundarem nos percursos com as crianças. Estamos investigando a figura humana há pelo menos oito anos, assim como temos assumido a natureza como objeto do conhecimento investigado há mais de cinco anos.

sistematização de observáveis da professora que emergem tanto da vida cotidiana como de sessões exploratórias que foram propostas para as crianças ao longo dos dois primeiros meses.

Figuras 3 e 4 – Pistas da investigação e consolidação do instrumento de intenção investigativa, p. 109 e 49 - processo documental¹⁰



Fonte: processo documental – FE3 EMEI Joaninha / Camila M. (2023).

Documentar faz parte do *ethos* da professora Camila para: escutar as crianças, conhecer e reconhecer suas formas de agir e pensar, sistematizar elementos que podem lhe oferecer o que pensar e como desenvolver seu trabalho, criar memória e identidade da ação pedagógica do trabalho na Educação Infantil. Assim, em dado momento, Camila percebeu uma forma particular das crianças de conhecerem a escola, encontrar lugares para pular. Ao revisitar esses observáveis, a professora define então o seu argumento

¹⁰ Duas observações sobre estes fragmentos: (i) a página do intenção investigativa é anterior aos observáveis sistematizados, pois este instrumento é iniciado no começo do ano letivo com as escolhas prévias da professora, como foi tratado no texto; (ii) em vermelho, acrescentei aproximadamente a data em que cada escolha foi feita para ter uma dimensão alargada e difusa do conjunto de decisões que vão auxiliando a professora a trilhar a investigação.

e objeto de conhecimento, como pode ser visto no excerto do processo documental (Figura 4).

A respeito do argumento e do objeto de conhecimento, destaco que na abordagem do Observatório da Cultura Infantil, somados à clareza de assumir a linguagem que será investigada, têm nos ajudado a superar a tematização de atividades. Não se trata da figura humana em abstrato e genérico, mas de algo da figura humana: neste caso, o movimento dos saltos/pulos. Poderiam ser outros: as identidades múltiplas, as diversidades de posições, a geometria corporal, apenas para mostrar alguns outros argumentos e objetos de conhecimento que outras escolas do nosso Observatório já investigaram.

Como pode ser visto, a tomada de decisão da professora é fruto de um processo de sistematização e análise do cotidiano pedagógico documentado. Nos atuais Parâmetros de Qualidade e Equidade, esse aspecto é destacado no artigo 24, “[...] as(os) professoras(es) devem elaborar registros contínuos, sistematizando informações sobre o trabalho pedagógico, as aprendizagens e o processo de desenvolvimento de cada bebê e criança” (Brasil, 2024). Além de esses registros servirem para a construção da memória pedagógica, são evidências tanto das aprendizagens como da natureza da ação docente na Educação Infantil.

Voltando ao planejamento, uma vez que o contexto já está planejado, a outra modalidade é o planejamento de sessão, ou seja, o modo como se criam situações significativas de aprendizagem para pequenos ou grandes grupos de tal modo que articulem seus conhecimentos com aqueles já sistematizados pela humanidade (Fochi, 2015). Sessão não é sinônimo de atividade. Segundo Fochi (2021), o planejamento da sessão corresponde ao desenho de um percurso praticável a partir de algumas premissas epistemológicas que, no caso do Observatório da Cultura Infantil, são o foco na investigação, a visão de uma criança competente, a dimensão do currículo como um mundo de significados e a aprendizagem negociada. Ao longo dos anos em que a abordagem vem se desenvolvendo, foram se percebendo as diferentes características de cada sessão:

Quadro 2 – Tipo e características de cada sessão

Sessão exploratória	Com o intuito de explorar uma linguagem, tema ou material para criar familiaridade das crianças com algo que se pretende no futuro ou para sondagem.
Sessão catalisadora	Com o intuito de iniciar processos que serão aprofundados e ampliados no futuro. Esse tipo de sessão deve ocorrer com uma linguagem ou material já conhecido pelas crianças.
Sessão de aprofundamento	Com o intuito de aprofundar alguma proposta ou assunto que ocorreu em alguma outra sessão anterior. A diferença desse tipo de sessão para uma sessão de ampliação é que nela não se abre um novo caminho, mas se aprofunda algo que já foi vivido com as crianças e que merece ser aprofundado.

Sessão de ampliação	Trata-se de um tipo de sessão que avança em caminhos ou temáticas novas, recorrendo a linguagens ou materiais diferentes.
Sessão de conversação	Tem o intuito de restituir e metainterpretar processos com as crianças, seja no início ou em períodos em que se pretende aprofundar, ampliar ou sistematizar a investigação. É importante utilizar observáveis para permitir que as crianças revisitem os processos.
Sessão de sistematização	Com o intuito de criar certas finalizações, podem ser na finalização de uma investigação ou na conclusão de parte dela. Uma característica desse tipo de sessão é a consolidação em um artefato da cultura, algo que corporifique os processos investigados, uma espécie de contribuição criativa das crianças para o mundo.

Fonte: Fochi (2023).

A sessão ou conjunto de sessões tornam-se situações de aprendizagem que podem se tornar momentos importantes para as crianças darem sentido ao conhecimento produzido. Quando um professor elabora suas estratégias a partir da escuta ativa dos caminhos das crianças, ele consegue construir percursos de aprendizagem que permitem que meninos e meninas elaborem, aprofundem e ganhem intimidade com os saberes e os objetos de investigação.

Antes de mostrar alguns fragmentos do planejamento de sessão, quero destacar a readequação na sala de referência que a professora faz a partir da definição da investigação. Na abordagem do Observatório da Cultura Infantil, acreditamos que os espaços da escola precisam narrar e dar visibilidade aos processos de investigação das crianças para tornar visível o modo como elas aprendem. Quando isso acontece, “[...] os espaços revelam a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes” (Ceppi; Zini, 2013, p. 33). Dão identidade e valor pedagógico aos vestígios da infância, geram uma espécie de “[...] pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, objetos e cores” (Ceppi, Zini, 2013, p. 33).

Figuras 5 – A identidade do espaço comunicada, p. 114 - processo documental



Fonte: processo documental – FE3 EMEI Joaninha / Camila M. (2023).

Também o espaço pode comunicar o patrimônio sócio-histórico que a nossa sociedade vem construindo ao longo dos anos, criando laços de conexão entre a criança

e o mundo do qual ela faz parte, como pode ser visto na Figura 5 e a experiência de leitura das crianças na Figura 6.

Figuras 6 – A identidade do espaço comunicada, p. 116 - processo documental

Ler e experimentar em companhia



Depois de uma reorganização de um espaço circunscrito, Stephanie e Heloísa dialogam acerca do que encontraram nas paredes da sala referência esta tarde. Leem as imagens em companhia que se transformam em bons motivos para conversar e criar hipóteses sobre como o corpo se movimenta.

O espaço é um elemento importante sobre como se dará o envolvimento dos meninos e meninas nas propostas do cotidiano.

Um ambiente pensado, seguro e esteticamente convidativo sugere ideias para dar continuidade aos pensamentos. Deste modo, o espaço acaba atuando como um outro educador.

Fonte: processo documental – FE3 EMEI Joaninha / Camila M. (2023).

Nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a definição de currículo que temos reforça três premissas importantes: (i) o currículo acontece no conjunto de práticas da vida cotidiana; (ii) focado no desenvolvimento integral e; (iii) deve articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio sócio-histórico (Brasil, 2009a). Nos excertos anteriores, fica evidente esse modo ativo de a criança se colocar na relação com o conhecimento: ela lê as imagens, dialoga com a colega, exemplifica na sua experiência e sistematiza a sua compreensão por meio da linguagem gráfica.

Nesse sentido, ressalto que relação com o conhecimento canônico é um tema muito caro e por vezes caímos em duas polarizações: antecipar a sistematização e a formalização do conhecimento (*schoolification*) ou não dar atenção aos tantos modos como as crianças se colocam em relação com os conteúdos, saberes e conhecimentos da humanidade. É importante compreendermos que o conhecimento não é uma simples revelação ou descoberta, mas sim uma invenção cultural e social contínua, construída de maneira criativa e dinâmica, feita a partir da interpretação e reinterpretação da realidade. E o que é a realidade das crianças de 0 a 6 anos? A realidade é constituída pela vida vivida no cotidiano, e ela é fonte de inúmeras possibilidades de aprender e de bem-viver, transformando-a em um dispositivo de socialização e de aprendizagem, como pode ser visto no conjunto de excertos do processo documental da professora Camila. Para dar seguimento, escolhi três fragmentos que aconteceram entre maio e agosto de 2023 e que evidenciam a sustentação da investigação de um objeto de

conhecimento que permitiu às crianças pensar a respeito dele, elaborar suas teorias provisórias, aprofundar sobre e sistematizar em uma das linguagens.

Inicialmente, na Figura 7, pode-se notar o modo como no Observatório da Cultura Infantil sistematizamos o planejamento de sessão. Uma vez que a vida cotidiana já foi pensada no planejamento de contexto, neste instrumento são estruturadas apenas as informações das sessões previstas para a semana, considerando tipo da sessão, configuração do grupo e tempo, espaço e materiais, e o que e como será observado e registrado.

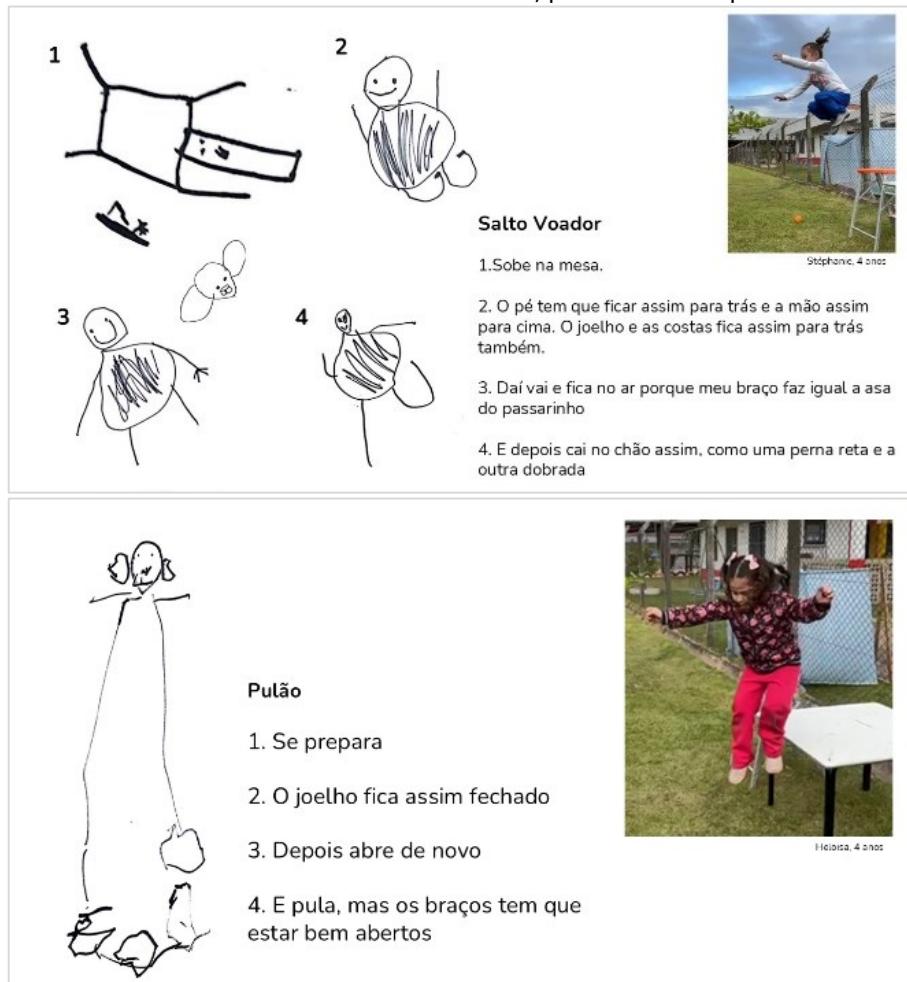
Figura 7 – Instrumento de planejamento de sessão, p. 123 - processo documental
Planejamento de sessão semanal

DIA	SESSÃO PLANEJADA	ORGANIZAÇÃO GRUPO E TEMPO	ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E MATERIAIS	O QUE E COMO SERÁ REGISTRADO
Segunda 22/05	Sessão de conversação: Pergunta guia: O que precisamos fazer com nosso corpo para fazer um salto? Micro investigações: plantas aquáticas – o que descobriram	Manhã - G1 e G2: Eduarda, Antonia, Heitor, Lorenzo G., Pedro, Mathias, Nicolas, Helena, Manu, Arthur, Enzo Tarde - G3: Heloísa, Luiza, Foss, Teodoro, Davi, Miguel, Matheus, Benjamim, Alice e Stephanie	Smartboard para revisitar os observáveis	comunicação, diálogo e negociabilidade das suas ideias e teorias
Terça 23/05	Sessão catalisadora: saltos pela escola Filmagem em câmera lenta, diversos modos de saltar Micro investigações: plantas aquáticas – o que descobriram	Manhã - G1: Eduarda, Antonia, Heitor, Lorenzo G. e Pedro Tarde - G3: Heloísa, Luiza, Foss, Teodoro, Davi	Espaço externo: Pranchetas, folhas A4, caneta preta	Teorias das crianças, movimento corporal, destreza e agilidade, investimento gráfico; Filmagem
Quarta 24/05	Sessão catalisadora: saltos pela escola Filmagem em câmera lenta, diversos modos de saltar Micro investigações: plantas aquáticas – o que descobriram	Manhã - G2: Mathias, Nicolas, Helena, Manu, Arthur, Enzo Tarde - G4: Miguel, Matheus, Benjamim, Alice e Stephanie	Espaço externo: Pranchetas, folhas A4, caneta preta	Teorias das crianças, movimento corporal, destreza e agilidade, investimento gráfico; Filmagem
Quinta 25/05	Planejamento - Professora do projeto – Brincar Heurístico e Mediação literária			
Sexta 26/05	Sessão de conversação: Pergunta guia: Vamos contar para os colegas como vocês fizeram essa semana para dar os saltos e pulos?	Manhã - G1 e G2: Eduarda, Antonia, Heitor, Lorenzo G., Pedro, Mathias, Nicolas, Helena, Manu, Arthur, Enzo Tarde - G3: Heloísa, Luiza, Foss, Teodoro, Davi, Miguel, Matheus, Benjamim, Alice e Stephanie	Smartboard para revisitar os observáveis	comunicação, diálogo e negociabilidade das suas ideias e teorias, leitura das imagens e narrativas sobre o vivido

Fonte: processo documental – FE3 EMEI Joaninha / Camila M. (2023).

Já as figuras 8 e 9 mostram uma das formas de a professora sistematizar os observáveis daquela sessão: transcrição da teoria da criança sobre o pulo, linguagem gráfica e uma fotografia emblemática da criança. Nesses recortes podemos notar as diferentes estratégias das crianças para narrar oral e graficamente sua forma de saltar ou pular. Stephanie mostra quadro a quadro os momentos do salto e utiliza uma estratégia análoga entre os braços dela e as asas do passarinho para justificar o tempo que fica no ar. Enquanto Heloisa parece alongar o desenho das pernas para tornar viável tudo o que ali precisa acontecer em um pulo, remete-se aos braços abertos sem explicitar asas de pássaro ou avião, embora pareça ser essa a referência.

Figuras 8 e 9 – Observáveis semanais da sessão, p. 124 e 125 - processo documental



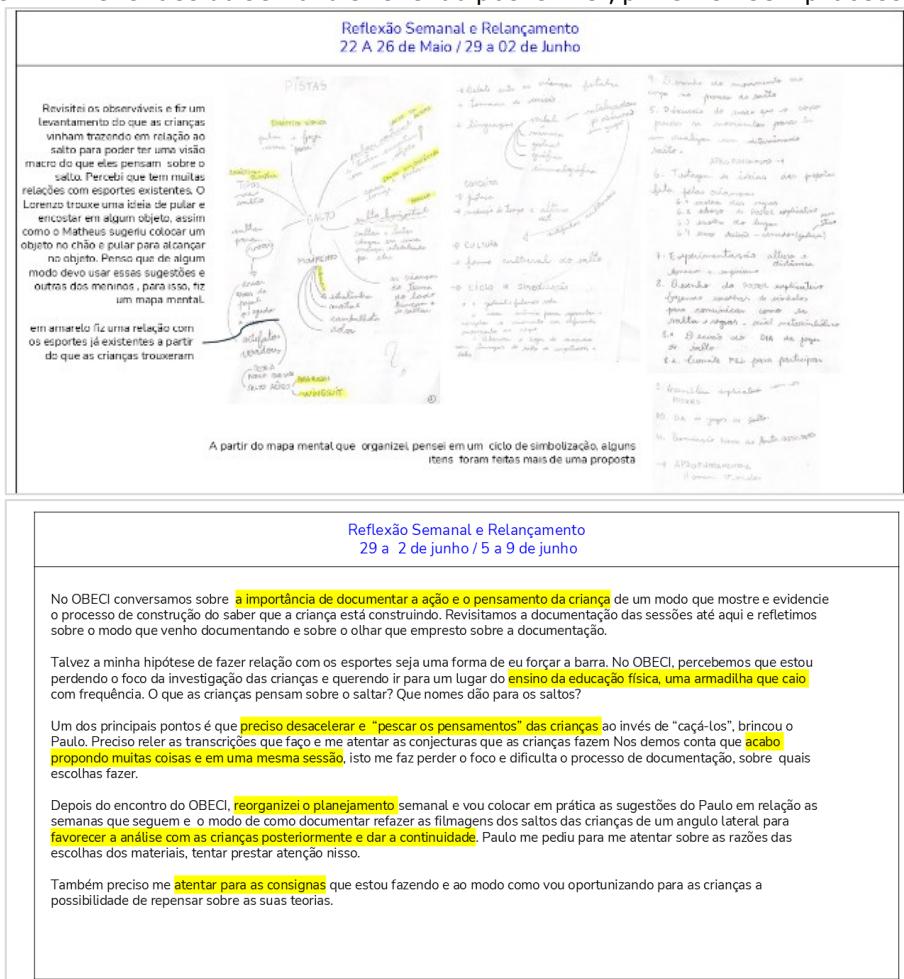
Fonte: processo documental – FE3 EMEI Joaninha / Camila M. (2023).

Observáveis semanais como esse nos ajudam a perceber aquilo que Malaguzzi (2001) falava sobre a capacidade das crianças de criar seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais. A experimentação de saltar pela escola que deu origem a esse processo investigativo, quando é conduzida por boas perguntas, pela experiência vivida nas sessões, pela sustentação dos processos a partir da continuidade da investigação, pela escolha de ter pelo menos uma linguagem para que a criança possa expressar suas ideias, e que se pode reconhecer por meio da documentação, constitui os elementos estruturantes para a ação pedagógica de qualidade acontecer. Com isso, Davoli (2011, p. 19) destaca que “devemos permitir aos meninos e meninas, e a nós mesmos, tempo para refletir sobre o que se faz e como se faz. São os processos de metalinguagem e metaconhecimento que nos permitem construir conhecimento”.

Avançando um pouco mais, nas Figuras 10 e 11 podemos perceber o caminho reflexivo da professora após a experiência com as crianças. Este instrumento cumpre com três papéis importantes: (i) metainterpretar os observáveis produzidos ao longo

da semana a fim de refletir a respeito do que aconteceu (não apenas a respeito das sessões, mas da jornada educativa como um todo). A metainterpretação é um exercício de suspensão do olhar sobre os observáveis para aprender a ver, perceber os conceitos e situações e refletir a respeito; (ii) restituir os processos de aprendizagem, ou seja, devolver às crianças fragmentos que evidenciem o modo como se relacionam e aprendem. Restituir, assim, ajuda as crianças a reconhecerem como aprendem, não apenas o que aprendem; (iii) construção da continuidade das propostas por meio dos relançamentos projetuais. Como decorrência da reflexão deste instrumento, declararam-se os pontos de continuidade que se pretende para dar seguimento às investigações em curso. Essa é uma tentativa de criar um fluxo entre as propostas, e não uma série de situações fragmentadas, ou seja, de pensar como uma semana é generativa da semana seguinte.

Figuras 10 e 11 – Reflexões da semana e reflexão pós-OBECI, p. 132 e 135 - processo documental



Fonte: processo documental – FE3 EMEI Joaninha / Camila M. (2023).

Na Figura 11 também é possível perceber o efeito de uma comunidade que ajuda a Camila a pensar sobre o seu trabalho. Nos encontros do Observatório da Cultura Infantil, como já tratado anteriormente, os modos de fazer das professoras são o objeto

central de discussão e reflexão. É a partir deles que vamos elaborando a epistemologia da prática e qualificando o trabalho desenvolvido. Essa crença é a que tem nos ajudado a transformar o cotidiano pedagógico e a qualificar significativamente a formação dos profissionais. Como Sacristán (2012, p. 95) chama a atenção, Pedagogia não é uma ciência que se reduz à técnica pedagógica: “a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas”. O que se faz no âmbito dos encontros do Observatório da Cultura Infantil e do cotidiano das escolas é uma constante investigação sobre a prática. E a prática é situada, complexa e dinâmica, por isso, o modo de responder precisa ser também aberto à complexidade, contextualizado e com abertura à vida vivida por crianças e adultos.

Figuras 12 e 13 – Observáveis semanais da sessão, p. 137 e 139 - processo documental

Sessão de aprofundamento



Qual a teoria dos meninos e meninas sobre o melhor modo e lugar de realizar um salto.

Observação da consciência corporal do corpo em movimento que eles demonstram ter.

Vamos filmar teu salto Foss?

Aham vamos. Tu vai saltar da escada?

Não né, tu ta doida? É muito alto pra mim, daí eu caio e tu sabe?

Eu me machuco daí.

De onde tu vai querer saltar?

Daquele banco ali embaixo...

Aqui é bem bom de pular.

Oh.... dei um pulo bem grande e forte!

Embora o Foss seja um menino que constantemente verbaliza na frente dos outros colegas, que pula dos lugares mais altos, ele escolhe saltar de um lugar mais baixo garantindo sua segurança. Nesta sessão ele salta sozinho, dispensando a ajuda da professora, nos mostrando deste modo o processo de construção de sua consciência corporal, principalmente em relação ao movimento do salto.





Matheus se mostra um menino curioso, testa seus limites constantemente e procura se superar colocando em prática teorias provisórias. Nesta sessão, ele escolhe mais de um lugar para saltar, verbaliza e nomeia cada salto que realiza. O pulão, o pulo voador e o pulo grande.

Profe eu vou pular daqui de cima da escada, vai ser um pulo voador.

A cada salto, os lugares escolhidos se tornam mais desafiadores. Percebo que o ajuste no corpo que ele faz para cada salto é diferente. Neste último salto pergunto: Como tu movimenta teu corpo e sabe o jeito de cada pulo?

Vem cá. É assim, abaixa bem, junta tudo, e da um pulão.

Mas de que jeito? Qual é o segredo do pulão?

Não sei, é só ir...hummm tem que abrir e colocar o braço bem lá em cima eeee já.

E assim ele repete o pulo voador diversas vezes, muito mais mostrando os modos que é possível saltar do que verbalizando suas estratégias. Ele é uma criança que inspira as outras a se desafiar e descobrir o movimento do corpo mais eficaz para realizar determinado salto.

Fonte: processo documental – FE3 EMEI Joaninha / Camila M. (2023).

Encaminhando-me para as conclusões destas reflexões, chamo a atenção para a estratégia de continuidade que a professora Camila deu à investigação após o encontro do Observatório da Cultura Infantil, como se vê nas figuras 12 e 13, quando se atenta melhor ao modo de documentar as consignas e teorias que as crianças elaboram sobre

os pulos e saltos. Esses observáveis são fundamentais para a continuidade do trabalho desenvolvido na sessão de conversação com as crianças, transcrita nas Figuras 14 e 15.

Figuras 14 e 15 – Sessão de conversação, p. 141 e 142 - processo documental

Grupo: Miguel, Pedro, Lorenzo Foss e Matheus
 Sessão de conversação: Assistir e conversa sobre os saltos que as crianças realizaram (vamos assistir apenas os saltos das crianças deste grupo)
 Convite às crianças para observar os saltos realizados em câmera lenta.
 Consigna: Vamos assistir os vídeos dos saltos que vocês fizeram e observar os movimentos que o corpo faz.
 Lorenzo: É a gente na parede, na escada
 Pedro: Bem em cima, lá no barranco
 Matheus: É....ali no terreno



Vamos olhar e pensar o jeito que o corpo de vocês faz para saltar?
 Pedro: Olha...esse é o Lorenzo, ele pulou da banca.
 Lorenzo: É eu pulé da banca, porque se eu pular lá de cima eu vou me machucar.
 Pedro: O pulo dele é muito alto! Mas o meu é alto mais alto
 Lorenzo: É...o meu é muito alto, o meu é deste tamanho de alto oh!
 Pedro: Mas meu salto que é assim muito grande.
 O salto que Lorenzo se mostrou surpreso ao observar o lugar escolhido pelo colega para saltar.
 Lorenzo: E ele vai pular de tão alto?
 Todos começam a rir...
 Pedro: Ele caiu
 Matheus: Eu cai
 Miguel: Tu caiu, tu caiu de bunda hahahahaa
 Quando vocês saltaram, todos vocês caíram ou não?
 Lorenzo: Eu não cai.
 Miguel: Eu também não.
 Pedro: Nem eu.



Professora: Vamos olha de novo e observem o movimento do corpo de vocês (assistimos os 4 novamente)
 Lorenzo: A gente caiu, mas não assim, pra isso não acontecer a gente precisa de um pula pula né, se não a gente vai se machucar.
 Pedro: A gente também caiu, mas a gente caiu de pé. Eu cai de pé voando
 Lorenzo: O meu eu quero olhar de novo, porque eu quero olhar o meu pulo.
 Miguel: Eu também quero ver o meu e até o do Matheus de novo. Pedro, porque tu abre os braços quando tu salta?
 Matheus: Ué, pra ele voar!
 Pedro: É eu abri o braço e voei
 Lorenzo: Aham, eu também fiz isso, abri o braço pra voar. Coloca pra ver... (assistimos novamente). Viu eu abri o braço pra voar.
 Lorenzo: Eu consigo pular do banco até o chão, e daí quando eu pular do banco eu abro os braços pra mim voar.
 Matheus: Tu é passarinho? Tu é avião?
 Lorenzo: Eu vi um avião em Santa Catarina e um pássaro e um avião pássaro.
 Matheus: Pássaro vua e avião vua, a gente não.
 Miguel: Não.
 Pedro: A gente consegue fazer outras coisa.
 Lorenzo: Eu sou muito rápido oh! (sai correndo)
 Pedro: A gente pode pula igual o sapo oh! (começa a pular)

Professora: Quero perguntar uma coisa: O Pedro e o Lorenzo disseram que a gente voa e o Matheus e o Miguel disseram que a gente não voa, mas a gente voa ou não?
 Matheus: Eu já disse, só pássaro e avião voa, a gente não voa.
 Miguel: E anjinho, anjinho voa!
 Matheus: Não
 Miguel: Anjinho voa sim!
 Matheus: Não voa, não
 Pedro: Papagaio voa.
 Matheus: Eu já vi um papagaio voando.
 Lorenzo: O profe, todo mundo que pula e abre os braços, alguém voa, olha o vídeo; assistimos novamente o do Miguel.
 Lorenzo: Oh ele voou!
 Quando ele voou?
 Lorenzo: Quando ele tava desse tamanho. Coloca o meu! Tá vendo eu voei quando eu pulei desse tamanho.
 Pedro: Eu voei bem grandão
 Lorenzo: É eu voei
 Matheus: Nãao, gente não voa!
 Lorenzo: Mas olha, todo mundo voa quando tá um tanto do chão.
 Matheus: Ééé eu voei, mas quando eu pulei. Eu pulei e sai voando oh!
 Lorenzo: Então, todo mundo voa.



Fonte: processo documental – FE3 EMEI Joaninha / Camila M. (2023).

As crianças procuram construir teorias para explicar os acontecimentos que passam a perceber no seu entorno. Constroem teorias, como afirma Rinaldi (2012), ou seja, criam uma explicação plausível sobre algum fenômeno ao mesmo tempo que reconhecem sua provisória e colocam sob negociação com seus pares e com os adultos. Por outro lado, como adultos, podemos traçar diversas conexões entre o modo como as crianças experimentam a explicação das diferenças entre os tipos de pulos e saltos, por exemplo, e o modo como qualquer campo do conhecimento acontece:

observando, sistematizando, contrastando, dialogando. Nesse sentido, concordo com Rinaldi (2012, p. 205) que “os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela”.

Assim, me parece que o grande propósito da Educação Infantil é criar condições para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado. Para isso, o professor precisa aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração. Ao mesmo tempo, é preciso oferecer as condições externas para que as crianças possam tomar iniciativas e encontrar no contexto próximo delas os instrumentos para ajudá-las a nomear, explicar e significar os fenômenos. Logo, “o que importa não é dar valor a alguma coisa, mas, acima de tudo, entender o que há por trás dessas questões e teorias, e o que há por trás delas é algo verdadeiramente extraordinário” (Rinaldi, 2012, p. 206).

É seguindo esse espírito que temos afirmado que a chave da transformação e da construção da qualidade no cotidiano pedagógico das escolas participantes do Observatório da Cultura Infantil tem sido o de reposicionar criança e adulto na relação educativa, algo que tentei evidenciar ao longo desta seção por meio da experiência da professora Camila.

IDEIAS FINAIS

Ao longo do artigo, a defesa feita é de que a construção da qualidade se faz com uma tecnologia da proximidade, seja no nível da pedagogia desenvolvida com as crianças, seja no nível da formação. A pedagogia e a abordagem pedagógica assumida são uma das chaves fundamentais para a transformação dos contextos e para a construção de significados partilhados entre adultos e crianças. Quando se explicita a Pedagogia, é-lhe dado um nome, afastando-se dos riscos e perigos que há nas pedagogias anônimas (Formosinho; Machado, 2007), nas pedagogias oficiosas do sistema (Formosinho; Machado, 2005), nas pedagogias sem nome (Formosinho, 2018), que se centram na “racionalização burocrática da vida social, construindo progressivamente a pedagogia burocrática como pedagogia ótima” (Formosinho, 2018, p. 20).

Sabemos que editar um documento pode servir como indutor de políticas públicas, financiamento e formação. No entanto, é preciso ficar atento para não transformar o debate da qualidade em uma tecnologia da distância (Dahlberg; Moss; Pence, 2003), servindo como finalidade métrica, objetiva e descontextualizada. O antídoto para isso é o desenvolvimento de processos de formação que contribuam para que os profissionais possam aprender a olhar o cotidiano pedagógico e a pensá-lo à luz de uma pedagogia que reposicione crianças e adultos na relação educativa. A documentação pedagógica é, sem dúvida, um instrumento que pode ajudar a monitorar, sistematizar e dar evidências contextuais sobre a qualidade da oferta educativa e os modos como as crianças aprendem e se relacionam com o conhecimento canônico.

Além disso, pode servir para a formação de novos professores e também daqueles que já atuam, mas não sabem exatamente o que e como fazer. Spagiani (2005, p. 10) reforça que na produção acadêmica e literária que circula no interior das escolas e nos espaços de formação, em geral, há “mais teoria do que testemunhos [...]. São muito escassos os materiais documentais capazes de tornar visível e analisável a riqueza ou a pobreza das elaborações práticas e teóricas realizadas no campo escolar”. Construir um conjunto de práticas bem documentadas que permita aos profissionais revisitarem seus modos de fazer, conhecer mais e melhor as crianças e comunicar sobre o cotidiano pedagógico, além de ser a chave para a transformação, ajuda na construção do estatuto do campo pedagógico e na sua atualização.

Por fim, é na crença de um cotidiano pedagógico qualificado e altamente refletido que acredito que a qualidade possa ser efetivada, ou seja, na produção de uma tecnologia da proximidade.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da Região da Emília-Romanha. In: BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 13-34.

BONILAURI, Simona; DESTEFANI, María Pia. Ojos vivos sobre la ciudad. In: REGGIO EMILIA, Escuelas Infantiles. **La inteligencia se construye usándola**. Madrid: Morata, 1995. p. 68-85.

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a.

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Resolução n. 22, de 17 de dezembro de 1998. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 1998.

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Resolução n. 01, de 17 de outubro de 2024. Fixa as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v1. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recoger señales. In: RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. **Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2011. p. 15-26.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Porto Alegre: Ática, 2008.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v. 11, n. 11, p. 113-132, 2008.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso em: 6 jan. 2025.

FOCHI, Paulo Sergio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. e020042, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122020000100403&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 jan. 2025. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020042>.

FOCHI, Paulo Sergio. **Formação em contexto na Educação Infantil**: a busca pela construção de drivers de inovação. Projeto de Pesquisa, Unisinos, 2022.

FOCHI, Paulo Sergio. **Orientações sobre Processo documental**: estrutura avançada. Documento impresso, 2023.

FOCHI, Paulo Sergio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015.

FOCHI, Paulo Sergio; FRAGA, Débora Suzana Berlitz; HEMING, Leisiane. Estudos de caso em pesquisas na Educação Infantil: uma revisão integrativa. **Educação**, v. 47, n. 1, p. e45662, 2024. DOI: 10.15448/1981-2582.2024.1.45662. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/45662>. Acesso em: 6 jan. 2025.

FOCHI, Paulo. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 97-130.

FOCHI, Paulo. A documentação pedagógica e a produção de novas políticas do conhecimento: ensaios a partir do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. **Revista Bambini Brasil**, ano 1, n. 1, p. 14-19, out. 2024.

FOCHI, Paulo. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de. **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de

tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 139-160.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, v. 1, n. 1, p. 15-38, 2016.

FORMOSINHO, João. Prefácio. A educação em creche: o desafio das pedagogias com nome. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAÚJO, Sara (org.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 7-28.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escolar. **ProfMat** – Atas, 20 anos de encontros, Évora, p. 1-12, 2005.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Anônimos do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 293-328.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HEMING, Leisiane. **Crianças e adultos partilhando jornadas de aprendizagem**: o caso da professora Carolina e das crianças de 3 anos. Novo Hamburgo: Diálogos Embalados, 2024.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MALAGUZZI, Loris. Los cien lenguajes de la infancia. In: REGGIO CHILDREN. **Los cien lenguajes de la infancia**. Barcelona: Rosa Sensat, 2005. p. 28-31.

MITCHELL, Wendy; SLOPER, Patricia. Quality in services for disabled children and their families: what can theory, policy and research on children's and parents' views tell us?. **Children & Society**, n. 15, p. 237-252, 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/chi.658>. Acesso em: 5 jan. 2025. <https://doi.org/10.1002/chi.658>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na Educação de Infância. In: MEC/DGIDC. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**. Lisboa: MEC/DGIDC, 2009. p. 9-29.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relatos de uma investigação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94-102.

SOUSA, Joana; FOCHI, Paulo. **Participatory pedagogies with children**: making real children's rights. Keynote co-presented at the 27th EECERA Conference, Bologna, Italy, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPbSFXh9J1Y>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SPAGIARI, Sergio. La invisibilidad de lo esencial. In: REGGIO CHILDREN. **El zapato y el metro**: los niños y la medida, primera aproximación al descubrimiento, a la función y al uso de la medida. Barcelona: Octaedro, 2005. p. 10-13.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2007.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SYLVIA, Kathy et al. **Characteristics of Pre-School Environments**. Londres: University of London, 1999. (Technical paper 6a).

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NO COTIDIANO PEDAGÓGICO DAS CRECHES E DA PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO DO OBSERVATÓRIO DA CULTURA INFANTIL - OBECI

The construction of quality in the pedagogical day-to-day life of toddler and preschools: a case study of the Observatory of Childhood Culture – OBECI

Paulo Sergio Fochi

Doutor em Educação

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Programa de Pós-Graduação em Educação

Observatório da Cultura Infantil – OBECI

São Leopoldo, Brasil

pfochi@unisinos.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7478-6590>

Endereço de correspondência do principal autor

Rua dos Andradas, 793, 121. Centro Histórico. Porto Alegre – RS. CEP 90020-003. Brasil

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao conjunto de alunas do mestrado e doutorado do PPG em Educação da Unisinos, participantes do Curió: Grupo de Pesquisa sobre crianças, educação infantil e cotidiano pedagógico (Unisinos / CNPq) que, durante o período letivo de 2024/2, participaram de discussões sobre o debate da qualidade na Educação Infantil na Prática de pesquisa. Agradeço às escolas participantes do Observatório da Cultura Infantil – OBECI, em especial, a EMEI Joaquina e a professora Camila Mausa pelo percurso trilhado no Grupo de Investigação-ação do OBECI em 2022.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: P. S. Fochi

Coleta de dados: C. Mausa

Análise de dados: P. S. Fochi

Discussão dos resultados: P. S. Fochi
Revisão e aprovação: P. S. Fochi

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Este artigo é resultado da pesquisa Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pelos drivers de inovação, financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Foi obtido o consentimento escrito dos participantes.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 10-01-2025 – Aprovado em: 31-05-2025