

# A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE AUTORIA CURRICULAR DOCENTE

Pedagogical documentation as a strategy for teaching course

Derli Juliano Neuenfeldt<sup>1</sup>; Jacqueline Silva da Silva<sup>2</sup>; Mateus Lorenzon<sup>3</sup>;  
Tania Micheline Miorando<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Ciência do Movimento Humano; Professor do Centro Universitário UNIVATES. Email: derlijul@univates.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação; Professora do Centro Universitário UNIVATES.

<sup>3</sup> Bolsista de Iniciação Científica; Graduando do Curso de Pedagogia, Centro Universitário UNIVATES;

<sup>4</sup> Mestre em Educação; Professora do Centro Universitário UNIVATES;

Data do recebimento: 01/09/2014 - Data do aceite: 03/12/2014

**RESUMO:** Este artigo discute como a documentação pedagógica, concebida como princípio do Planejamento na Abordagem Emergente, pode ser vista como uma estratégia para permitir a autoria docente e um processo contínuo de reconstrução curricular. O estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, na qual os dados foram gerados por meio de observações a práticas pedagógicas desenvolvidas por seis professores que atuam em turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental de escolas das redes de ensino privada, municipal e estadual do município de Lajeado/RS, entrevistas com os mesmos e análise da documentação pedagógica produzida por eles, sendo que o *corpus* da pesquisa foi analisado por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os dados coletados inferem que o princípio da documentação pedagógica está presente na prática dos professores, contudo esses priorizam a observação e o registro. A reflexão e o trabalho colaborativo são aspectos pouco observados. É na tomada da documentação como matéria-prima para a investigação, que se abre possibilidade de transformá-la em subsídio que possibilite a autoria curricular docente. Porém, essa transformação da documentação pedagógica em matéria-prima para a autoria curricular requer esforço por parte da gestão da escola para criar espaços na instituição escolar que possibilitem o trabalho colaborativo.

**Palavras-chave:** Planejamento na Abordagem Emergente. Documentação Pedagógica. Reorganização Curricular.

**ABSTRACT:** This article discusses how pedagogical documentation, conceived as a principle of Planning in Emerging Approach, can be seen as a strategy to enable the authoring and a continuous process of curriculum reconstruction. The study was based on a qualitative approach, in which data were generated through observations of teaching practices developed by six teachers who work with students from the first year of private, municipal and state elementary school of the municipality of Lajeado/RS, interviews with those teachers and analysis of the pedagogical documentation produced by them. The research *corpus* was analyzed using the technique of content analysis (Bardin, 1977). The collected data infer that the principle of pedagogical documentation is present in the practice of teachers, yet they prioritize the observation and recording. The reflection and collaborative work are less observed aspects. It is in making the documentation as the material for research, which the possibility of transforming it in subsidy that enables the teaching authoring curriculum opens up. However, this transformation of pedagogical documentation in raw materials for authoring curriculum requires effort on the part of the school's management to create spaces in schools that allow collaborative work.

**Keywords:** Planning in Emerging Approach. Pedagogical Documentation. Academic Reorganization.

## Introdução

A determinação dos currículos escolares, prescritos por um sistema educacional que abre poucos espaços para a autoria do professor na constituição dos currículos para o estudo, também fecha-se para a autoria dos alunos. A composição de um currículo, seja por meio do uso de livros-texto padronizados, cartilhas, listas de conteúdos a serem ensinados ou um catálogo de objetivos específicos que devam ser alcançados, institucionalizam determinados modos de organização curricular e práticas pedagógicas definidos previamente, sem considerar as singularidades específicas das crianças atendidas nas instituições de ensino. A organização prévia e normativa do currículo parte do pressuposto da existência de um modelo de aluno e de uma concepção de homogeneidade quanto aos interesses e necessidades que um sistema educacional institui como importantes.

Para essa concepção de trabalho, o docente desempenha uma tarefa técnica de transmitir um conjunto pré-definido de saberes e fazeres escolares. A eficiência do seu trabalho será medida por avaliações que demonstram se os estudantes memorizaram determinados conteúdos. Na pedagogia tecnicista, por exemplo, focam-se as atividades de treino e instrução (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013), em que professor e aluno desempenham uma tarefa de recepção passiva do conhecimento, a qual um retransmite uma mensagem e o outro a recebe. Nega-se a capacidade de autoria curricular do professor e a participação dos docentes na organização do currículo e na escolha dos tópicos que serão abordados no decorrer das aulas.

Autores como Sacristan (2005) apresentam essa organização curricular como sendo *logocêntrica*, em que o conteúdo a ser ensinado ocupa um papel central no processo de ensino e aprendizagem. A esse autor, somam-se inúmeros outros, tais como

Demo (2010), Hernandez (1998), Freire (1983) que defendem a urgência do processo de ensino e aprendizagem focar no estudante suas atenções e propõe uma modificação na lógica, na qual a instituição escolar está organizada, priorizando os *interesses* dos grupos específicos que a escola atende. O que se pressupõe é a heterogeneidade existente entre as diversas crianças que frequentam a escola e uma organização institucional que tenha por enfoque as curiosidades dos alunos, sabendo lê-las pelas perguntas que as crianças fazem (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

A ruptura proposta por esses autores exige uma reorganização de toda a instituição escolar afetando diretamente a concepção do professor como instrutor (DEMO, 2011) e a concepção de aluno como tábula rasa ou vaso a ser preenchido. O professor, em uma perspectiva de trabalho pelos *interesses* da criança, assume-se como autor, não apenas de material didático, mas do currículo, uma vez que deve ser significativo, estando em constante processo de avaliação e reorganização.

Nessa perspectiva, este estudo busca, na abordagem do planejamento emergente, característica da Região de Reggio Emilia/Itália, subsídios que permitam a ressignificação das práticas pedagógicas e dos currículos escolares. No Planejamento no Enfoque Emergente - abordagem de planejamento, considerada a melhor do mundo para crianças de 0-6 anos (HINCKLE, 1991) - o currículo não é definido previamente, mas sim, construído cotidianamente por meio de um processo de *progettazione*, no qual os aspectos a serem trabalhados *para e com* as crianças emergem do cotidiano (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 1999, 2012).

Kinney e Wharton (2009) também destacam que na abordagem reggiana de educação infantil um aspecto fundamental para a elaboração e desenvolvimento dos currículos é o processo de escutar o que as crianças desejam

e as suas necessidades e, a partir disso, organizar situações de aprendizagem *para e com* elas. Esse processo de organização curricular centrada na criança faz com que o currículo tenha que ser uma construção cotidiana, altamente flexível e aberta a imprevistos, ao fascínio e à dúvida: o que se coloca em uma oposição a um currículo preescrito e organizado somente *para* as crianças.

Em um primeiro momento de nossa escrita, buscamos compreender quais as estratégias existentes na Abordagem de Planejamento Emergente que permitem ao professor a autoria curricular, ou seja, definir os temas que serão abordados no decorrer do seu trabalho pedagógico, sem seguir Planos de Trabalho organizados em uma perspectiva *adultocêntrica*.

Na abordagem reggiana de planejamento, encontramos dois elementos principais que possibilitam a autoria do professor: a documentação pedagógica e a investigação desenvolvida por ele. Essas duas estratégias são concebidas como princípios do planejamento na abordagem emergente (BARACHO, 2011; SILVA, 2011) que, quando desenvolvidas concomitantemente, possibilitam a renovação das práticas pedagógicas e dos currículos escolares.

Em um segundo momento, discutimos como a documentação pedagógica constitui-se como elemento que subsidia o exercício de pensar a prática docente e acaba tornando-se importante instrumento de renovação dos fazeres pedagógicos e, sobretudo, de reconstrução dos currículos destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados apresentados no decorrer do artigo foram obtidos por meio de um estudo qualitativo, com seis professores que atuam em turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental de escolas das três redes de ensino (municipal, estadual e privada) do município de Lajeado/RS. O *corpus* da pesquisa foi constituído por

transcrições de entrevistas realizadas com os professores, relatório de 24 observações a suas práticas pedagógicas junto às crianças e a análise da documentação pedagógica produzida por eles em decorrência de seu cotidiano pedagógico, sendo interpretados por meio da aplicação da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

### **Documentação Pedagógica: Manifestação no Trabalho Pedagógico de Professores da Educação Básica**

O Planejamento na Abordagem Emergente, característico de Reggio Emilia/Itália, caracteriza-se pela organização curricular no seu enfoque emergente em que os professores “[...] formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança” (RINALDI, 1999, p. 113), ou seja, um projeto de trabalho é construído ao longo da sua realização, sem que seja totalmente programado previamente.

Malaguzzi (1999), mentor da proposta, destaca ainda que nessa perspectiva de trabalho os professores não costumam seguir planos, seguem os *interesses* das crianças e as suas *necessidades*, possibilitando a elas situações de aprendizagens que contemplem esses dois aspectos.

A inexistência de planos rígidos e a emergência cotidiana de aspectos que serão contemplados nos projetos não significa que não exista um currículo, mas sim, que ele está constantemente sendo reorganizado, refeito e repensando por toda a comunidade escolar. Rinaldi (1999, p. 114) destaca que, nessa abordagem de organização curricular, a “[...]

dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive”. Contudo, essa organização curricular altamente flexível, baseada na dúvida e na fascinação, não quer dizer que os professores ausentem-se de planejar as atividades ou estudar, ao contrário, exige-se do professor seriedade, comprometimento e envolvimento na proposta.

Essas três exigências – seriedade, comprometimento e envolvimento – ocorrem por meio da participação na tomada de decisões e aspectos que serão contemplados no currículo das escolas, participação essa que envolve não somente professores, mas também, pais e crianças. Todavia, a tomada de decisão quanto ao que será contemplado no currículo requer conhecimento e preparação por parte dos professores. Eles precisam conhecer suas crianças, as singularidades, necessidades e interesses de cada uma, bem como reconhecer seus avanços e dificuldades. Esse conhecimento ocorrerá mediante a documentação pedagógica, descrita como princípio do Planejamento na Abordagem Emergente (REGGIO CHILDREN, 2011; BARACHO, 2011; SILVA, 2011) e entendida aqui como processo de organização e avaliação sistemática de registros ocorridos no cotidiano.

Ao estudar o planejamento na abordagem emergente, Silva (2011) afirma que, por meio da documentação pedagógica, é possível garantir a formação dos professores e a ressignificação da educação. Para a autora, a articulação existente entre a documentação pedagógica e a formação dos professores que atuam nessa perspectiva de trabalho:

Caracteriza-se como um processo de construção consciente do significado da educação, que qualifica o projeto educativo e as competências individuais e coletivas. Prioriza a ação cotidiana através da prática da reflexão sobre a documentação e a observação. É conce-

bido como um laço entre a experiência em sala de aula e as fontes externas de apoio (SILVA, 2011, p. 29).

O princípio da documentação pedagógica consiste em três etapas principais: a observação, o registro e a reflexão ou investigação da própria prática (HOYUELOS, 2007). Neste estudo, focaremos, mais especificamente, a etapa da investigação, entretanto, as três etapas são interligadas, o que faz com que tenhamos que apresentá-las brevemente.

A observação consiste no primeiro momento da documentação pedagógica, no qual o professor é responsável pela elaboração de um roteiro de aspectos que devem ser observados nas crianças. A partir desse roteiro, ele passa a escutar o que as crianças comunicam por meio de suas múltiplas linguagens (MALAGUZZI, 1999).

Kinney e Wharton (2009, p. 23) destacam que o processo de escuta na documentação pedagógica “[...] significa ouvir ativamente e observar as reações e respostas das crianças”, e prosseguem afirmando que esse processo de escuta: “Proporciona muitos *insights* e entendimentos valiosos. Ajuda-nos a concentrar nossa atenção nos modos como as crianças extraem sentido do seu mundo” (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23). Assim, ao retomarmos a ideia apresentada inicialmente de um currículo centrado na criança, é fundamental a compreensão da cultura infantil, de seus modos de ver e interpretar o mundo, o que é evidenciado por meio de um processo de escuta sensível.

No momento em que fomos a campo para geração de dados empíricos, percebemos que a escuta é constantemente utilizada na prática dos seis professores participantes da pesquisa. A P2<sup>1</sup> afirma que “através da escuta, tu vai saber a necessidade deles [alunos]. O que eles querem realmente saber”. A P5, por sua vez, afirma que “eu procuro perceber o que essa criança quis dizer, o que ela está me

mostrando”. Por si só o ato de escutar não se compromete com a ação transformadora da realidade. Fazer registros dos diálogos ou momentos que as crianças vivenciam poderão apresentar-se como subsídios para pensar o planejamento de uma aula. Assim, adentramos na segunda etapa da documentação pedagógica que é o registro.

É no momento do registro que os professores constituem uma memória coletiva e grupal de situações que ocorrem no cotidiano (SILVA, 2011). Os registros são uma forma de não confiar somente na memória, mas ter um material concreto para que possa ser consultado. Além dos registros de atividades, imagens e vídeos, a documentação pedagógica consiste ainda em Planos de Trabalho e hipóteses previstas para os trabalhos.

Quanto aos registros, os professores participantes da pesquisa também o elaboram, sendo que destacam principalmente a existência de Diários de Aula (P1, P2, P4, P5 e P6). A P1 destaca que no seu diário consta “o que eu faço é um relato diário do que aconteceu naquele dia”. A P4 destaca ainda que “eu relato o que a gente fez na sala mesmo. Como eles brincam como ele se relaciona com os colegas”.

Porém, observamos, principalmente, que os registros dos professores são utilizados para descrever as atividades que serão desenvolvidas no decorrer da semana: “escrevo mais ou menos o planejamento da semana toda” (P3) e a P6 também afirma que nos seus registros foca principalmente a organização da semana.

Destacamos, assim, que no momento em que nos registros constam somente o planejamento, os registros tornam-se estratégia para a normatização do currículo escolar. O registro elaborado em uma perspectiva de documentação pedagógica deve constar não somente de planejamentos, mas de relatos das reações das crianças e o que elas comunicam.

Assim, o registro como parte integrante da documentação pedagógica evidencia as concepções explicativas dos professores, ou seja, as pressuposições que eles possuem sobre aprendizagem, conhecimento, a concepção de criança que detém, e o que as crianças comunicam por meio de suas inúmeras linguagens.

O objetivo dos registro é tornar-se um material de investigação e reflexão. Por isso, ao escrever sobre a sua própria prática, o professor precisa desenvolver um grande esforço “para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas” (ALARCÃO, 2008, p. 45). Ou seja, quando falamos sobre documentação pedagógica, é necessário conseguir transpor a limitação imposta pelo registro e passar a concebê-lo como matéria de estudo e não apenas como resultado de um processo utilizado para avaliar as crianças.

Contudo, no momento em que analisamos os dados gerados de forma empírica, percebemos que somente dois professores evidenciam que utilizam a documentação pedagógica como instrumento de pesquisa. A P1, afirma que “os registros são um material de pesquisa também. E é um material que vai mostrar a cara daquela turma”. Salientamos aqui o último aspecto que a professora trouxe: “mostrar a cara da turma” que, no nosso entendimento, poderá ser compreendido como a possibilidade de reorganização curricular.

No momento em que P1 coloca que a identidade da turma será demonstrada por meio da documentação pedagógica, percebemos que essa identidade pode não ser a mesma de turmas anteriores. Quando propomos pensar um currículo emergente, ou seja, nascido de situações cotidianas e em constante processo de reformulação, levar em consideração esse aspecto identitário da turma é algo importante.

O currículo significativo é elaborado *para* e *com* as crianças, ou seja, deve envolvê-las em um processo de construção horizontalmente. Contudo, a elaboração *com* as crianças não é sinônimo de chamá-las ou incluí-las em reuniões, muitas vezes, de aspecto burocrático, mas incluir as suas vozes, os seus interesses e necessidades no processo de reconstrução escolar por meio do processo de escuta-registro-criação.

O que vimos percebendo é que a ação de pensar sobre a documentação pedagógica é um momento em que se começa a elaborar subsídios que possibilitam a reorganização curricular. No momento em que o professor pensa sobre as suas atividades e o que as crianças comunicam a ele poderá vir a surgir possíveis aspectos ou temas que possam ser contemplados em um currículo “a cara da turma”. O professor torna-se um investigador da própria prática e comprometido com a ação transformadora.

O professor passa, assim, de uma função de transmissor ou “ponte” que liga o conteúdo às crianças, tal como desempenharia em um currículo normativo e passa a se ocupar de uma tarefa criativa de autoria em que, junto com as crianças, constrói o próprio currículo.

Concluída a apresentação empírica dos dados relativos à documentação pedagógica como instrumento potente de reorganização e ressignificação curricular, propomo-nos a discutir um último aspecto que se refere à dimensão coletiva da documentação pedagógica. Por ser uma ação educativa e não restrita a uma ação individual, o professor deve estar contatando com seus pares e, junto com eles, produzindo conhecimento, uma vez que “a conquista do saber não se dá exclusivamente através das fórmulas acadêmicas, mas, também, e principalmente, no âmago das relações sociais” (FRANCO; BORDIGNON; NEZ, 2012, p. 13).

É importante destacar que os professores devem dialogar com referenciais teóricos

que fundamentam as suas práticas, tal como nos coloca a P5: “Quando eu escrevo, eu faço um registro mais teórico, nas questões de aprendizado deles. [...] Eu sempre busco fazer esse caminho”. O diálogo com estudos teóricos faz com que o professor consiga analisar ou evidenciar aspectos latentes de sua prática que permaneceriam implícitos se não houvesse a implicação de pensar praticamente a teoria que sempre estudou. Não apenas analisa as experiências por uma perspectiva que as signifique, mas cria condições para que possa recriar suas teorias para adaptá-las ao contexto que pretende pensar. Essa fundamentação teórica não deve ser tomada como normativa, mas sim, como subsídio que permita ao professor repensar a sua prática e reconstruir as teorias utilizadas a cada nova situação de sala de aula.

Outro aspecto importante a potencializar sobre a documentação pedagógica como ferramenta capaz de subsidiar e possibilitar a renovação curricular se dá quando os professores assumem a dimensão coletiva do trabalho pedagógico, ou seja, mantêm um trabalho coletivo e colaborativo com seus pares, para que possam discutir os seus registros e intenções pedagógicas a partir da documentação produzida.

A documentação pedagógica é uma interpretação subjetiva que um determinado professor faz da realidade, contudo, se outros profissionais discutirem e a interpretarem, é possível que novas leituras sejam feitas e se produzam outros conhecimentos que possam ser utilizados no momento da (re)organização curricular da instituição. O trabalho coletivo no espaço escolar tende a potencializar ainda mais a concepção de documentação pedagógica como estratégia de renovação curricular.

A inovação curricular requer desenvolvimento profissional e confiança e essas duas características podem ser obtidas quando o trabalho desenvolvido no ambiente escolar

assume a dimensão coletiva (GONZÁLEZ; ESTRADA; CAÑAL, 2006). Os professores sentem-se envolvidos na proposta e transformam o seu trabalho em um princípio educativo. A escola passa de uma situação de reprodutora de conhecimentos para uma esfera de produção. No momento em que a documentação pedagógica dos professores é exposta em uma dimensão coletiva e passa a ser analisada sobre diferentes olhares, evidenciam-se aspectos despercebidos no trabalho docente.

Porém, ao analisarmos a manifestação do trabalho coletivo junto às escolas participantes da investigação, observamos que isso acontece somente no caso da P1 e P6. A P1, em entrevista concedida, relata que em um determinado momento, pediu que a Supervisora Pedagógica observasse as suas aulas: “eu me senti incomodada com algumas situações que ocorriam, troquei com minha supervisora e ela se ofereceu para de vez em quando me ajudar, observando a turma”, e a P6 relata que a forma “individualista de trabalho está ultrapassada”.

A análise desses dados permite perceber que a dimensão coletiva do trabalho docente é um aspecto que deve ser melhorado, uma vez que, nos casos observados, o trabalho colaborativo surge em um momento em que uma professora precisa, ou em um momento de participação de experiências, não assumindo um aspecto de formação em que os professores podem dialogar sobre suas práticas com os seus pares e discutirem aspectos documentados, a que, para Perrenoud (2000), mesmo não sendo totalmente racional e definitiva, por estar envolvida em muitos aspectos subjetivos, permite um exercício de lucidez profissional.

É fundamental que no processo de gestão escolar, sejam focadas as dimensões coletivas do trabalho docente. Ou seja, nas escolas analisadas, o processo de documentação pedagógica ocorre. Contudo, os momentos

de formação sobre ele e de compartilhar com os colegas de trabalho é pouco evidente. Acreditamos que aqui se faz necessário que os gestores passem a implantar redes colaborativas de diálogo entre os professores.

A reconstrução curricular requer, assim, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional. A documentação pedagógica serve como um estímulo, um instrumento potente. Percebemos que a sua realização nas escolas enfatiza a observação e o registro em detrimento da reflexão e da investigação. Mostra-se, dessa forma, que poderá ser desafio dos gestores a organização de grupos em que se possam discutir e compartilhar os registros produzidos.

É por meio do exercício de autoria, exposição e autoformação profissional que poderá se começar a fazer alguns questionamentos à estrutura escolar, na qual a escola está organizada. Ao trabalhar em equipe, os professores sentem-se à vontade para questionar e interrogar os planos que realizam e buscam alternativas para a organização curricular. Assim, o professor que atua na escola volta a questionar, o que, segundo Freire e Faundes (1985), é uma de suas dimensões esquecidas.

A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46).

A ideia de que “a documentação pedagógica pode funcionar como um instrumento para abrir uma prática crítica e reflexiva que desafie os discursos dominantes e construa *contradiscursos*, por meio dos quais podemos encontrar pedagogias altamente agradáveis” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 199) ainda poderá aparecer em mais rodadas de discussões entre os professores. A criação desse contradiscurso é oportunidade para os

professores exercerem o papel de autoria no processo de (re)construção curricular.

## Considerações Finais

Edwards (1999, p. 164) nos coloca que esse processo de “[...] documentação sistêmica permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera ideias criativas sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente ‘consumidor da certeza e da tradição’”, ou seja, a documentação pedagógica por si só se apresenta como instrumento que possibilita o rompimento da concepção do professor apenas como um sujeito receptor e transmissor de informações e passa a um papel de autor de materiais didáticos, textos científicos e também do próprio currículo.

Observamos que a documentação pedagógica, tomada como material de investigação para os professores participantes da pesquisa, permite a eles o exercício de pensar sobre a prática e, sobretudo, identificar as concepções epistemológicas implícitas e explícitas em seu trabalho pedagógico.

É por meio desse exercício de autocrítica e trabalho criativo que temos a oportunidade de apresentar a documentação pedagógica como potente instrumento para a renovação da práticas pedagógica e, sobretudo, como instrumento indispensável à reorganização curricular.

Alarcão (2008, p. 83) afirma que “[...] a escola nunca está verdadeiramente feita. Encontra-se sempre em construção, desenvolvimento”. Ampliamos essa concepção da autora e afirmamos que os currículos também não são um pacote fechado. Mesmo que eles sejam prescritivos ou definidos previamente, os professores, por meio do exercício reflexivo e da documentação pedagógica poderão repensá-lo.



Ao retornarmos ao objetivo de nossa escrita, percebemos que a documentação pedagógica, por envolver um processo de observação/escuta, registro e reflexão, faz com que se torne possível evidenciar não somente a aprendizagem das crianças (KINNEY; WHARTON, 2009), mas também, fazer com que o professor evidencie as concepções teóricas e epistemológicas que embasam o seu trabalho.

Por sua vez, Becker (2004) afirma que a superação dos atuais modelos de escola e de currículo passam pela crítica dos próprios pressupostos teóricos e epistemológicos. A documentação pedagógica, por si só, não representa a criação de um novo currículo, mas é um instrumento que subsidia o professor no momento em que ele questionará os currículos prescritivos.

Um currículo significativo, e talvez, esse seja o nosso grande desafio, só pode ser

organizado se contar com a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico (crianças, pais, professor e gestores). O que apresentamos são estudos que nos mostraram o quanto a documentação pedagógica é importante como subsídio e ferramenta ao professor quando possibilita o envolvimento de diferentes segmentos, de seus interesses e das suas necessidades no currículo escolar, por evidenciar singularidades e especificidades de cada criança.

Contudo, somente providenciar a documentação pedagógica não altera o contexto de aprendizagem escolar, tanto mais o currículo sistematizado e instituído. Mais do que isso, é necessário o estabelecimento de uma rede de colaboradores, professores comprometidos e envolvidos com a tarefa de documentar e, sobretudo, compartilhar com os seus pares as suas percepções e explicitar referências epistemológicas implícitas.

## NOTA

<sup>1</sup> O anonimato aos sujeitos participantes da pesquisa foi um dos direitos garantidos no momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (SPINK, 2000). Nesse sentido, não divulgaremos os nomes de profissionais, sendo que os docentes serão identificados como P1 e P2 (docentes de uma escola da rede municipal de ensino), P3 e P4 (docentes de uma escola da rede estadual de ensino) e P5 e P6 (docentes de uma escola da rede privada de ensino).

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARACHO, N. V. de P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: s.n., 2011. 234p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Persona, 1977.
- BECKER, F. **A Epistemologia do Professor**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

- DAHLBERG, G. MOSS, P. PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FRANCO, M. E. Dal P.; BORDIGNON, L. S.; NEZ, E. Qualidade na Formação de Professores: bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como Estratégia Institucional. In: **Anais do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012.
- FREIRE, M. **A Paixão de conhecer o mundo**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HINCKLE, P. A School Must rest on the Idea that All Children are Different. In.: Newsweek: The International Newsmaganize. **The Best Schools in the World: And What We Can Learn From Them**. 2 de dez de 1991, p. 41-42.
- HOYUELOS, A. Documentación como narración y argumentación. **Revista Aula de Infantil 39**. [Versión electrónica]. Septiembre, Octubre 2007. Disponível em: <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/039-la-documentacion/documentacion-como-narracion-y-argumentacion> Acesso em: 09 de jun de 2014.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando Visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KISHIMOTO, T. M. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs). **Em busca da Pedagogia da Infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MENDONÇA, C. N. de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009. 135 p. tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.
- PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- REGGIO CHILDREN. **Reglamento Nidos y escuelas de la infancia del ayuntamiento de Reggio Emilia**. Reggio Emilia: Nerocolore, Corregio, 2011.
- RINALDI, C. **Diálogos com reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- \_\_\_\_\_. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTAN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, J. S. da. **O Planejamento no Enfoque Emergente:** Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

SPINK, M. J. P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. EDIPUCRS. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia PUCRS.** Porto Alegre, v. 31, n.1, Jan/Jul, 2000, p. 7-22.

