




ARTESANIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS FIOS DO REGISTRO E DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MARCAS DAS PROFESSORAS ARTESÃS

Teaching crafts in Early Childhood Education: threads of record and pedagogical documentation as marks of artisan teachers


Niqueli Streck **MACHADO**

Supervisão Escolar de Santa Cruz do Sul
Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul
Santa Cruz do Sul, Brasil

niqueli.machado@universo.univates.br
<https://orcid.org/0000-0002-6724-1904> 


Maria Carmen Silveira **BARBOSA**


Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

licabarbosa@ufrgs.br
<https://orcid.org/0000-0002-3416-4914> 

Felipe **GUSTSACK**

Departamento de Ciências, Humanidades e Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul
Santa Cruz do Sul, Brasil

fegus@unisc.br
<https://orcid.org/0000-0001-8177-8911> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

O artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado, realizada a partir de uma investigação narrativa com nove professoras de Educação Infantil, que teve como objetivo identificar fios que tecem fazeres pedagógicos, relacionando tais fios com o conceito de uma docência artesanal. A teoria da complexidade constituiu-se como escolha epistemológica, possibilitando discutir o conceito de artesanania como superação da mecanização técnica, monótona e rotineira e sugerir possibilidades de conceber a docência com crianças pequenas como um fazer artesanal, articulado no pensar, sentir e avaliar esses processos. O estudo aponta para a discussão acerca do ofício docente, da técnica como fazer ético e estético na especificidade da docência na Educação Infantil. Portanto, é possível evidenciar os fios do registro e da documentação pedagógica como marcas de um fazer artesanal, que se costura a partir do envolvimento, engajamento e do diálogo da consciência material com a artesanania docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Artesania Docente. Registro. Documentação Pedagógica.

ABSTRACT

The article presents an excerpt from a doctoral research, carried out from a narrative investigation with nine teachers of Early Childhood Education, which aimed to identify threads that weave pedagogical tasks, relating such threads to the concept of artisan teaching. Complexity theory was constituted as an epistemological choice, making it possible to discuss the concept of artisanal teaching as overcoming technical, monotonous and routine mechanization and to suggest possibilities of conceiving teaching with young children as an artisanal activity, articulated in thinking, feeling and evaluating these processes. The study points to the discussion about the teaching profession, about the technique as an ethical and aesthetic practice in the specificity of teaching in Early Childhood Education. Therefore, it is possible to highlight the threads of the pedagogical record and documentation as marks of an artisanal doing, which is sewn from the involvement, engagement and dialogue of the material conscience with the artisanal teaching.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Teaching Craft. Record. Pedagogical Documentation.

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta reflexões a partir de uma pesquisa de doutorado, de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEIN, 1994), produzida na perspectiva de investigação narrativa (CONELLY e CLANDININ, 1995; CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010), com nove professoras de Educação Infantil e que teve como estratégia de produção de dados o Grupo Focal (GATTI, 2005), com encontros semanais, de modo virtual, no período de julho a outubro de 2020.

O objetivo principal da investigação foi o de escutar e refletir a partir das narrativas docentes, identificando os fios que tecem os fazeres pedagógicos e relacionando tais fios com o conceito de uma docência artesanal.

Evidenciamos, neste artigo, os fios do registro e da documentação pedagógica como marcas das professoras artesãs, considerando, a partir de Richard Sennett (2009), a artesanania como superação da mecanização tecnicista, monótona e rotineira. Sugerimos, portanto, que as professoras, ao tecerem os fios do registro e da documentação pedagógica, estão incorporando a possibilidade de pensar, de sentir e de avaliar enquanto fazem, pois, o pensamento e o sentimento estão contidos no processo do fazer (SENNETT, 2009, p. 17).

A defesa, portanto, é a valorização da preocupação com o fazer pedagógico, no sentido de tornar visíveis fazeres docentes na Educação Infantil, ao compreender que estes fazeres se constituem do desejo de melhorar não apenas o *quê* se faz, mas, sobretudo, *o como* se está fazendo, ou seja, são fazeres constituídos por artesanias (SENNETT, 2009; ALLIAUD, 2009, 2017; LARROSA, 2018, 2020).

Nesta mesma perspectiva, a defesa em estudar sobre o “como fazer”, propondo pensar quais os fios que tecem esse “como” das professoras do grupo de pesquisa se refere ao fato de concordar com Gobbato e Barbosa (2022, p. 313), quando as autoras argumentam que, “no campo da educação, discutir sobre o fazer docente e a ação relacional que se instaura na relação pedagógica constitui uma questão central”

Enquanto a discussão sobre a didática e os modos de fazer e ser professor (a) com as crianças pequenas é colocada como uma tarefa que não é assumida como compromisso explícito na área, ou que não tem centralidade no Curso de Pedagogia, tais “didáticas prontas” vêm crescendo fortemente na Educação Infantil. Nessa lógica, os (as) professores (as) se tornam consumidores de didáticas prontas para serem aplicadas independente dos contextos, em vez de serem reconhecidos como profissionais capazes de fazerem uma tradução didática –viva e reflexiva –dos princípios da Educação Infantil em ações pedagógicas cotidianas (GOBBATO, BARBOSA, 2022, p. 315).

Neste sentido, a escolha pela palavra artesanias no plural é um modo de legitimar práticas diversificadas, não padronizadas e que provocam a refletir acerca de como a boniteza (FREIRE, P., 1996) acontece, de modos tão diferentes, ou seja, pensar a docência como artefício é, também, compreender que, para esse adulto, se exige sempre uma tomada de decisão, uma escolha sobre o que é, sobretudo, uma escolha do “como” a “boniteza” pode colorir de sentidos outros a prática pedagógica (FREIRE, 1996). Ao mesmo tempo, a intenção é a de “mostrar o que é, ou seja, de mostrar as virtudes da escola” (RECHIA; MENDONÇA; MENDES; PREVE, 2017, p.15) a partir das narrativas docentes.

Ao buscar compreender como é tecido o fazer pedagógico das professoras participantes da pesquisa, foi possível perceber cada vez mais forte a sugestão de que a docência na Educação Infantil se tece com muitos fios. A etimologia do verbo tecer, do Latim *texere*, “tecer, tramar”, traz um sentido que decorre também de uma raiz Indo-Europeia: *teks-*, o “fazer”, a técnica. A aposta é a de pensar o verbo tecer como um entrelaçar, juntar uma coisa à outra, compor algo com a trança ou trama de fios produzidos pelo próprio corpo e com outros materiais.

A partir desta perspectiva, na próxima seção, apresentamos o fio da complexidade como escolha epistemológica, fio este que costura o estudo, pois compreendemos que cada professora¹ tece sua docência, com múltiplos e distintos elementos que, aqui, denominamos de “fios”, para uma possível interlocução com a investigação e com o verbo tecer (MORIN, 2005).

Ou seja, partindo da ideia de que “*complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa”, creio que os fazeres docentes são tecidos, formados por diferentes fios, que se entrecruzaram e se entrelaçaram, sem desvalorizar “a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram” (MORIN, 2005, p. 188, grifo do autor).

O fio da Complexidade

[...] dizer ‘é complexo’ é confessar a dificuldade de descrever, de explicar, é exprimir sua confusão diante de um objeto que comporta traços diversos, excesso de multiplicidade e de indistinção interna [...]. Existe, portanto, um desafio da complexidade. Ele se encontra em todo o conhecimento, cotidiano, político, filosófico, e, de agora em diante, de forma aguçada, no conhecimento científico. Ele transborda na ação e na ética (MORIN, 2000, p. 90).

1 Considerando que a maioria dos profissionais que atuam como docentes na Educação Infantil são professoras e que as participantes da pesquisa todas eram mulheres, utilizaremos este termo ao longo do texto, embora saibamos que há professores, no sentido masculino da palavra, atuando com crianças pequenas.

Evidenciamos, aqui, a opção pela teoria da complexidade como uma escolha epistemológica, no sentido de compreender o fazer docente das professoras participantes da pesquisa como uma tessitura de fios que, reunidos, ainda que diversos, são tecidos conjuntamente. Aproximamos essa ideia da complexidade, pois as escolhas pedagógicas dessas professoras se referem a “o quê e o como fazem”, a partir do que são capazes “de reunir, [...] de contextualizar, de globalizar”. Do mesmo modo, a epistemologia da complexidade, ao mesmo tempo em que compreende a tessitura, o coletivo, é “capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.” (MORIN e LE MOIGNE, 2000, p. 207).

Como destaca Morin (2000), a complexidade é um desafio e não uma solução, pois se abre para a o não-reduzível, o não-totalmente unificável e o não-totalmente diversificável, pois “tudo é complexo: a realidade física, a lógica, a vida, o ser humano [...]”. Ou seja, “a complexidade não está apenas nas interações, inter-retroações”, pois “ela é a base do mundo físico”. A complexidade, assumida como escolha epistemológica deste estudo, se justifica, principalmente, por convidar a acreditar que, como Morin afirmou, “somos confrontados pela insustentável complexidade do ser, pela insustentável complexidade do mundo” (MORIN, 2000, p. 133).

Hoyuelos (2015, p. 16) expõe que a identidade da escola de Educação Infantil é ser “uma organização complexa em que ocorrem acontecimentos complexos”. Uma complexidade que, segundo o autor, se relaciona com uma série de elementos da cultura da infância e da educação de bebês e crianças, uma “cultura de relações inesperadas” (HOYUELOS, 2015, p. 18), como as condições das famílias e das educadoras, a disponibilidade de tempo, o tipo de vínculo que meninos e meninas têm com seus pais e mães, o cuidado com a organização do espaço e do ambiente, o tipo de conexão afetiva entre as educadoras e as famílias, dentre outros.

Nesta premissa, compreender a docência como uma profissão tecida na complexidade supõe, como defende Hoyuelos, “[...] um tipo de ética, estética e política. É uma eleição, uma forma de vida, um olhar sobre a realidade e um modo de entender a escola, sua organização, a educação e a profissão” (HOYUELOS, 2015, p. 19).

Ao mesmo tempo, Malaguzzi defende a docência para crianças pequenas a partir da premissa de que “o que sabemos realmente é que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações” (MALAGUZZI, 1999, p. 101). Ao enfatizar isso, o autor contribui com a reflexão de que a escola para crianças pequenas não é preparatória.

Se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil. Eu acho, além disso, que o funil é um objeto detestável, e também não é muito apreciado pelas crianças. Sua finalidade é estreitar o que é grande e torná-lo pequeno. Esse mecanismo de estrangulamento é contra a natureza. Se você o colocar de cabeça para baixo, ele não tem qualquer finalidade (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

Importante trazer, com Sennett, a ideia de que “a complexidade está no fato de que, para suscitar a aspiração de qualidade e fazê-la valer, a própria organização precisa ser artesanalmente trabalhada” (SENNETT, 2009, p. 270). Ao mesmo tempo, aproximar o conceito de artesanaria docente com o paradigma da complexidade convida a pensar na autoria docente, bem como, na “inseparabilidade do *fato*, que privilegiava o científico, e do *fazer*, que privilegiava o prático”.

O fio da Artesania Docente

Se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil. Eu acho, além disso, que o funil é um objeto detestável, e também não é muito apreciado pelas crianças. Sua finalidade é estreitar o que é grande e torná-lo pequeno. Esse mecanismo de estrangulamento é contra a natureza. Se você o colocar de cabeça para baixo, ele não tem qualquer finalidade (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

Para pensar acerca do conceito de artesanaria, destacamos Richard Sennett, sociólogo e historiador norte-americano, que em sua obra “O Artífice²” (2009), defende a ideia de que qualquer atividade manual é um modo de pensar por meio do fazer. Para Sennett, a habilidade artesanal “designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho bem-feito³ por si mesmo” (SENNETT, 2009, p. 19) e o artífice, assim, “focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça”, sustentando “um diálogo entre práticas concretas e ideias” (SENNETT, 2009, p. 20). Além disso, fazer um bom trabalho, na perspectiva de um artífice, significa “ser curioso, investigar e aprender com a incerteza” (SENNETT, 2009, p. 61).

2 O título original dessa obra, em Inglês (“The Craftsman”), poderia ser traduzido como ‘O Artesão’. Na versão em Português, porém, a escolha foi pelo sinônimo “O Artífice”. Segundo a Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Art%C3%ADfice>): “Um artífice é um operário especializado num determinado ramo de atividade que realiza trabalhos manuais. O termo artífice é, frequentemente, usado como sinônimo de artesão ou artista. Outro uso comum é como sinônimo de criador, ou autor (Ele foi o artífice de tal obra ou acontecimento)”.

3 Adotamos esta grafia (bem-feito) das palavras separadas e com hífen, por entender que aqui estou me referindo à qualidade, ao adjetivo de um trabalho, cujas expressões sinonímicas podem ser ‘bem-acabado’, ‘feito com esmero’, ‘caprichado’. Nos distanciamos, assim, tanto do substantivo ‘benfeito’, que remete à ideia de benfeitoria ou benefício, quanto da interjeição ‘bem feito’ que traduz o sentido de algo merecido, ou do encontro do substantivo ‘bem’ com o verbo no participio ‘feito’.

Consideramos importante assumir, com Sennett, o entendimento de que “o artífice representa uma categoria mais abrangente que a do artesão; ele simboliza, em cada um de nós, o desejo de realizar bem um trabalho, concretamente, pelo prazer da coisa bem-feita” (SENNETT, 2009, p. 164). Nesta premissa, é possível pensar na ampliação do trabalho artesanal.

A história dos artesãos tem algo a nos dizer [...]. Começamos na oficina medieval, onde estavam intimamente associados elementos desiguais: o mestre e o aprendiz. A separação entre arte e artesanato no Renascimento alterou essa relação social; a oficina veio a mudar ainda mais à medida que as capacitações nela exercidas se transformavam em práticas originais. [...]. Assim foi que o espaço social da oficina se fragmentou; o conceito de autoridade tornou-se problemático. [...]. Desde as origens da civilização clássica, os artífices são incompreendidos. O que lhes permitiu ir em frente do ponto de vista humano foi a fé no trabalho e o envolvimento com seus materiais. [...] SENNETT, 2009, p. 164-165, grifo do autor).

Na obra “Juntos”, Sennett (2012) provoca ao estudo das habilidades necessárias e defende a cooperação como aspecto fundamental para a concretização de um trabalho bem-feito. Nesse pressuposto, relacionar a docência com a artesanaria requer problematizar a ação de compartilhar o que sentimos e pensamos a partir de nossos fazeres, o que nos leva a outro conceito importante, também aprofundado por Sennett; o conceito de cooperação. Para Sennett (2012), cooperação significa “uma troca em que as partes se beneficiam”. Como lembra o autor, esse comportamento é imediatamente identificável “nos chimpanzés cuidando uns dos outros, em crianças construindo um castelo de areia ou em homens e mulheres juntando sacos de areia para impedir uma inundação”. Imediatamente identificável, conforme o autor, considerando que “o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais; eles cooperam para conseguir o que não podem alcançar sozinhos” (SENNETT, 2012, p. 15, grifo nosso).

Ainda, na obra “Construir e habitar: ética para uma cidade aberta” (SENNETT, 2018), o autor contribui com o estudo, a partir da reflexão acerca de como as pessoas podem aprender a habitar a complexidade do espaço que, no livro, é nomeado de cidade. Como evidencia Sennett, “este livro é o último de uma série de três explorando o lugar do *Homo faber* na sociedade”. O primeiro, como já mencionado, estudava a artesanaria, em especial a relação nela envolvida entre a cabeça e as mãos. O segundo se detinha na cooperação necessária para a boa obra. Este livro traz o *Homo faber* para a cidade” (SENNETT, 2018, p. 28, grifo do autor).

Além da leitura de Richard Sennett, também Andrea Alliaud (2017) contribui para a reflexão acerca da artesanaria, ao transpor este conceito para conceber a formação de

professores. A autora provoca a pensar para além das especificidades intrínsecas às ações pedagógicas de cada faixa etária e demais características de quem participa das ações educacionais, a docência com crianças como uma prática ainda mais originalmente artesanal. Alliaud (2017) convida a pensar a docência como uma prática artesanal, como uma experiência que pode ir sendo construída, criada e recriada e que não dissocia a ação do pensamento. Desta forma, o presente estudo, ao evidenciar o fazer pedagógico na perspectiva de artesanaria, refletindo acerca de fios que emergem nas narrativas das professoras, também provoca a reflexão sobre os “saberes de ofício” (ALLIAUD, 2017, p. 69), os quais, segundo a autora, são importantes e precisam ser recuperados e convocados em espaços destinados à formação docente.

O fio do Ofício da docência

Conceber o ofício de ensinar como produção, como intervenção, como transformação de algo – que em nosso caso são pessoas que, como consequência de nosso agir, têm a possibilidade de formar-se, de transformar-se em algo distinto ao que eram – nos coloca como adultos, como educadores e convoca nossa própria potência de poder e saber fazer. (ALLIAUD, 2017, p. 14).

Para Alliaud, a docência pode se caracterizar como um ofício, cujo centro de atuação “está nas almas dos outros”, sendo que o destino da docência, nesse sentido, significa oportunizar “a transformação das pessoas em algo distinto ao que eram [...]” (ALLIAUD, 2017, p. 14). Nesta mesma perspectiva, a compreensão de docência como artesanaria leva a refletir sobre a superação de uma visão instrumental e mecânica, ao passo em que o ofício docente, assim como seus fazeres, busca “o compromisso com o que se está fazendo, tanto como o pensamento e o sentimento implicados no desenvolvimento de qualquer coisa que se produza” (ALLIAUD, 2017, p. 36).

Alliaud (2017) contribui para compreender a artesanaria como o compromisso com o que se está fazendo, valorando o sentimento e o pensamento implicados no desenvolvimento de qualquer coisa que se produza. Refletir a formação docente a partir dessa ideia se torna, assim, muito potente, pois a ação docente contempla o sentir e o pensar no momento do fazer, como a autora defende, a partir de Sennet (2009) “fazer as coisas bem, poder fazê-las bem, recompensa e satisfaz” (ALLIAUD, 2017, p. 36).

Alliaud (2017) defende que conceber o ofício da docência como a educação de pessoas que, como consequência de nossa ação, tem a possibilidade de transformar-se em algo distinto ao que eram, nos provoca e também nos transforma enquanto adultos e educadores. A defesa de uma docência artesã, assim, pressupõe a crença em nos tornarmos “artesãos de nosso próprio trabalho, comprometidos com o que fazemos [...]

com aqueles com quem trabalhamos, [...] nos projetando frente à humanidade que contribuimos para eternizar, porque escolhemos fazer” (ALLIAUD, 2017, p. 14-15).

A autora destaca, como escreve Sennett, que todos podemos chegar a ser artesãos no que fazemos, porém, lembra que, para isso, é necessária uma formação “[...] que não dissocie o pensamento da ação, que tampouco deixe fora o sentimento; que nos convoque a saber e poder fazê-lo, que nos acompanhe, que nos conduza, que nos ensine a ensinar” (ALLIAUD, 2017, p. 15). Importante citar que, para Alliaud, o ensino se constitui como ação cotidiana, nos convocando a uma reflexão permanente acerca da “grandeza de poder educar, formar e transformar a outros” (ALLIAUD, 2017, p. 15).

Nesta perspectiva, reivindicar que a formação das professoras de Educação Infantil pressuponha a artesanaria, requer a não separação entre práxis e ideia, entre prática e teoria. Requer a compreensão de um fazer artesanal ou, nas palavras de Alliaud (2017), convoca a romper com a velha disputa entre a teoria e a prática, ao problematizar os saberes de ofício como o caminho do meio, como o que está “entre”.

Para melhor explicar, a autora argumenta que “entre o saber teórico, técnico e as práticas parecia existir uma ampla brecha que, em geral, não foi contemplada na formação nem tampouco em âmbitos de produção de conhecimento pedagógico”. Alliaud, então, afirma que “há uma diferença entre saber dizer como se faz algo ou explicar o que acontece e saber como fazê-lo” (ALLIAUD, 2017, p. 68). Nesta perspectiva, conforme a autora, são necessários “outros saberes”, que se produzem no ato de fazer, saberes estes que são vigorosos, vitais e que estão, na maioria das vezes, “ausentes nos espaços de formação” (ALLIAUD, 2017, p. 69).

Concordamos com Alliaud (2017), quando a autora, ao defender os saberes do ofício como significativos para pensar a formação docente, ressalta que o saber que provém da experiência é também um saber encarnado, ou seja, são vivências que, segundo a autora, possuem um significado especial para quem as viveu.

Uma docência artesanal diz respeito a aprender por meio do fazer, considerando que tal ação se modifica na medida em que se alteram aquelas pessoas com quem estamos em uma relação pedagógica, se aproximando, aqui, com o que Arroyo defende, ao escrever que nossa docência está condicionada pelos modos como ela acontece, pois se remete às relações pedagógicas. O autor explica o porquê do olhar para as condições em que as docências são exercidas, ao esclarecer que “os modos de viver e trabalhar, de ensinar e aprender determinam o que somos e aprendemos. É uma matriz fundante

da teoria pedagógica, [...] o que justifica a busca em recuperar “a *pedagogia do como*” (ARROYO, 2010, p. 110-111, grifo nosso).

Ainda, para compreender o conceito de artesanaria como superação da visão mecânica, Larrosa nos provoca muitas reflexões, principalmente com a obra “Esperando não se sabe o quê”, em que realiza “conversas sobre o ofício de professor” (LARROSA, 2018, p. 19). Para essas conversas, Larrosa destaca conceitos de “O artífice”, de Sennett, referindo-se à obra como “uma dignificação do ser humano no trabalho, um compromisso com as atividades humanas comuns e uma recuperação do espírito do artesanato” (LARROSA, 2018, p. 23).

Para problematizar o ofício docente e defender o conceito de artesanaria, Larrosa faz uma crítica ao alegar que “o ofício de professor, como a maioria dos ofícios, tem sido quase completamente desqualificado”, principalmente ao “converter o trabalho do professor [...], a obra de suas mãos e de suas maneiras, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis” (LARROSA, 2018, p. 41). A partir de Sennett (2009), Larrosa (2018) postula que o conceito de experiência se relaciona com a prática do ofício e, segundo ele, “a ideia de experiência no ofício tem a ver, fundamentalmente, com atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo), com o fazer as coisas bem-feitas [...] tratando conjuntamente ofício e arte” (LARROSA, 2018, p. 23).

Além da obra já citada, a publicação pelo autor do livro “O professor artesão”, em língua espanhola, (LARROSA, 2020) contribui com a discussão desse conceito, pois Larrosa retoma a crítica à colonização da escola pela tecnologia, pela psicologia e pela economia, argumentando que a cultura econômico-empresarial, que traz para o campo da pedagogia termos como inovação, competências, empreendedorismo, entre outros, destruiu o ofício de professor, fazendo-o perder sua artesanaria. Larrosa pondera que se fala cada vez mais em conhecimentos, em competências, em profissionalização, em eficácia ou em qualidade do professor e cada vez menos nas suas mãos, seus gestos, suas maneiras, da sua vocação.

Desta forma, as características que permeiam o conceito de artesanaria e que embasam a ideia de que fazer é pensar, tem nos provocado à busca de compreensões a respeito da docência vivida na Educação Infantil. Ao refletir sobre os fios que tecem o fazer pedagógico das professoras de Educação Infantil, aproximando essa questão central do estudo com o que Sennett (2009), Alliaud (2017) e Larrosa (2018, 2020) abordam, é possível costurar fios de concepções da artesanaria docente com o ofício docente na Educação Infantil, principalmente a partir de características defendidas pelos autores que remetem à docência artesanal.

O fio da Técnica

Em seus patamares mais elevados, a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem [...]. Em diferentes momentos da história ocidental, a atividade prática foi menosprezada, divorciada de ocupações supostamente mais elevadas. A habilidade técnica foi desvinculada da imaginação, a realidade tangível, posta em dúvida pela religião, o orgulho pelo próprio trabalho, tratado como um luxo. Se o artífice é especial por se mostrar engajado como ser humano, nem por isto suas aspirações e dificuldades deixam de espelhar essas questões mais amplas do passado e do presente (SENNETT, 2009, p. 30-31).

Assumimos que a docência na Educação Infantil pode ser concebida enquanto artesanaria, entendida aqui, como escolha que diz respeito à concepção de uma docência que incorpora a possibilidade de fazer, pensar, de sentir e de avaliar, no sentido de refletir, enquanto vive e faz, de querer melhorar como se está fazendo (SENNETT, 2009).

A partir dessa defesa, concebemos as escolhas pedagógicas na Educação Infantil como uma “capacidade de fazer bem as coisas”, compreendendo a técnica “não como um procedimento maquinal”, mas “como questão cultural” (SENNETT, 2009, p. 19), que provoca e interroga esse mesmo fazer docente. Defender, na Educação Infantil, que o verbo *fazer* é significativo, diz respeito a destacar a pedagogia como uma ação encarnada do porquê, do *como*, do *com quem* e do *que fazer* como alternativa necessária para a formação, tanto inicial como continuada. Conforme Sennett (2018),

A palavra fazer é tão comum que em geral as pessoas não lhe dão muita importância. Nossos antepassados não eram assim tão blasé; os gregos ficavam maravilhados com a capacidade de criar até as coisas mais simples. [...] a contribuição humana à existência consistia em criar algo onde antes nada havia (SENNETT, 2018, p. 22-23).

Como Sennett defende, “a técnica desenvolve-se, assim, numa dialética entre a maneira correta de fazer algo e a disposição de experimentar através do erro. Os dois lados não podem estar separados” (SENNETT, 2009, p. 181). Trazer para a discussão o conceito de artesanaria e relacioná-lo com a docência com crianças pequenas significa, dessa forma, conceber que características do fazer artesão são potentes para refletir, especialmente, ao compreender que o fazer artesão não é um fazer apenas técnico, mas também ético e estético:

Refletimos sobre a citação a respeito do carpinteiro. Primeiro, o que seria um fazer puramente instrumental, aquele para o qual o carpinteiro precisa saber exatamente o que quer fazer [...] e saber como usar as ferramentas certas. Em segundo lugar, o que seria um fazer artesão, esse em que o carpinteiro tem que ser sensível a o que pode a madeira, [...] e remete seu fazer ao habitar humano,

não apenas ao viver, mas ao habitar, e habitar tem a ver com hábitos ou, como se diria em grego, com um éthos; por isso que o fazer artesanato é um fazer não só técnico, mas também ético. Terceiro, o que poderia significar que o carpinteiro revela ou desperta e traz à presença as possibilidades da madeira, e se isso tem a ver com a passagem da potência ao ato ou, talvez, de um modo um pouco mais sutil, [...] como um des-ocultar a relação entre a madeira e o habitar humano (que não é a mesma coisa que com as necessidades do homem); portanto, o fazer artesanato não está dirigido apenas a dominar o material, mas a mostrá-lo de maneira sensível, em sua aisthesis; por isso o fazer do artesanato também é estético (LARROSA, 2018, p. 67, grifos do autor).

A técnica – o como fizemos, pensamos, sentimos – é importante, pois, se fazer é pensar, torna-se evidente que esse fazer tenha premissas que vêm ao encontro daquilo que sentimos, percebemos e desejamos fazer, e assim, de concepções relacionadas à responsabilidade, ao cuidado, à ética. A técnica, como poder humano de agir, é importante tema de reflexão quando pensamos a docência com as crianças pequenas. Assim, refletir sobre o “como” registramos, como documentamos o vivido com as crianças, como escutamos as crianças e como interpretamos, respondemos, dialogamos e comunicamos essa escuta; todos esses distintos modos estão relacionados com a reflexão acerca da técnica. Técnica entendida não como algo mecânico, mas como um fazer que exige um agir ético e, por isso mesmo, importante de ser discutida e problematizada, pois o fazer, neste sentido, está carregado de diferentes concepções.

A técnica, aqui, é entendida como fazer ético, estético e político, pois assume que estar com as crianças pequenas é uma escolha que, portanto, precisa estar permeada pelo princípio do cuidado e da responsabilidade pedagógica. Nessa premissa, na próxima seção, abordaremos o registro e a documentação pedagógica como fazer artesanal, pois, a partir das reflexões oriundas da pesquisa, foi possível perceber que a ação pedagógica de registrar e documentar exige esse cuidado ético, estético e político.

O registro e a documentação pedagógica como fazer artesanal

Ao explicitar o registro e a documentação pedagógica como fios do fazer artesanal, reiteramos que este conceito – de artesanato docente – faz muito sentido para pensar a docência na Educação Infantil. Ao sugerir que as professoras são artesãs, defendemos, sobretudo, que uma docência artesanal não permite defender uma receita, um modelo correto, um único modo de registrar e documentar.

Pelo contrário, ao partir do pressuposto de uma concepção artesanal, defendemos justamente o processo singular de “dar forma” aos diferentes fios que nos tecem e nos constituem: fios de diferentes tamanhos, de diferentes cores e que implica

pensar a técnica de maneira coletiva, em cooperação, adequando-se aos diferentes contextos. Tecer uma docência junto com outras pessoas e com diferentes fios significa conceber que cada professora imprime, no próprio trabalho, modos distintos, plurais, singulares e, portanto, complexamente artesanais de ser docente de crianças pequenas.

A busca em conceber a docência como artesanaria a partir da epistemologia da complexidade, como forma de romper com lógicas padronizadas, também se aproxima daquilo que Jorge Ramos Do Ó (2019) argumenta, ao defender “[...] um espaço de aprendizagem fora de um modelo pré-fabricado e da replicação de uma trajetória já estabelecida”. Compreendemos, ainda, conforme o autor, que um problema a ser enfrentado é o de “suscitar e saber permanecer em um contexto pedagógico no qual a palavra docente não se fixe no monólogo, não procure a síntese ou o acordo final entre posições” (DO Ó, 2019, p. 3).

Como já enfatizado, este artigo reverberou de uma pesquisa com professoras de Educação Infantil, as quais participaram de encontros semanais no período de quatro meses. Em um dos encontros, em que a proposição era a de dialogar acerca do registro e da documentação pedagógica, uma das professoras comentou sobre o quanto as anotações das falas, as fotografias, vídeos e demais registros são “marcas deixadas” (BRUNA, 2020⁴). Esta narrativa nos provoca a reflexão acerca do registro e da documentação pedagógica como marcas deixadas pelas professoras artesãs, a partir dos seus encontros cotidianos com as crianças pequenas.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação de um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1996, p. 205).

Nos aproximamos de Ostetto (2008, 2015, 2017), quando defende que o registro e a documentação, entendidos como instrumentos do trabalho pedagógico, apontam tanto para a qualificação do fazer pedagógico, como para a autoformação dos educadores. Conforme a autora, o fazer cotidiano ganha em qualidade quando constituímos, no âmbito de cada espaço educativo, uma rede mais orgânica de reflexão sobre as crianças, seus fazeres e saberes, assim como sobre a prática com as crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores.

A prática do registro como elemento para a documentação pedagógica, assumida como processo coletivo, é processo que começa individualmente, com o ato de cada

4 Os nomes são fictícios e foram atribuídos pelas professoras.

educador tomar nas mãos a sua história, marcando-a cotidianamente em anotações diárias; e se expande na sistematização do foco de observação, na utilização de outros meios de registro e, principalmente, na disposição ao debate, ao encontro com os outros – as crianças, demais profissionais e famílias (OSTETTO, 2008).

O registro e a documentação pedagógica, entendidos como fazer artesanal, convoca à importância de diálogos acerca dos diferentes modos das professoras artesãs habitarem as oficinas, entendidas aqui como os espaços que habitam com as crianças pequenas no cotidiano da Escola de Educação Infantil. Se compreendemos que os registros são marcas deixadas, estas, por sua vez, comunicam diferentes modos, artesanais, plurais, de habitarem as oficinas.

Mello, Barbosa e Faria (2017, p. 7) explicitam a documentação pedagógica como “[...] outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras”, considerando a função política de criar um diálogo entre todos os envolvidos na escola; a função sistematizadora de acompanhamento da vida das crianças na escola e a função, também, de constituir material pedagógico para reflexões acerca do processo educativo.

Ademais, como destacam Galardini e Iozzelli (2017, p. 88), documentar, “no sentido etimológico do termo, significa provar, ratificar, comunicar algo que se considera importante ou significativo”. Neste sentido, a abordagem da documentação pedagógica “trata-se de colocar em prática um processo cooperativo de observação e de interpretação que ajuda os professores a melhor escutar e observar as crianças com quem trabalham e as experiências que realizam” (GALARDINI, IOZZELLI, 2017, p. 87).

Evidenciar o verbo habitar significa, com Sennett, afirmar que “o ambiente construído é uma coisa, a maneira como as pessoas nele habitam, outra” (SENNETT, 2018, p. 11). Assim, compactuamos da ideia de que as artesanias docentes se revelam também pelos muitos modos de habitar a oficina. Ou, dito de outra forma, as professoras possuem muitos modos de habitar as salas em que convivem cotidianamente com as crianças.

Pensar o registro e a documentação pedagógica como fazer artesanal é, também, defender a importância dessa discussão. Uma das professoras ressaltou a sua preocupação “*em ser justa*”, evidenciando que, ao escrever, sempre fica pensando se está “*conseguindo mesmo ver o que a criança está aprendendo ou se é um olhar equivocado*” (ISABELA, 2020).

Como destaca Freire, o registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável para o professor:

O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, por obrigar pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras (FREIRE, M., 2008, p.58).

Aqui, para costurar fios entre o que as professoras sublinharam e estudiosos que discorrem sobre o tema do registro e da avaliação na Educação Infantil, compactuamos da sugestão de Agostinho e Lima (2015), quando pontuam que o que nos faz compreender e encaminhar a “complexidade dessa relação entre o espaço, o tempo na Educação Infantil, são as ferramentas da ação pedagógica que permanentemente vão constituindo a docência”. Ao ressaltarem a observação e o registro, compartilham a importância do “[...] do exercício do olhar como um dos elementos constitutivos da docência, onde o professor (a) se põe a ler a realidade educativa que envolve as crianças e seus contornos” (AGOSTINHO, LIMA, 2015, p. 63).

O modo, portanto, “[...] como olhamos revela os conhecimentos que já estão acumulados acerca da Educação Infantil, mas numa abordagem que privilegia as crianças como sujeitos e reconhece a importância dessa alteridade”. Neste sentido, ao focalizarem sua escrita em um olhar que se tece na observação, esse vem “encharcado de marcas”, de fios de sentidos, “[...] elementos que se constituem por um processo de formação e por elementos que fazem parte do modo em que historicamente pensamos a infância e seus contextos educativos” (AGOSTINHO, LIMA, 2015, p. 63).

As professoras participantes da pesquisa evidenciaram o quanto “não é simples ter o registro” (PAULA, 2020), pois, antes de mais nada, conforme a professora, é preciso “entender porque aquela fala é importante”, defendendo que o estudo é necessário para que o adulto tenha esta concepção, pois, caso contrário, segundo a professora, o adulto vai “escutar e não vai fazer sentido aquilo que escutou”. Além disso, as narrativas docentes apontaram para a importância de uma metodologia para o registro:

*[...] E outra coisa, é essa **metodologia**: do quanto a gente pensar antes a nossa manhã, a nossa tarde, e se organizar para isso também. Claro que terão momentos que a gente vai ter que anotar, mas, a importância **de planejar o registro**. [...] eu gosto muito do registro da foto. [...] **Apesar de muitas vezes a gente estar sozinha, enfim, [...], mas eu vivi muitas vezes de ter muitas fotos, mas nunca parar para olhar essas fotos, [...] isso é outra coisa né gurias, [...] tirar tempo para olhar essas fotos, [...]. Organizar as fotos e não deixar para o final, mas, é uma aprendizagem. [...] eu aprendi a organizar isso semanalmente, na hora atividade, [...], mas a escrita poética, tu contar sobre as crianças, eu fico pensando para quem estou escrevendo e, hoje, eu procuro ser bem objetiva, porque quero que as***

peçoas entendam o que eu estou escrevendo [...] (BRUNA, 2020, grifos nossos).

Refletir em torno da complexidade do ato de registrar e documentar se torna um elemento necessário quando discutimos sobre o fazer docente das professoras de Educação Infantil, pois as narrativas das professoras permitiram identificar resistências e angústias com relação a esse ato.

Ainda com relação ao registro, Ostetto (2008) sublinha que registrar a experiência vivida, “com seus fios, laços e nós”, emerge como essencial para qualificar a prática pedagógica na Educação Infantil. Nesta premissa, a autora destaca o registro como instrumento do fazer docente, articulado com o planejamento e a avaliação. A ação de registrar, para a autora, se relaciona com criação, com “a criação de histórias, de enredos, de práticas, como criação/recriação de si mesmo e reinvenção do cotidiano” (OSTETTO, 2008, p. 21).

Com a defesa de que o registro é pessoal, individual e singular de cada educador, tal instrumento “não pode ser concebido, nem utilizado como forma de controle” (OSTETTO, 2008, p. 25). Ao mesmo tempo, é preciso um olhar atento, aberto e sensível, pois “para se fazer memória, a documentação nasce da observação” e, por isso, para registrar é preciso observar “ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente” (OSTETTO, 2017, p. 27).

Além disso, Ostetto (2017) defende que “o exercício de tomar notas sobre processos e experiências tem sido apontado como um fecundo espaço-tempo de reflexão sobre o vivido e de projeção do viver a relação pedagógica”. Nesta perspectiva, segundo a autora, os diferentes modos de registro docente podem ser definidos como “[...] instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias –, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres” (OSTETTO, 2017, p. 19).

Nesta mesma compreensão, Ostetto e Folque (2021), a partir de Warschauer (1993), lembram que o registro deixa marcas, tece histórias e afirma experiências de modo a compor um retrato do vivido. As autoras pontuam que o exercício do registro é fundamental para o processo de autoformação docente, pois “[...] o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir” (WARSCHAUER apud OSTETTO e FOLQUE, 2021, p. 8).

Compartilhamos, aqui, das ideias de Madalena Freire, que publicou o livro “A paixão de conhecer o mundo”, com relatórios a partir de práticas pedagógicas vividas

com as crianças. O "relatório de atividades", como a autora nomeava, descrevia a rotina de trabalho, destacando momentos importantes, falas das crianças e a reflexão da professora sobre suas escolhas pedagógicas. Para a autora, a professora possui o fazer de quem organiza, "[...] de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor" (FREIRE, M. 2007, p. 21).

Deste modo, em todas as ocasiões em que planejamos o que vamos fazer no dia seguinte, lhes peço que documentem, anotem no papel [...] para que não esqueçam, e pendurem num lugar bem visível da sala. Registrar, dessa maneira, no papel o que vamos vivendo, documentando assim a prática diária, é a meu ver, um dado muito importante do nosso trabalho (FREIRE, M., 2007, p. 31-32).

Entre as narrativas das crianças, Madalena Freire sublinhava sua intenção e argumentava suas escolhas. Ainda, entre as narrativas, ela destacava "achados" importantes em seus próprios registros, o que aponta para a ideia de uma docência que aprende com as crianças e com as famílias, que escuta e que, portanto, se constitui docente no cotidiano vivido e revivido através de seus registros e reflexões.

Vale a pena abrir um parênteses aqui para falar da importância das descobertas das crianças. É fundamental que as crianças tomem consciência do que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de "dono da verdade", que chega e disserta sobre o "corpo e seu funcionamento", mas sim o de quem, por maior experiência e sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento. [...] quando digo que o professor também está estudando, buscando o conhecimento juntamente com as crianças, digo isso concretamente [...]. Realmente, eu tive que parar e estudar anatomia para poder encaminhar, organizar nossas descobertas (FREIRE, M. 2007, p. 45, grifo da autora).

Madalena Freire (2007, p. 69) evidenciou que, assim como ela, diariamente, escrevia em seu diário o que fazia e refletia sobre o vivido, se apropriando do seu fazer cotidiano, a "lição" para as crianças, se constituía no registro do que viviam, apropriando-se de suas práticas diárias. Para a autora, o processo de descobrir, conhecer e registrar possibilita que as crianças aprendam que são "donas" de seus processos de "desvelar as palavras, de ler o mundo". Ou seja, os registros realizados pelas crianças sobre o que viviam tinham a intenção de valorizar e legitimar a ideia de que "é através da leitura de indícios, da representação simbólica, que a criança escreve o que ela já lê no mundo, que ela busca conhecer".

Da mesma forma, compreender os registros e a documentação pedagógica como marcas da professora artesã provoca a pensar que os próprios registros, quando interpretados e comunicados para as crianças e para as famílias podem potencializar o

que Sennett chama de “orgulho pelo próprio trabalho”. Quando uma das professoras, ao lembrar cenas vividas com as crianças, expressou que é “tão recompensador” (ANGELINE, 2020) quando as crianças se envolvem e se engajam, isso vem ao encontro de uma característica apontada por Sennett ao artesanato, ao sublinhar que “o orgulho pelo próprio trabalho está no cerne da habilidade artesanal”. Conforme Sennett, o orgulho significa a obra própria aninhada no coração do artesão como forma de orgulho como recompensa por sua habilidade e compromisso com a obra.

Outro aspecto interessante a ser pensado e que tem relação com o registro e a documentação pedagógica como fazer artesanal docente, a partir da narrativa de uma professora da pesquisa, se remete ao fato de ela mencionar momentos em que precisou “modificar coisas no planejamento depois de ver o registro” (ANGELINE, 2020). Modificar as coisas significa uma mudança de rota, uma pausa como momento para reflexão sobre o que está fazendo.

Neste viés, o orgulho pelo próprio trabalho ocorre pela “ênfase à importância de fazer perguntas éticas ao longo do processo de trabalho”, na reflexão e na “compreensão do processo interior de desenvolvimento na prática de um ofício, das fases através das quais o artífice se aperfeiçoa” (SENNETT, 2009, p. 329). A técnica desenvolve-se, assim, numa dialética entre a maneira correta de fazer algo e a disposição de experimentar no processo. Os dois lados não podem estar separados, assim como esclarece o autor:

No processo de trabalho, indico quando o artífice pode fazer uma pausa no trabalho e refletir sobre o que está fazendo. Essas pausas não precisam diminuir o orgulho pelo trabalho; pelo contrário, como a pessoa avalia ao mesmo tempo que faz, o resultado pode ser mais satisfatório do ponto de vista ético. (...) Ainda assim, esse empenho de olhar para a frente é a maneira ética de se orgulhar do próprio trabalho (SENNETT, 2009, p. 329).

O tempo lento do artesanato (SENNETT, 2009; LARROSA, 2018) pode ser um convite, aqui, para pensarmos quanto a isso, especialmente quando entendemos a importância de aprender a escrever/registrar/documentar como uma marca que as professoras artesãs, assim, podem deixar, mostrar, comunicar. Compreender o registro e a documentação pedagógica como fazer artesanal significa, portanto, defender esse fazer cotidiano como fio necessário para a constituição da docência com crianças pequenas, considerando a importância de um fazer que precisa de tempo, pois acreditamos que a habilidade artesanal se baseia no aprendizado lento e no hábito (SENNETT, 2009).

Arremates Finais: o registro e a documentação pedagógica como marcas de uma docência artesã

Como já enfatizado no estudo, a docência envolve o fazer ético, estético e político como uma eleição, uma forma de vida (HOYUELOS, 2015). Assim, as professoras artesãs, ao incorporarem gestos, mãos e maneiras como fazer ético, estético e cooperativo nos distintos modos de registro e documentação pedagógica, comunicam e deixam as marcas de “práticas dialógicas” de uma Escola que pode ser vista como um sistema mais aberto (SENNETT, 2018, p. 217). As práticas dialógicas, para Sennett, dizem respeito ao cuidado com a escuta, pois, “como as pessoas não são cópias fiéis umas das outras, a fala é cheia de mal-entendidos, ambiguidades, insinuações involuntárias e desejos não manifestos” (SENNETT, 2018, p. 217).

A partir das narrativas docentes, foi possível compreender que o fazer pedagógico que diz respeito ao registro e à documentação pedagógica não é natural, mas aprendido, construído. Isso significa defender tempo, tanto na formação inicial como continuada, para que as professoras incorporem a ação de registrar e documentar em suas mãos, em seus gestos e maneiras. Essa afirmação vem ao encontro do que Sennett declara, ao escrever que é “o tempo lento que permite a reflexão” (SENNETT, 2009, p. 280). Além disso, o autor afirma que a habilidade artesanal se baseia “no aprendizado lento e no hábito” (SENNETT, 2009, p. 295).

Assim sendo, compreendemos que o registro e a documentação, compreendidos como marcas que comunicam um fazer artesanal, não acontecem sem estudo, sem intencionalidade, sem responsabilidade, compromisso, envolvimento e engajamento. Sennett (2009) declara o envolvimento como a capacidade de pensar no processo antes, durante e depois. Como pontua o autor, “deixar que o público *resolva o problema* depois de realizado o trabalho equivale a defrontar as pessoas com fatos em geral irreversíveis no campo concreto”. Ou seja, “o envolvimento deve ter início antes, requerendo uma compreensão melhor e mais plena do processo através do qual as pessoas produzem coisas” (SENNETT, 2009, p. 17, grifo do autor). O envolvimento, desta forma, significa aprender sobre si mesmo a partir das coisas que fizemos.

O fazer artesanal se tece com muitos fios, aqui puxados a partir de algumas narrativas das professoras e também de características que se relacionam com a concepção de artesanato. O fazer artesanal, nessa perspectiva, valoriza a importância do

tempo lento para a repetição que, por sua vez, provoca repertórios de gestos adquiridos que se tornam hábitos e que, portanto, constituem um conhecimento corporificado.

Aqui, sugerimos pensar nos repertórios como “gestos adquiridos” (SENNETT, 2009, p. 199). Ainda, a ampliação dos repertórios se remete, a partir de Sennett, à aprendizagem e ao desenvolvimento da qualidade artesanal. O autor compreende que a qualidade artesanal surge da “constante interação entre o conhecimento tácito e a consciência presente” (SENNETT, 2009, p. 62). Desta forma, enfatizamos a importância da repetição no fazer artesanal. Uma repetição que não se traduz em fazer sempre do mesmo modo. Mas, em uma repetição que, como diria Manoel de Barros (2016, p. 9-11), se trata de “repetir, repetir, até ficar diferente”. Como enfatiza Sennett (2009, p. 49),

Revisar repetidas vezes uma ação [...] permite a autocrítica. A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora. [...]. À medida que se expande a capacitação, a capacidade de sustentar a repetição aumenta. [...]. À medida que uma pessoa desenvolve sua capacitação, muda o conteúdo daquilo que ela repete.

Sennett (2009) argumenta que os artesãos deixam suas marcas nos trabalhos realizados. Também reiteramos o registro e a documentação como uma narrativa que deixa marcas de um fazer artesanal “capaz de desenvolver uma teoria interpretativa”, ou seja, marcas capazes de dar “sentido a eventos e objetos do mundo” (RINALDI, 2014, p. 123). Uma narração que, portanto, formula teorias e representa não somente a criança e/ou o adulto, mas comunica um encontro marcado por concepções.

Como arremate final deste artigo, sugerimos que o registro e a documentação pedagógica deixam marcas e tornam visível uma docência artesã na Educação Infantil, ao evidenciar um fazer complexo, ético, estético e político. Valorizar, portanto, a ação de registrar e documentar potencializa a ação de narrar/comunicar/compartilhar artesanias docentes.

A ação de registrar e documentar se relaciona, aqui, com a técnica, entendida como fazer ético, estético e político. Um fazer pedagógico que comunica encontros, ideias, concepções, percursos, aprendizagens. Um fazer artesanal, que não possui uma receita, um único modo de fazer, mas que deixa marcas de envolvimento, de engajamento e de compromisso com o que se está fazendo. Nesta perspectiva, o registro e a documentação pedagógica na Educação Infantil são marcas de um fazer

pedagógico artesanal que não pode ser vivido como “um procedimento maquinal”, mas como uma “questão cultural” (LARROSA, 2009, p. 19).

Aqui, concebemos o verbo fazer como “ato poético, enquanto acontecimento no mundo” pode se relacionar aqui, com “o poder humano de pensar, de complexificar-se a partir de suas próprias realizações”. Um fazer docente entendido como “conduta poética, na especificidade de operar sobre o mundo – pois não pode operar no vazio –”, como modo de “pensar em um ato [...] interrogando o mundo para criar e inventar ritmos e imagens, uma espécie de ciência da invenção das coisas mundanas e de si” (RICHTER, 2016, p. 17-18).

O compromisso do fazer pedagógico artesanal com crianças pequenas vem ao encontro do que Richter (2016, p. 21) defende, ao escrever que a complexidade do papel do adulto se encontra na relação “com a experiência das coisas no mundo. Ou seja, não é somente ter informações ou falar sobre o mundo, mas também estar disponível para vivê-lo e saboreá-lo aqui e agora”. O adulto, o docente, ao acolher e se comprometer com crianças pequenas, assume uma “disponibilidade para saborear o mundo” (RICHTER, 2016, p. 21), uma disponibilidade para estar com o outro, este novo estranho que é apresentado, gradualmente, ao mundo. E a escola, por sua vez, é este lugar que, ao estabelecer uma relação entre crianças e o mundo, possibilita que a singularidade que distingue cada ser humano do outro “pode começar a florescer e a se desenvolver, e onde um novo começo do mundo pode tomar forma” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 172).

Portanto, conceber a docência na Educação Infantil como artesanaria, destacando, neste artigo, o registro e a documentação pedagógica como fazer artesanal, significa afirmar, também, a importância da relação que a professora artesã estabelece com os seus materiais/sua oficina. Registrar e documentar se relaciona com “a existência de um vocabulário do ofício”. É preciso cuidar das palavras escolhidas, pois as marcas deixadas pelas professoras artesãs comunicam saberes do “ofício docente”, envolvendo “uma linguagem comum e compartilhada” (LARROSA, 2018, p. 33).

Por isso, o fazer artesanal de registrar e documentar necessita de cuidado, de envolvimento e de comprometimento. É preciso, como preconiza Sennett, o diálogo da consciência material com a artesanaria docente como “a fé no trabalho e o envolvimento com seus materiais” (SENNETT, 2009, p. 164-165). Comungamos, assim, da ideia de que o registro e a documentação pedagógica deixam marcas e podem comunicar a fé no próprio trabalho pedagógico com as crianças, potencializando a etapa da Educação Infantil, ao comunicarem uma linguagem que torna visível a “língua cotidiana”. A

defesa, portanto, é a de evitar que a língua cotidiana seja “reduzida e diminuída ao ser entendida como uma língua menor, primitiva, obsoleta e, portanto, inferiorizada” (LARROSA, 2018, p. 34-35). Ou seja, a defesa está em comunicar, a partir do registro e da documentação pedagógica, um fazer artesanal dialógico, ético, estético, político, complexo e cooperativo.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. In: **Investigar em Educação** - II^a Série, Número 4, 2015.

ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza:** acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. Grandezas y misérias de la tarea de enseñar. In: ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. **Los gajes del oficio:** Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009. p. 39-50.

ARROYO, Miguel González. **Oficio de Mestre:** imagens e autoimagens. 12. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanía. **Debates em Educação**, v. 14, n. Esp, p. 312–331, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CONNELY, Michael; CLANDINI, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente - Ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

CONTRERAS, José Domingo; PÉREZ DE LARA, Nuria Ferré. Introducción. In: DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 15-20.

DO Ó, Jorge Ramos. Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade: o testemunho dos “professores” Michel Certeau, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes. **Revista Brasileira de Educação.** v. 24,

p. 1-24, 2019. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240021.pdf>>. Acesso em 5 setembro 2019.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Madalena. **Educador**: educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLARDINI, Anna Lia; IOZZELLI, Sonia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas Instituições para a pequena infância. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goular de. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João editores, 2017, p. 87-98.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HOYUELOS, Alfredo. La complejidade em la escuela infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. Complejidad y relaciones em educación infantil. In: **Temas de Infancia**, núm. 37. Octaedro: Asociación de Mestres Rosa Sensat, 2015.

LARROSA, Jorge. **El profesor artesano**: materiales para conversar sobre el oficio. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales. Didáctico, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999. p. 59-104.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goular de. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João editores, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. In: **Revista @mbienteeducação** - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9 - nº 2 jul/dez, 2015. p.202-213.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria da Assunção. Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. **Educar em Revista**, [S.l.], abr. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75592/43527>>. Acesso em: 09 out. 2022.

RECHIA, Karen Christine; MENDONÇA, Geovana; MENDES, Lunardi; PREVE, Ana Maria Hoepers. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Autêntica Editora, 2017. p. 9-18.

RICHTER, Sandra. Docência e Formação Cultural. In: **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **Juntos**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

ARTESANIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS FIOS DO REGISTRO E DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MARCAS DAS PROFESSORAS ARTESÃS

Teaching crafts in Early Childhood Education: threads of record and pedagogical documentation as marks of artisan teachers

Niqueli Streck Machado


Doutora em Educação
Supervisora Escolar no município de Santa Cruz do Sul
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Santa Cruz do Sul, Brasil

niqueli.machado@universo.univates.br
<https://orcid.org/0000-0002-6724-1904>

Maria Carmen Silveira Barbosa

Doutora em Educação
Professora titular da FAGED/UFRGS
Participa do PPGEDU e da Cátedra Unesco "Cidades que educam e transformam"

licabarbosa@ufrgs.br
<https://orcid.org/0000-0002-3416-4914>

Felipe Gustsack
Doutor em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação e do PPGL
Mestrado e Doutorado em Letras
Departamento de Ciências, Humanidades e Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul
Santa Cruz do Sul, RS.
fegus@unisc.br
 <https://orcid.org/0000-0001-8177-8911>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Padre Amstad, 391. Bairro Universitário. Santa Cruz do Sul. RS. Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: N. S. Machado, M. C. S. Barbosa, F. Gustsack

Coleta de dados: N. S. Machado, M. C. S. Barbosa, F. Gustsack

Análise de dados: N. S. Machado, M. C. S. Barbosa, F. Gustsack

Discussão dos resultados: N. S. Machado, M. C. S. Barbosa, F. Gustsack

Revisão e aprovação: N. S. Machado, M. C. S. Barbosa, F. Gustsack

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

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

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

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: 21-05-2023 – Aprovado em: 24-09-2023