

---

# Diálogos entre a pós-modernidade e a prática de documentação pedagógica

NATHALIE MORIN DANTAS MOTA ALBAREZ\*

FLÁVIA LAMOUNIER GONTIJO\*\*

---

## Resumo

*A era atual é considerada pós-moderna por pensadores como o filósofo francês Jean François Lyotard (1993) e o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1998). Sob uma perspectiva econômico-comercial, transformações tecnológicas ocorridas a partir de 1950 marcaram o início da era pós-industrial e, sob uma perspectiva cultural, entrou-se na pós-modernidade. O mundo pós-moderno é marcado por constantes transformações e, assim, é considerado efêmero e fragmentado. Isso acaba por provocar uma crise de identidade no indivíduo, que, mesmo demonstrando-se um sujeito autocentrado, busca incessantemente descobrir seu lugar no mundo. Na pós-modernidade, a educação escolar voltada para as crianças menores é reconhecida sob duas perspectivas: uma focada no desempenho e outra centrada na atenção à infância e suas especificidades. Na era pós-moderna surgem, nas escolas de Reggio Emilia, cidade do norte da Itália, práticas pedagógicas que visam, dentre outras coisas, deixar evidente os processos de aprendizagem das crianças. Dentre essas práticas, destaca-se a documentação pedagógica. Tal prática tem ligação com uma era marcada por fragmentações e incertezas e, assim, possui características deste mundo pós-moderno. Neste artigo apresenta-se uma reflexão acerca das convergências e divergências entre a prática de documentação pedagógica e a pós-modernidade.*

**Palavras chave:** Pós-modernidade. Educação. Infância. Documentação pedagógica.

---

\* Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Especialista em: Infância, Cultura e Práticas Formativas pela FUMEC.

\*\* Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET MG. Professora do Curso de Pedagogia e coordenadora do curso de pós-graduação: Infância, Cultura e Práticas Formativas da FCH/ FUMEC. E-mail: flaviagontijo@fume.br.

# Introdução

O objetivo com este artigo é refletir sobre o papel das práticas de documentação pedagógica na era pós-moderna. Tratando-se de um trabalho focado na educação, mais especificamente a escolar, não há pretensão de aprofundar-se a discussão em relação à pós-modernidade e suas repercussões na sociedade, na política, na economia, na ciência e na cultura. O que se quer é caracterizar o momento atual para assim se pensar em que medida as práticas de documentação pedagógica<sup>1</sup>, realizadas na Educação Infantil, aproximam-se da perspectiva pós-moderna. Busca-se, assim, apontar possíveis convergências e/ou divergências entre o que se apresenta como características da pós-modernidade e da documentação.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) discutem a questão da qualidade na educação da primeira infância. Ao apresentarem a pertinência da discussão referente à qualidade nos dias de hoje, justificam-na caracterizando a era atual, pós-moderna, como marcada por transformações constantes, o que criaria a necessidade de se pensar na qualidade dos serviços sociais oferecidos à população. Dentre esses serviços, dão destaque à experiência em escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia<sup>2</sup>, cidade italiana situada no norte da Emilia Romagna, a 60 km a oeste de Bologna, apontada como um parâmetro para que sejam pensadas propostas atuais de qualidade para a educação da primeira infância. A esse respeito, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 23) aproximam as práticas escolares reggianas das características da pós-modernidade:

Como os pensadores pós-modernos e pós-estruturalistas, os pedagogos de Reggio Emilia não aderiram às reivindicações modernistas da verdade, mas, em vez disso, tentaram se afastar do legado da modernidade com seu universalismo e suas oposições binárias entre a ordem e a desordem, a natureza e a cultura, o racional e o irracional, o pensamento e o sentimento...

<sup>1</sup> “O termo “pedagógica” é aqui utilizado para demarcar o campo de uso desse tipo de registro, pois, geralmente, entende-se por documentação o conjunto de documentos destinados a uma comprovação, e, na perspectiva aqui apresentada, a prática se refere a processos de registros vividos por docentes em instituições com fins educativos.” (GONTIJO, 2011)

<sup>2</sup> Além dessa experiência, os autores reconhecem, também, outras de qualidade no ensino para a primeira infância – por exemplo, práticas educativas suecas e americanas.

[Reggio Emilia] conseguiu romper com os processos de normalização, padronização e neutralização e abrir caminho para celebrar a diversidade, a diferença e o pluralismo.

A discussão apresentada por esses autores é interessante para a compreensão das possíveis divergências e convergências existentes entre pós-modernidade e uma prática docente que utiliza a documentação pedagógica como instrumento de comunicação e reflexão sobre as experiências na infância e também sobre as próprias práticas pedagógicas. Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 84-85) dizem:

Pode-se dizer que o trabalho pedagógico realizado em Reggio Emilia antecipa vários temas da pós-modernidade. Ele (o projeto pedagógico) rejeitou a idéia modernista da unidade e reconheceu o enorme poder das forças que insistem no sistema, na estrutura, na centralização, na hierarquia, na coerência e na normalização. Voltou-se para a idéia pós-moderna da complexidade e da contradição, reconhecendo as grandes oportunidades que surgem do reconhecimento da diferença, da pluralidade, da diversidade e da imprevisibilidade. [...] Trabalhando com instrumentos pedagógicos como a documentação, tem se buscado uma cultura de aprendizagem caracterizada pela participação, reflexão, solidariedade, prazer e assombro.

Dessa maneira, neste trabalho pretende-se contribuir para a reflexão sobre o lugar que a documentação ocupa nas práticas docentes nas escolas da primeira infância em diferentes contextos sociais e culturais.

No primeiro item, são apresentados conceitos de pós-modernidade tendo como base as ideias do filósofo francês Jean François Lyotard (LYOTARD, 1993, 1997) e do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (BAUMAN, 1998), dando destaque para a fragmentação, o individualismo, o impacto dos avanços tecnológicos sobre a sociedade e a valorização da imagem que traz como consequência a transformação do real em hiper real.

No segundo item discute-se a educação na era pós-moderna, apresentando os conceitos de criança e infância. De que forma a educação se apresenta como projeto social em uma época em que a imagem é mais importante do que a realidade e em que o individualismo é um aspecto a ser considerado nos processos de socialização na escola? Como a escola promove o acesso ao conhecimento em uma era marcada pela a velocidade da troca de informações?

No terceiro item, propõe-se uma reflexão sobre como a documentação pode ser caracterizada e a que objetivos ela atende como registro capaz de tornar visíveis as aprendizagens das crianças.

Para finalizar este item, como objetivo posto para este artigo, busca-se estabelecer um diálogo entre a pós-modernidade e a prática de documentação pedagógica, destacando-se as possíveis convergências e divergências entre ambas.

---

## Pós-modernidade: conceituando a era atual

Apresentar a era contemporânea delimitando suas características mais marcantes não é das mais simples tarefas. Assim, neste artigo, toma-se como base as ideias do filósofo francês Lyotard (1993) e do sociólogo polonês Bauman (1998), dois pensadores que se destacam no cenário das ciências humanas quando o assunto é pós-modernidade. (SARMENTO; GOUVEA, 2009; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003)<sup>3</sup>

A Modernidade, segundo Bauman (1998), atingiu o seu ápice com o Iluminismo, no século XVIII. Na era moderna lutou-se pelo progresso, consagrou-se o poder da razão e exaltou-se o método científico como o único capaz de levar o ser humano à verdade. A racionalidade estava acima de tudo na Modernidade, por ser

<sup>3</sup> Habermas (1983), filósofo alemão, não reconhece inteiramente a superação do projeto da Modernidade, colocando em dúvida a existência da era pós-moderna. Para ele, o que se vê na atualidade é uma tendência política e cultural neoconservadora que teria como objetivo combater os ideais iluministas (modernos).

considerada garantidora do progresso linear, por ser capaz de promover controle sobre os acontecimentos históricos, por revelar a verdade e trazer liberdade aos homens por meio da ciência.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) ressaltam que o indivíduo moderno quis vislumbrar um futuro próspero e fez planos para antigilo porque acreditava ter domínio sobre os acontecimentos por se considerar um ser essencialmente racional. Por trás de tudo isso está a necessidade do homem moderno de controlar o mundo em todas as suas instâncias: política, econômica, social e cultural, o que outrora não lhe parecia possível em razão da supremacia da religião sobre a razão.

Transformações tecnológicas oriundas de avanços científicos ligados à área industrial promovem mudanças no cenário mundial. A crença na felicidade, na liberdade e no progresso por meio da razão começa a ser questionada, uma vez que os indivíduos se dão conta de que a racionalidade como garantia de sucesso deixa à parte a diversidade social e a complexidade do ser humano. Acreditar no controle do futuro passa a ser demasiado ingênuo e o projeto da modernidade começa a ser questionado. Com relação a isso, os autores afirmam:

Subjacente ao ceticismo crescente sobre a modernidade e sobre suas pretensões está uma crescente desilusão com sua capacidade para compreender e acomodar a diversidade, a complexidade e a contingência humanas e sua reação de tentar ordená-las a partir do que existe. O projeto da modernidade de controle através do conhecimento, 'a avidéz por certeza', implodiu. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 36)

De uma perspectiva econômico-comercial, transformações tecnológicas ocorridas a partir de 1950 marcaram o início da chamada era "pós-industrial". Essas transformações, segundo Lyotard (1993), provocaram impacto sobre o saber, ocasionando modificações no estatuto da ciência e da universidade. A ciência passou por uma crise com mudanças nos conceitos de razão,

sujeito, totalidade, verdade e progresso. Com o desenvolvimento da informática, o foco de atenção da sociedade passou a ser a informação, o que abalou o discurso atemporal e universalizante da ciência. Para Lyotard (1993, p. xv), de uma perspectiva cultural, a partir da década de 1950, entrou-se na era pós-moderna, que “designa o estado da cultura após transformações que afetaram os jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”.

Lyotard (1993) nos fala de como a ciência ligada à informação na era pós-moderna não visa mais conhecer o real, mas busca acelerar as informações para serem repassadas às indústrias e serviços para que estes possam produzir novas realidades num determinado ritmo e a custos baixos. O que vale na época pós-moderna, então, é a *performance*, o desempenho. Trabalha-se exaustivamente não em busca da verdade, mas de resultados.

Barbosa (1993, p. ix) mostra a descoberta fundamental que marca a pós-modernidade à luz das ideias de Lyotard:

Descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação e que a ciência – assim como qualquer modalidade de conhecimento – nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações. [...] o que vem se impondo é a concepção da ciência como tecnologia intelectual, ou seja, como valor de troca e, por isso mesmo, desvinculada do produtor (cientista) e do consumidor.

Santos (1986) discute o que vem a ser a era pós-moderna e a apresenta sob diferentes perspectivas, levando em consideração as proposições de Lyotard (1993, 1997) e do filósofo Baudrillard (1991) a respeito do que vivemos na contemporaneidade.

De acordo com Santos (1986, p. 9) “[...] sua vida se fragmenta desordenadamente em imagens, dígitos e signos – tudo leve e sem substância como um fantasma.” A fragmentação à qual se refere está associada à falta de continuidade e à interrupção de uma pretensa linearidade do cotidiano vivida outrora (leia-se na

Modernidade). A vida do indivíduo estaria, então, fragmentada em diferentes situações que podem ocorrer ao mesmo tempo e ainda assim ter sua participação.

A partir dessa ideia, poder-se-ia tomar como um exemplo atual o uso que o aluno faz do computador ao estudar. O computador permite ao aluno realizar estudos de uma disciplina virtual, ao mesmo tempo em que faz uma pesquisa para outra (disciplina) presencial.

Os avanços tecnológicos favorecem a abertura de muitas janelas em seu *Pc*, *notebook*, *i-paid*, *i-phone* para que realize diferentes tarefas ao mesmo tempo: participar de um *chat*, acessar seus e-mails, fazer uma pesquisa, digitar um trabalho no Word, postar uma mensagem em uma rede social. Diferentes compromissos, tudo ao mesmo tempo e agora. Eis a fragmentação do mundo moderno! O tempo é fragmentado, a ação é fragmentada.

Na caracterização do indivíduo pós-moderno, Santos (1986, p. 87) baseia-se nas ideias de Lyotard (1993; 1997) ao dizer que nessa era o individualismo assume sua forma mais exacerbada:

O indivíduo pós-moderno consome como um jogo personalizado bens e serviços [...] E a paixão por si mesmo, a glamourização da sua auto imagem pelo cuidado com a aparência e a informação pessoal o entregam a um narcisismo militante.

Nesse sentido, vê-se o indivíduo na atualidade como um sujeito auto centrado que busca satisfação imediata através do consumo de informações e imagens.

Dá-se, também, na pós-modernidade, segundo Santos (1986), muito destaque à imagem e ao fascínio que ela é capaz de exercer. Essas imagens estão presentes no cotidiano, convidam ao consumo e transformam o real em hiper-real, uma dimensão na qual realidade e fantasia se misturam, não havendo a possibilidade de distinguir uma da outra. O indivíduo atual, então, vê-se à mercê de um bombardeio imagético diante do qual paira a dúvida: O

que é real? O que é hiper-real? Baudrillard (1991), que se destaca no diagnóstico do que era por ele considerado o “mal estar contemporâneo” – o consumo desenfreado e o apelo à imagem –, debruçou-se sobre os conceitos de imagem, signo e simulacro. Para ele, simulacro são experiências, formas, códigos, digitalidades e objetos sem referência que se apresentam mais reais do que a própria realidade. Ele é capaz de criar uma hiper-realidade, tornando o real mais real e, para alguns, mais desejável. É dessa forma que a propaganda, especialmente a televisiva, atrai o sujeito e o torna um consumidor em potencial: a imagem de um dado produto cria nele um desejo que se torna necessidade de consumo.

Bauman (1998), sociólogo polonês que em muitos dos seus escritos<sup>4</sup> voltou sua atenção para a era pós-moderna e seus impactos na sociedade, diz que o mundo pós-moderno é oposto ao moderno. Segundo ele:

Viver sob condições de esmagadora e autoeternizante incerteza é uma experiência inteiramente distinta da de uma vida subordinada à tarefa de construir a identidade e vivida num mundo voltado para a constituição da ordem. (BAUMAN, 1998, p. 37)

A pós-modernidade é, portanto, a era das incertezas, caracterizada por constantes mudanças. Nesse cenário, ressalta Bauman (1998), o esquecimento acaba por se tornar algo de maior destaque do que a memória. Assim, pode-se entender, o mundo pós-moderno é essencialmente efêmero. Na atualidade, tudo pode acontecer. Já não se pode mais contar com a previsibilidade da era moderna. A ideia de linearidade foi substituída pela maleabilidade, ou seja, “[...] neste mundo tudo pode acontecer e tudo pode ser feito uma vez por todas e o que quer que aconteça chega sem anunciar e vai-se embora sem aviso.” (BAUMAN, 1998, p. 36)

Vivemos hoje em um mundo no qual impera a incerteza e que acaba por produzir indivíduos que vivem com um permanente problema de identidade não resolvido. Para Bauman (1998), é difícil

<sup>4</sup> O autor abordou a pós-modernidade em outras obras, como: *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001; *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011; *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.



encontrar na era atual recursos que possibilitem a construção de uma identidade sólida. Contudo, ele alerta, ao mesmo tempo em que o homem pós-moderno vive um conflito de identidade, alcançar essa identidade num mundo em constante mudança pode ser algo pouco vantajoso ou até mesmo um fardo, porque, de certa maneira, isso acabaria por impedir o homem contemporâneo de seguir o fluxo dos acontecimentos.

A respeito da identidade, Bauman (2005) diz, em linhas gerais, que ela é um objetivo que o indivíduo busca alcançar durante toda a sua existência. Essa identidade tem ligação com a comunidade à qual ele pertence, podendo ser esta uma comunidade de vida (relativa à nacionalidade/origem) ou de destino (aquela que adota o indivíduo que foi destituído de sua nacionalidade por diferentes motivos). Bauman faz também uma ligação direta entre identidade e lugar no mundo. O lugar que o indivíduo ocupa nele define sua identidade mesmo considerando-se este lugar um lugar provisório: “Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis”. (BAUMAN, 2005, p. 17)

O mundo pós-moderno, caracterizado pelo efêmero e pela crise de identidade dos indivíduos, é também marcado, como destaca Bauman (1998), pela diversidade. Esta, a seus olhos, é benéfica, pois rompe com o padrão moderno de uniformidade, trazendo de volta ao cenário social aqueles que ele mesmo denomina de “estranhos”:

Os estranhos já não são autoritariamente pré-selecionados. [...] Os estranhos de hoje são subprodutos, mas também os meios de produção no incessante, porque jamais conclusivo, processo de construção da identidade. (BAUMAN, 1998, p. 37)

O projeto da pós-modernidade traz em si a possibilidade de emancipação dos indivíduos, garantindo-lhes a busca pela identidade

mesmo que esta, como visto, seja considerada um problema na era contemporânea. Não precisando mais se encaixar em um padrão, o homem pós-moderno parece ser mais livre que o moderno, muito embora o slogan Iluminista (leia-se Moderno) tenha sido “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”.

O uso da liberdade e a busca da identidade variam na era atual. O homem pós-moderno tem somente o movimento como garantia: “Num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa.” (BAUMAN, 1998, p. 112)

A era pós-moderna que vivemos é, como visto nas ideias de Lyotard (1993), a era da informação, marcada por constantes mudanças e na qual a razão não é mais o capital de maior importância como na Modernidade. O que tem valor hoje é a informação que circula cada vez mais rapidamente em razão dos avanços tecnológicos. No mundo contemporâneo, as imagens têm também grande destaque e estão basicamente a serviço do consumo. Isso porque elas buscam tornar o real hiper real. Para Santos (1986), segundo Lyotard (ano 1993), o sujeito, diante do bombardeio de imagens e informações, tornou-se, na pós-modernidade, um indivíduo auto-centrado. Bauman (1998), por sua vez, centrou sua atenção nos problemas de identidade vividos pelo indivíduo pós-moderno. Tais problemas seriam fruto da efemeridade de um mundo em constante transformação no qual não há linearidade, e sim fragmentação.

---

## Pós-modernidade e educação

Tendo em vista as características da era pós-moderna, vale caracterizar, agora, a educação em tempos de fragmentação, mudança constante e supremacia da informação, destacando os conceitos de criança e infância que sustentam as propostas educacionais dessa era.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) alertam para o fato de que hoje a educação das crianças pequenas (faixa etária que vai até 6 anos) está voltada para o desenvolvimento e para a melhoria no desempenho escolar, procurando-se, desse modo, a prevenção contra problemas sociais e profissionais futuros. De maneira semelhante, Lyotard (1993; 1997) fala da ciência ligada à informação e preocupada, portanto, com o desempenho da indústria e dos serviços. Ora, não é de admirar a existência de um projeto educacional com tais objetivos em uma era de avanços tecnológicos na qual o capital é a informação. Para não nadar contra a corrente, afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003), a educação passa a ser garantidora do sucesso pessoal mediante a promoção de um excelente desempenho escolar.

Desse modo, pode-se inferir que o individualismo pós-moderno acaba por ser alimentado pela educação que incentiva a busca frenética pela informação e pelos conteúdos, e nem sempre garante trocas e discussões. O senso crítico e a reflexão, alcançados na coletividade, ficam relegados a segundo plano. A escola, desde o início, prepararia para um pretense futuro profissional competitivo e acabaria atropelando a infância.

Sarmento e Gouvea (2009), assim como Dahlberg, Moss e Pence (2003), mostram que a educação escolar na era atual (leia-se pós-moderna), está centrada no desempenho. Contudo, eles alertam que a educação pode ser encarada sob outra perspectiva. Para tanto apresentam os recentes estudos que têm sido realizados sobre a infância. Nesses estudos, que recorrem aos conhecimentos de ciências sociais e humanas, como sociologia, história, antropologia e filosofia, considera-se a infância como uma categoria social do tipo geracional. As crianças, conseqüentemente, são vistas como membros ativos da sociedade, sujeitos participativos de instituições como escola e família.

Kohan (2009, p. 47) apresenta a infância segundo o discurso filosófico e menciona Lyotard (1997), dizendo que este, influenciado

pelas ideias de Nietzsche sobre a criança (vista como criação e não como algo a ser criado), considera a infância “a própria condição de ser afetado”:

A infância está, desde sempre, numa temporalidade sem cronologia, sem antes e depois, incrustada no corpo, sendo o próprio corpo para toda a vida; está esperando o inesperável o que não pode vir e ao mesmo tempo precisa ser chamado.

A respeito das palavras de Lyotard, Kohan (2009, p. 47), afirma que “a infância é como um acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo”. Dessa forma, pode-se dizer que a criança é um ser que encerra muitas possibilidades de ação no mundo, é um sujeito ativo. Ora, se a infância impede a repetição, criança dá movimento ao mundo, impulsionando-o para o novo. Essa visão de Lyotard, que pode parecer um tanto otimista, contrasta com o tom um tanto fatalista, como visto, com que ele descreve a era pós-moderna. Talvez com isso o filósofo francês queira nos dizer que a criança é capaz de provocar movimento numa era fragmentada e marcada pelo individualismo: para ele, a infância é tida, antes, mais como uma condição do que como uma fase da vida. Ela acaba sendo colocada ao lado da experiência e da criação que são vívidas na infância, mas ela (infância) também pode fazer parte da vida do indivíduo na adolescência e na vida adulta.

De acordo com essa ideia, a infância habitaria o indivíduo mesmo quando ele não é mais uma criança. Ela se apresentaria como forma de resistência em um mundo pós-moderno, movimentado pelo desempenho alcançado por meio da corrida pela informação, que deve ser sempre a mais atualizada numa era marcada por constantes transformações e mudanças.

Kohan (2010) traz à tona algumas ideias de Lyotard sobre a infância e o papel da escola. Para ele, o filósofo francês encontra na educação, que se daria na família e na escola, uma forma da criança poder viver plenamente sua infância, um tempo que habita

o sujeito para sempre, mas que temporalmente falando tem seu fim marcado:

Finalmente, um efeito inevitável do totalitarismo, agrega Lyotard, é que não permite às crianças o tempo da infância, no sentido ontológico por ele definido. Ou seja, o mundo contemporâneo conserva do totalitarismo o princípio da multiplicação de interfaces, que opera atualmente em redes. As instituições onde a infância podia preservar sua insegurança, suas perguntas sem resposta – a escola e a família – hoje já não o permitem mais. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (*kairós!*) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes. Assim, com sua finalidade pervertida, o sistema contemporâneo destrói a escola que já não pode mais preservar a ‘infantia’ na infância [...] (KOHAN, 2010, p. 135)

Levando-se em consideração que a era pós-moderna é vista como a era da informação, as mídias aparecem em larga escala em nosso cotidiano e seria demasiado ingênuo não acreditar em sua influência na infância dos indivíduos. Da criança contemporânea exige-se uma postura competente para que seja capaz de absorver transformações e informações. Ela precisa ser ativa, participativa e produtora de cultura, para Sarmiento e Gouvea (2009, p. 216).

como Lyotard (1998) aponta, tem o melhor desempenho aquele que, além de saber, é capaz de trazer uma informação suplementar, a qual não basta ser adquirida, mas sim trabalhada através de um novo arranjo de informações já obtidas, ou seja, novas formas de conexão dos dados. [...] Não basta adquirir e acumular saberes, o importante é dar-lhes novas configurações, mudar criativamente suas conexões e regras.

Na atualidade, a educação escolar pode ser vista sob duas perspectivas: uma proposta educativa centrada no desempenho e outra que enaltece a infância e propõe que, na escola, a criança a viva plenamente através do brincar, da exaltação da imaginação

e da nutrição da criatividade. Este pretensão antagonismo, como alertam Dahlberg, Moss e Pence (2003), é característico da pós-modernidade, era na qual uma multiplicidade de propostas pode bem conviver sem que se tenha que seguir, como se queria na modernidade, um único caminho possível e verdadeiro, evitando-se, assim, a prescrição:

Este (projeto da pós-modernidade) reconhece, e até recebe com agrado, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, as perspectivas múltiplas e as especificidades temporais e espaciais. Enquanto o projeto da modernidade oferecia progresso através da aplicação de técnica do conhecimento científico, o projeto da pós-modernidade oferece oportunidades para se apreciar a diversidade individual e social como fonte de adaptação criativa... (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 37)

---

## Infância, criança e a prática de documentação pedagógica

<sup>5</sup> Como relatam Edwards, Gandini e Forman (1999), as escolas reggianas da primeira infância surgiram no Pós-Segunda Guerra Mundial, no mesmo período em que, como visto, começa a era pós-moderna. Em virtude do conflito mundial, a Itália ficou destruída. Havia fome, pobreza e devastação. Em meio a isso, as mães de uma pequena cidade, Reggio Emilia, resolveram construir uma escola para seus filhos em um terreno doado por um fazendeiro. Essa escola foi inaugurada em 1946. Mais tarde, vieram outras em outras regiões da cidade que também adotaram a mesma postura de trabalho e administração compartilhada entre as famílias, os profissionais da educação e a comunidade.

Como neste artigo propõe-se uma reflexão sobre as possíveis convergências e divergências entre as práticas de documentação pedagógica e a era pós-moderna, é interessante apresentar, mesmo que de modo breve, as escolas italianas nas quais a documentação pedagógica ganhou destaque no trabalho docente.

O trabalho iniciado no Pós-Guerra<sup>5</sup> rendeu frutos, e as escolas italianas são hoje reconhecidas por sua excelência no trabalho com crianças até 6 anos. Para Gandini e Edwards (2002), as conquistas da Educação Infantil na Itália merecem atenção. Segundo esses autores,

elas têm despertado admiração e entusiasmo nos Estados Unidos. [...] Os programas para crianças na primeira infância dessas cidades italianas que realizaram investimentos financeiros e de recursos humanos mais consistentes são reconhecidos por sua

filosofia centrada na família, por sua opção pela combinação de cuidado, intervenção e educação por suas abordagens inovadoras no planejamento de espaços e ambientes. (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 26-27)

Edwards, Gandini e Forman (1999) ressaltam as características do trabalho nas escolas italianas que lhes conferem o destaque no cenário educacional mundial, no que diz respeito à primeira infância. Na experiência reggiana, a criança é vista como sujeito sócio-histórico, sendo, portanto, capaz de agir e interferir na cultura na qual está inserida. Defende-se, também, a ideia de que a criança se desenvolve e aprende interagindo com outras crianças e com o meio – objetos e pessoas presentes nele. Por meio de um currículo organizado de modo a dar destaque ao processo de conhecimento da criança, busca-se a construção da identidade. Além disso, os autores ressaltam que a organização dos espaços e dos materiais é feita de modo a convidar as crianças à interação com aquilo que está disponível. As escolas possuem como instrumentos de trabalho: o planejamento que estabelece intenções de trabalho e define linhas gerais de ação docente; a avaliação que é resultado de observações feitas da criança em ação e o registro, que é caracterizado pela documentação pedagógica.

Gandini e Edwards (2002, p. 150) definem brevemente a documentação pedagógica dizendo que ela é, “um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas”.

Esses autores, mais adiante, dizem ainda que a documentação pedagógica é uma ferramenta da qual o professor faz uso tanto para “construir experiências positivas” quanto para observar e comunicar descobertas realizadas pelos alunos, descobertas estas do cotidiano ou extraordinárias, que constituem material importante para a construção de conhecimentos pelas crianças. Alertam, também, para o fato de que a documentação é uma prática docente que não pode

ser reduzida a mera coleta de dados feita por meio da observação “objetiva e descompromissada” do professor. Ao contrário, dizem que ela é uma ação profissional que visa, dentre outras coisas, ao conhecimento mais profundo dos alunos e de seus processos de aprendizagem e ao lançamento de novas propostas de ação, baseando-se no que já foi observado e registrado.

Nessa medida, diante do que foi exposto, pode-se dizer que a documentação pedagógica é uma prática docente caracterizada pelo registro das aprendizagens das crianças. Ela funciona, também, como instrumento de avaliação, pois permite ao professor lançar um olhar para o processo de aprendizagem de seu grupo de crianças. Como tal, insere-se em uma dimensão qualitativa de avaliação, visto que não está focada no desempenho ou no rendimento dos alunos, e sim no processo vivido por eles. A documentação pedagógica, como visto, lança propostas para intervenções futuras. Ela não se define, portanto, como instrumento avaliativo de medição, mas como uma proposta avaliativa cuja busca é observar e analisar a ação da criança diante de um dado objeto ou situação de conhecimento. A esse respeito, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 25) ainda dizem que a documentação pedagógica tem três funções, que denominam como cruciais:

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

Dessa forma, tanto pode-se considerar a documentação pedagógica como instrumento de avaliação como de reflexão e interação. Ela não somente diz sobre o aluno, mas também sobre o professor e seu trabalho com seu grupo. Nesse sentido, a documentação revela sua faceta reflexiva. Baseando-se nela, o



professor pode refletir sobre sua ação profissional, analisando e valorizando propostas inovadoras, observando impasses.

No que diz respeito à interação, percebe-se que a documentação pedagógica valoriza as trocas entre professor e outros profissionais da instituição, professor e alunos e professor e famílias:

A documentação pedagógica como conteúdo é material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. [...] Este material torna o trabalho pedagógico concreto o visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 194)

No que se refere aos recursos dos quais faz uso, Edwards, Gandini e Forman (1999) dizem que ela acabou por se transformar em uma “arte profissional” visto que se vale de recursos variados, como *slides*, *posters*, textos escritos, gravações em vídeo, registro de experiências das crianças, fotos e diferentes tipos de imagens. Sobre isso, corroboram Kinney e Wharton (2009), acrescentando que a documentação é uma narrativa por meio da qual é possível tornar visível as aprendizagens das crianças e, para tanto, faz uso de uma série de “recursos dos meios de comunicação” como fotografias, vídeos, diários e gravações em áudio. Percebe-se, assim, que o uso das imagens é feito intencionalmente. Infere-se, assim, que o uso de diferentes recursos na documentação tem por objetivo a comunicação, pois favorece a troca entre aqueles que produziram a documentação (professor e alunos) e os interlocutores, que podem ser a comunidade escolar, as famílias, as próprias crianças e, também, o professor. Seguindo essa ideia, pode-se dizer que as imagens centram o olhar do “espectador”; os pequenos textos o direcionam, esclarecendo pontos levantados pelas imagens; e os trabalhos plásticos são capazes de revelar, juntamente com algumas falas das crianças, o pensamento delas, suas hipóteses e reflexões.

Ao que se percebe das ponderações feitas a respeito da documentação pedagógica, de seus objetivos e funções, assim como dos recursos dos quais faz uso, ela pode ser considerada um meio de construção da história/da identidade de um dado grupo de crianças. Porque visa, dentre outras coisas, tornar visível suas aprendizagens (KINNEY; WHARTON, 2009), ela coloca em evidência as crianças e a identidade delas como sujeitos que aprendem diante do mundo, interagindo com as pessoas e os objetos nele presentes. Diante dessa ideia, pode-se considerar a documentação pedagógica um instrumento de comunicação e reflexão sobre as experiências na infância e sobre as próprias práticas pedagógicas que registra a passagem dos alunos pelo mundo, participando da cultura e construindo história e identidade.

---

## Conclusão

Dada a época de surgimento das escolas reggianas, a instauração de suas práticas e a delimitação do início da época pós-moderna, pode-se dizer que as práticas pedagógicas da experiência reggiana têm ligação com a era na qual surgiram e na qual se destacaram. Nesse sentido, muitas das características dessas práticas, mais especificamente da documentação pedagógica, se aproximam da perspectiva pós-moderna, tais como narrativa fragmentada<sup>6</sup>, uso de recursos dos meios de comunicação e destaque para a presença de imagens (fotos, vídeos, hipertextos).

Nas práticas de documentação pedagógica faz-se uso de imagens (foto, vídeo) como recurso para a captação de um momento/fragmento da realidade. A imagem permite àquele que documenta e àqueles que apreciam a documentação interpretar a situação trazida na imagem tal qual ela se apresenta. Ela ilustra, destaca o real, tornando visível o momento ou os momentos reveladores das aprendizagens das crianças. A imagem usada na documentação

<sup>6</sup> Aqui entendida como uma narrativa não linear que permite ao interlocutor maior liberdade para interpretar e construir significados.

não pretende “vender” algo que a transcende. Em contrapartida, como mencionado, na pós-modernidade a imagem assume a condição de simulacro com o intuito de tornar o real hiper-real. O convite não é à interpretação, e sim ao consumo e à satisfação imediata. O que se vê é que a prática de documentação pedagógica vale-se das imagens não sob uma perspectiva pós-moderna, aquela relacionada diretamente ao consumo e ao desempenho, e sim valorizando a experiência da criança como processo de construção expresso nas suas vivências cotidianas.

O individualismo, como visto, é uma das marcas da pós-modernidade apontada por Lyotard (1993). Ele define o sujeito pós-moderno como um sujeito autocentrado e, em muitos momentos, egoísta e narcisista. A documentação pedagógica, como prática presente na escola, parece não colaborar para a reafirmação desse individualismo pós-moderno, uma vez que representa um trabalho de cooperação do qual, como mencionado, participam professor, alunos, comunidade escolar e famílias. Valorizada é a parceria que salvaguarda o coletivo. Portanto, professores, crianças, comunidade escolar e famílias se envolvem nos processos de produção e apreciação em ambiente interativo e reflexivo.

Como destacou Bauman (1998), na pós-modernidade, em razão do frenético movimento do mundo e sua efemeridade, a memória é menos importante que o esquecimento. Em contrapartida, resistindo a isso, a documentação pedagógica permite a construção da história de um grupo registrando o seu percurso. Isso ajuda a preservar a memória do que foi vivido, impedindo o esquecimento.

Destacou-se também por meio das ideias de Lyotard (1993) e Bauman (1998) que a realidade pós-moderna é fragmentada, diferentemente do mundo moderno, que era linear, previsível e pretendia caminhar para o progresso. A fragmentação também aparece como característica da documentação pedagógica. Como visto, a documentação se apresenta como uma narrativa

composta de diversos elementos – fotos, vídeos, pequenos textos, trabalhos plásticos –, o que a torna fragmentada. A fragmentação da realidade pós-moderna leva o mundo à efemeridade e, como bem destacou Bauman (2005), provoca no sujeito pós-moderno uma crise de identidade. Em meio a tantas mudanças e transformações, como nos diz o sociólogo polonês, o sujeito acaba por não encontrar recursos sólidos para a construção de sua identidade. Contudo, no caso da documentação, a fragmentação facilita o contato do interlocutor com aquilo a que a ele se apresenta: as aprendizagens das crianças.

No que diz respeito à informação, a era pós-moderna, como apontou Lyotard (1993), é aquela que, em virtude dos avanços tecnológicos, prima pela liberdade de circulação da informação. A documentação pedagógica, como prática docente na pós-modernidade, também valoriza a informação. Contudo, em razão do seu viés comunicativo e de sua abordagem reflexiva, traz não somente o uso da informação, mas também seu tratamento não conclusivo, determinante e solitário. A informação que chega para os pais, as crianças e a comunidade escolar é carregada de significados, pois é fruto de releituras e interpretações feitas ao longo do processo de documentação.

Como visto, a documentação pedagógica possui características pós-modernas, pois é uma prática docente de destaque nesta era. O que é tema nas discussões sobre pós-modernidade, a saber, identidade, diversidade, tecnologia, uso de imagens, memória, individualismo, fragmentação, é também tema nas reflexões sobre a documentação pedagógica. Contudo, em razão do que foi apresentado, ela parece também nadar contra a corrente e apresenta-se como possível resposta a uma questão apresentada por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 28):

Será que esta estrutura (do mundo pós-moderno), a qual coloca em primeiro plano a diversidade, a complexidade e as perspectivas múltiplas, pode produzir relacionamentos mais igualitários

e dialógicos em uma forma de conhecimento que respeite o outro sem absorvê-lo?

Na tentativa de aproximar as características da pós-modernidade e da documentação pedagógica, percebem-se convergências e divergências. Embora a prática de documentação pedagógica traga à tona temas característicos da era pós-moderna (uso de recursos dos meios de comunicação, identidade, fragmentação, uso da informação e da imagem), o tratamento de dados, muitas vezes, parece ser divergente. O que não entra em contradição com esse trabalho já que a pós-modernidade é marcada pela multiplicidade de ideias e a descrença na existência de uma verdade única.

Dessa maneira, portanto, surge uma possível hipótese para reflexão: a prática de documentação pedagógica pode ser uma forma de resistência às constantes mudanças do mundo pós-moderno, que se reafirmaria na escola como instrumento de construção de identidade.

---

## **DIALOGUES BETWEEN POSTMODERNITY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL DOCUMENTATION**

---

## **Abstract**

*The current era is considered postmodern by thinkers such as the French philosopher Jean-François Lyotard (1993) and the Polish sociologist Zygmunt Bauman (1998). From an economic-commercial perspective, technological transformations that started in 1950 marked the beginning of the post-industrial era and, from a cultural perspective, the commencement of postmodernity. The post-modern world is marked by continual transformations and, as such, is considered ephemeral and fragmented. This ends up causing an identity crisis in the individual who, although demonstrating a self-centered subject, is constantly seeking to find his or her place in the world. In postmodernity, school education geared toward younger children is recognized from two perspectives: one focused on performance and the other centered on giving attention to children and their specificities. In the postmodern era, pedagogical practices emerged in schools in Reggio Emilia, a city in northern Italy that among other things, aimed at making the learning processes in children abundantly clear. Pedagogical documentation is one of those practices, which is connected to an era marked by fragmentation and uncertainty, and thus has characteristics of this post-modern world. This article presents a reflection on the*

*convergences and divergences between pedagogical documentation practice and postmodernity.*

**Keywords:** *Postmodernity. Education. Childhood. Pedagogical documentation.*

## Résumé

### **DIALOGUES ENTRE LA POSTMODERNITÉ ET LA PRATIQUE DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE**

*L'ère actuelle est considérée postmoderne par les penseurs comme le philosophe français Jean-François Lyotard (1993) et le sociologue polonais Zygmunt Bauman (1998). D'un point de vue économique-commercial, les transformations technologiques survenues à partir de 1950 ont marqué le début de l'ère post-industrielle et, dans une perspective culturelle, est entrée dans la postmodernité. Le monde postmoderne est marqué par des constants changements et, ainsi est considéré comme éphémère et fragmenté. Cela finit par provoquer une crise d'identité de l'individu, qui, même se présentant comme un sujet autocentré, cherche constamment à découvrir sa place dans le monde. Dans la postmodernité, l'éducation scolaire axée pour les jeunes enfants est reconnue à partir de deux perspectives: l'une axée sur la performance et l'autre centrée sur l'enfance et leurs spécificités. Dans l'ère post-moderne se produire dans les écoles de Reggio Emilia, une ville dans le nord de l'Italie, des pratiques pédagogiques qui visent, entre autres, mettre en évidence les processus d'apprentissage des enfants. Parmi ces pratiques, il y a la documentation pédagogique, qui est reliée à une époque marquée par la fragmentation et l'incertitude et possède donc des caractéristiques de ce monde post-moderne. Dans cet article, nous présentons une réflexion sur les convergences et les divergences entre la pratique de la documentation pédagogique et la postmodernité.*

**Mots-clés:** *Postmodernité. Éducation. Enfance. Documentation pédagogique.*

## Referências

- BARBOSA, Wilmar do Valle. Prefácio. In: LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio D'água, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-moderna*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da crianças*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Tradução de Daniel Ángel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GONTIJO, Flávia L. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. *Paidéia: revista do curso de pedagogia da FCH/Fumec*, Belo Horizonte, ano 8, n. 10, jan./jun. 2011.
- HABERMAS, Jürgen. Modernidade versus pós-modernidade. *Arte em Revista*, ano 5, n. 7, 1983. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/15102231/Modernidade-versus-Pos-Modernidade-Jurgen-Habermas>>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- KINNEY, L. WHARTON, P. *Tornando visível as aprendizagens das crianças: educação infantil em Reggio Emilia*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KOHAN, Walter. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- KOHAN, Walter. *Vida e morte da infância*. 2010. Disponível em: <[http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso\\_trabalhosII/palestras/Kohan.pdf](http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Kohan.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2011.
- LYOTARD, Jean François. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.
- LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno*. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Col. Primeiros Passos).
- SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado em outubro de 2011

