



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA DE QUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO FOCADO NA
PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em Educação de Infância – Estudos Avançados

Por

Soraia Alamahomed Jamal

Faculdade de Ciências Humanas

Março 2019



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA DE QUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO FOCADO NA
PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em Educação de Infância – Estudos Avançados

Por

Soraia Alamahomed Jamal

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho

Março 2019

Resumo

A temática da avaliação pedagógica tem sido alvo de preocupação no contexto da educação de infância, no sentido de desconstruir a ideia de classificação das aprendizagens das crianças e de valorizar os modos de aprendizagem e os progressos das crianças. O presente estudo pretende compreender o processo de avaliação, desenvolvida através da documentação pedagógica, no âmbito das pedagogias participativas, mais concretamente, da Pedagogia-em-Participação.

É um estudo de natureza compreensiva, centrado na interpretação das narrativas que revelam o processo de avaliação pedagógica realizado através da documentação, e dos seus efeitos para a transformação do contexto e dos atores envolvidos, com vista à construção de conhecimento sobre a transformação (Oliveira-Formosinho, 2016c, 2018; Oliveira-Formosinho & Sousa, 2019).

No plano metodológico, a investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, através de um estudo de caso. Pretende-se compreender o processo de avaliação e documentação pedagógica desenvolvido por profissionais estabelecidas na área da educação de infância e na Pedagogia-em-Participação em particular.

O estudo evidencia que a avaliação pedagógica sustenta a transformação da pedagogia, ao usar a documentação como um veículo central para a reflexão sobre a *praxis*, no sentido da criação de novos significados e procedimentos no processo de ensino e aprendizagem. Contribui, assim, para a discussão e a reflexão sobre as políticas que impactem significativamente na qualidade da educação de infância, enquanto contexto privilegiado na ética do exercício dos direitos das crianças e dos adultos e a vivência da participação e da democracia.

Palavras-Chave: Pedagogia-em-Participação; avaliação pedagógica; documentação pedagógica.

Abstract

Evaluation within the context of early childhood education has been a matter of concern, in order to deconstruct the idea of classifying children's learning and to value learning processes and the progress of children. The present study intends to understand the evaluation process, developed through pedagogic documentation, in the scope of participatory pedagogies, more concretely, Pedagogy-in-Participation.

It is a comprehensive study, centered on the interpretation of the narratives that reveal the process of evaluation in early childhood, carried out through documentation, and its effects for the change of the context and the actors involved, with the purpose of building knowledge on this change (Oliveira-Formosinho, 2016c, 2018; Oliveira-Formosinho & Sousa, 2019).

At the methodological level, the research fits the qualitative paradigm, through a case study. It is intended to understand the evaluation process and pedagogic documentation developed by professionals established in the field of early childhood education, particularly in Pedagogy-in-Participation.

The study asserts that evaluation supports the transformation of pedagogy, using documentation as way of reflecting on practice, in the sense of building new meanings and procedures in the teaching and learning process. The study contributes to the debate and thinking on policies that may have a significant impact on the quality improvement of early childhood education, as a privileged and ethical setting for exercising children's and adults' rights, and for living the values of participation and democracy.

Keywords: Pedagogy-in-Participation; evaluation in early childhood education; pedagogic documentation

*Ao Diniz e à Maria,
que me ofereceram
novos olhares apaixonados
pelas crianças e pela vida*

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que me acompanharam nesta jornada longa e de grande aprendizagem, pelo modo como me incentivaram, desafiaram e ampararam de maneiras diferentes.

À Fundação Aga Khan Portugal, pela oportunidade oferecida para a frequência do Mestrado em Educação de Infância, através da atribuição da bolsa de estudos que tive o privilégio de beneficiar.

À minha orientadora da dissertação de Mestrado, Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho, quero expressar o meu profundo e sincero agradecimento, pela disponibilidade, encorajamento e carinho que demonstrou ao longo desta jornada de aprendizagem. Pela forma como me cativou e encantou com a sua visão de pedagogia e de criança, pelos horizontes revelados quanto à forma de exercer os direitos das crianças em democracia. Pelo compromisso ético e inspiração humana que representa, e que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e também pela confiança que não hesitou depositar em mim.

Ao Professor Doutor João Formosinho, pela partilha com entusiasmo e elevada amabilidade dos seus conhecimentos tão enriquecedores nas aulas de Mestrado, pela forma como me escutava e se interessava genuinamente pelas minhas reflexões e por ter contribuído de forma tão significativa para a minha jornada.

À minha colega de Mestrado e amiga Ana Ramalheira, pelo seu dinamismo, capacidade de persistência e vivacidade, e também pelo companheirismo neste caminho recheado de descobertas e também dificuldades, num processo que contribuiu para o meu crescimento em companhia. Agradeço também à Ana pela sincera abertura de portas da instituição onde desenvolve o seu trabalho, pela forma como me acolheu enquanto investigadora e por ter participado no presente estudo.

A todas as participantes do estudo, que prontamente se disponibilizaram para narrarem as suas experiências, transmitirem as suas crenças e opiniões e me ajudarem a compreender os seus quotidianos enquanto profissionais de desenvolvimento humano. Um agradecimento especial à Joana de Sousa, à Filipa Passos e à Patrícia Cabral.

Às queridas amigas que me acompanharam neste percurso, com a preocupação, incentivo e apoio que me ofereceram. São muitas as que trago no coração e que irei agradecer pessoalmente.

Aos meus pais, pelo seu amor incondicional e presença constante na minha vida, pelo apoio familiar quando precisei de estar ausente e principalmente, pelos valores que me transmitiram ao longo da vida, como a empatia e o espírito de sacrifício.

Ao Faizal, por ser o companheiro de vida que me apoia incondicionalmente, encoraja com grande otimismo, me dá energia nos momentos mais exigentes e faz questão de celebrar as minhas conquistas com orgulho. Obrigada por acreditares em mim da forma como só tu sabes fazer.

Finalmente, aos meus filhos Diniz e Maria, por me terem despertado a curiosidade em saber mais sobre as crianças, a sua paixão, a sua autenticidade e a sua vivência no “agora”. Oferecem-me muito mais do que alguma vez conseguirão imaginar. Obrigada pela compreensão e tolerância quando a mamã não podia estar ao vosso lado por estar “na escola” ou a “estudar”. Pelos abraços e beijos que vos roubei, que serviram para me dar o alento de que precisava. Por me permitirem ser a melhor versão de mim nesta vida.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1- Enquadramento Teórico	5
1. Avaliação em Educação de Infância.....	5
1.1. Evolução das concepções de avaliação.	7
1.2. A avaliação alternativa em educação de infância.....	9
2. Pedagogia-em-Participação	11
2.1. Breve contextualização histórica da Associação Criança.....	11
2.2. Visão e missão da Associação Criança.	13
2.3. Pedagogia-em-Participação: crenças, valores e princípios.	14
2.4. Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.	18
2.5. As áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação.	19
2.6. A organização do ambiente educativo para a aprendizagem experiencial.	20
3. Uma abordagem holística à avaliação	23
3.1. A educação enquanto aplicação da ciência positivista.....	24
3.2. A perspetiva co-construtivista da avaliação educativa.....	28
4. Documentação Pedagógica.....	34
4.1. A ética das pedagogias participativas.....	35
4.2. A procura de significado e a descoberta da criança.	36
4.3. Mediação pedagógica: uma construção partilhada da intencionalidade educativa.	38
4.4. O desenvolvimento de uma práxis da documentação.	40
4.5. A avaliação pedagógica suportada pela documentação pedagógica.	41
4.6. A documentação no cerne da mediação pedagógica solidária e diferenciadora.	42
Capítulo 2 - Metodologia de Investigação.....	45
1. Origem da investigação	45
1.1. Objetivos da investigação.	45
1.2. Formulação das questões de partida.	45
2. O objeto de estudo.....	46
2.1. A seleção dos contextos e dos participantes.....	46
2.2. Acesso negociado e informado ao campo.....	46
3. O planeamento da investigação.....	47
3.1. Paradigma de investigação.	47
3.2. O método da investigação: estudo de caso.....	49
3.3. Considerações éticas.	51
4. Processo de recolha de dados	52

5.	Processo de tratamento, análise e interpretação de dados	56
6.	Credibilização da investigação	57
6.1.	Triangulação de dados	57
Capítulo 3- Apresentação da Investigação		60
1.	Contextualização do estudo	60
1.1.	O Centro Infantil Olivais Sul (CIOS)	60
1.2.	O Centro Social e Paroquial de São Domingos de Rana (CSPSDR).....	61
2.	Análise das entrevistas	62
2.1.	Percurso profissional das entrevistadas.	64
2.2.	A importância da documentação pedagógica no quotidiano, para a criança e para o desenvolvimento profissional.....	68
2.3.	A documentação ao serviço da avaliação pedagógica.	77
3.	Um exemplo de documentação pedagógica	88
4.	Testemunho do desenvolvimento profissional: “É um caminho que se faz e que se volta a fazer com a documentação”	89
Conclusões.....		94
Bibliografia.....		101
Anexo A: Guião de Entrevista.....		109
Anexo B: Análise de Conteúdo – Categorização das Entrevistas		112
Anexo C: Excerto da Documentação de Sala: Projeto dos Insetos (Educadora PC).....		117
Anexo D: Excerto do Portfolio Individual da M3 - Projeto dos Insetos (Educadora PC). 125		

Introdução

A educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

As questões relacionadas com os direitos das crianças a participarem no processo de aprendizagem e na avaliação das suas aprendizagens têm suscitado o interesse crescente de muitos investigadores e profissionais na área da educação de infância (e.g. Azevedo, 2009), especialmente no âmbito das pedagogias participativas, que oferecem propostas educativas alternativas às pedagogias transmissivas. As pedagogias participativas e nomeadamente os estudos desenvolvidos pela Associação Criança, no âmbito da Pedagogia-em-Participação, revelam preocupação com o respeito pela criança, encarando-a como um ser com agência e competente, com direito a decidir e a participar ativamente no processo de aprendizagem e na avaliação das suas aprendizagens.

Não obstante o surgimento de algumas propostas e orientações inovadoras que revelam a preocupação pelo bem-estar das crianças e pelo seu direito à participação nos processos de aprendizagem, a sua operacionalização nas práticas do quotidiano não é inteiramente compreendida ou a mudança praxiológica é ainda insuficiente (Oliveira-Formosinho, 2007). Existem, ainda, aspetos que dificultam os processos de formação e aprendizagem dos profissionais de educação de infância, nomeadamente a cultura predominante proveniente da “pedagogia oficial” que institui práticas burocráticas e alarga a lógica da pedagogia transmissiva aos contextos de jardim-de-infância e creche (Formosinho, 2016). Estes aspetos conduzem à inevitável dissonância entre o saber e o agir, entre o implícito e o explícito, entre a teoria e as práticas pedagógicas.

Oliveira-Formosinho (2014), no âmbito dos seus estudos para a Pedagogia-em-Participação, reconhece a importância da complexidade da avaliação em paralelo com a complexidade das dimensões centrais da pedagogia, percecionadas como veículos para desenvolver o quotidiano da aprendizagem. Ao invocar John Dewey (1971), a autora defende que “é na *praxis* que se valida ou não a teoria pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 29).

A autora inspira-se igualmente em Paulo Freire, ao considerar que “a avaliação do fazer praxiológico é uma evidência deontológica do gosto profissional por fertilizar a ação na reflexão que a questiona sobre o serviço que presta” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 30). É, neste sentido, fazer emergir a avaliação do domínio do implícito para o domínio do explícito.

Azevedo (2009), defende que a documentação se constitui enquanto cerne da avaliação alternativa, sendo através dela que são reveladas as aprendizagens que as crianças desenvolvem, num determinado contexto e circunstâncias, processo que permite escutar a voz das crianças e atribuir-lhes um papel ativo e participante.

O desenvolvimento deste processo é estudado no seio de uma pedagogia específica – a Pedagogia-em-Participação – que produziu ao longo dos anos, uma perspetiva de formação de profissionais de educação de infância, uma perspetiva pedagógica para a educação das crianças e uma perspetiva de investigação praxiológica para estudar os contextos, os processos e as realizações das crianças e dos profissionais de infância (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

O estudo de caso aqui apresentado pretende aprofundar uma destas perspetivas, apresentando a Pedagogia-em-Participação enquanto uma pedagogia que torna visíveis as aprendizagens das crianças num contexto específico, através da documentação, utilizando-a para planificar a ação e para a avaliação, e assim transformar o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, considera-se que a presente investigação poderá ser um contributo para o estudo da importância da avaliação pedagógica na sustentação de uma pedagogia explícita e transformadora, através da documentação pedagógica.

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados, na Universidade Católica Portuguesa. Situa-se no domínio científico da Pedagogia da Infância, mais concretamente o da avaliação alternativa ecológica e da avaliação das aprendizagens das crianças na Pedagogia-em-Participação.

Assim, pretende-se estudar em profundidade a perceção de diferentes atores educativos, no contexto da Pedagogia-em-Participação, relativamente ao papel da avaliação pedagógica na sustentação de uma pedagogia explícita e transformadora, através da documentação pedagógica.

Pretende-se estudar, em concreto, e no âmbito da Pedagogia-em-Participação, as visões de educadoras, coordenadoras pedagógicas e formadoras em contexto, relativamente às finalidades da avaliação pedagógica, à centralidade da documentação na avaliação pedagógica e ao modo como se faz a documentação. Para além disso, pretende-se também compreender que usos são dados aos resultados da avaliação e de que forma crianças e pais participam no processo de avaliação.

Para tal, a investigação recorre ao “estudo de caso” para que através de “uma unidade” em particular se possa atingir um conhecimento mais profundo numa perspetiva construtivista (Stake, 2009). Para a recolha de dados, a investigação recorre à entrevista e à observação participante e respetivas notas de campo. Para o tratamento, análise e interpretação dos dados o estudo recorre à análise de conteúdo.

A presente Dissertação de Mestrado está organizada em três capítulos.

O primeiro capítulo integra o enquadramento teórico e o contexto da problemática abordada, refletindo a revisão da literatura realizada.

Começa-se por introduzir o conceito de avaliação pedagógica, olhando para a evolução das conceções de avaliação, apresentando-se, posteriormente, a perspetiva oferecida pela avaliação alternativa.

Seguidamente, prossegue-se com a caracterização do modelo oferecido pela Pedagogia-em-Participação, uma pedagogia participativa que defende que não conseguimos verdadeiramente transformar a experiência educacional sem que ela seja avaliada de um modo autêntico (Azevedo, 2009), apresentando a documentação pedagógica como veículo que sustenta a pedagogia explícita nesse sentido.

O segundo capítulo apresenta a metodologia de investigação utilizada neste estudo de caso, enquadrada no paradigma qualitativo que fundamenta as escolhas realizadas no desenvolvimento da investigação, bem como objetivos, objeto, técnicas de recolha e de análise de dados e etapas de investigação.

No terceiro capítulo é apresentado o contexto de investigação, através da caracterização dos contextos educativos investigados, bem como a análise interpretativa dos dados recolhidos, designadamente a análise das entrevistas, as aprendizagens oferecidas por um exemplo concreto de documentação pedagógica e a análise reflexiva sobre o testemunho de

desenvolvimento profissional potenciado pela documentação pedagógica. É uma narrativa que cruza as vozes dos participantes do estudo com a voz da investigadora, no sentido da integração necessária num paradigma qualitativo da investigação, narrativa essa que é orientada pelos objetivos definidos para a investigação.

Por último, apresentam-se as conclusões, considerando-se as implicações desta investigação na área da avaliação pedagógica e perspetivando-se sugestões de prosseguimento de estudo, no sentido da promoção de uma pedagogia de infância democrática e humanista.

Capítulo 1- Enquadramento Teórico

1. Avaliação em Educação de Infância

O conceito de avaliação em educação de infância tem vindo a evoluir nas últimas décadas. O desenvolvimento de processos de avaliação sistemáticos tem vindo a observar-se uma prática relativamente recente. De acordo com alguns autores (e.g. Zabalza, 2000), a avaliação não era bem compreendida em contexto de creche e jardim-de-infância. No entanto, não avaliar a criança, de um modo compreensivo e sistemático conduz inevitavelmente a uma limitação do potencial de desenvolvimento de cada criança, à não valorização do trabalho profissional da educadora de infância, à diminuição do potencial de comunicação com o contexto familiar e comunitário e, conseqüentemente, contribui para uma menor valorização da educação de infância (Hills, 1993).

Em Portugal, a avaliação nem sempre foi considerada como uma dimensão pedagógica de relevo para a educação de infância. Segundo Davies (1989, citado por Parente, 2004), as educadoras não realizavam a avaliação de forma sistemática e, nem os pais nem as entidades responsáveis solicitavam os resultados da avaliação. No contexto da educação de infância, eram consideradas como suficientes, quer pelos pais, quer pelas educadoras, as conversas informais do quotidiano, aquando da entrega e receção das crianças pelos pais.

Apenas no início da década de 90 se começa a utilizar a terminologia avaliação em documentos ou publicações do Ministério da Educação, apenas como referências indiretas e pouco explícitas. Foi somente no contexto do desenvolvimento de novas políticas para a educação pré-escolar, nomeadamente com a aprovação da Lei-Quadro¹ e do Programa de Expansão e Desenvolvimento² que o ensino e a aprendizagem passaram a ter maior relevância nos primeiros anos de desenvolvimento da criança e a avaliação, enquanto dimensão integrante do processo educativo, adquiriu um papel de maior importância junto dos profissionais da área da educação de infância.

Com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, publicadas em 1997 (Ministério da Educação, 1997) e entendidas como referência comum, a avaliação é

¹ Decreto-Lei n.º 5, de 10/02/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

² Decreto-Lei n.º 147, de 11/06/97 – Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

valorizada enquanto processo integrante de um conjunto de etapas sucessivas, precedida pela observação, planificação e ação e seguida da comunicação, características da intervenção profissional das educadoras para assegurar intencionalidade ao processo educativo.

Apesar deste enquadramento de referência, em Portugal observa-se uma elevada heterogeneidade de crenças e práticas de avaliação. À avaliação aponta-se a sua complexidade e subjetividade e alega-se a falta de tempo, de recursos e, frequentemente, desconhecimento na utilização de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, para legitimar a sua desvalorização nas práticas pedagógicas pré-escolares (Portugal, 2012).

Mais recentemente, em 2016, as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são explícitas no que concerne à necessidade de uma avaliação reflexiva que proporcione a recolha de informações acerca do progresso das crianças e a colaboração com os pais ao longo do processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 2016).

Não obstante, a prevalência de uma educação tradicional em Portugal, em que o propósito está centrado na transmissão de factos e conhecimentos à geração seguinte, através de processos como a memorização sem esforço de compreensão, reflete uma perspetiva que vai influenciar valores, visões do mundo, objetivos, métodos e princípios operacionais, a organização do currículo, a imagem de professor e aprendente e a respetiva conceção de avaliação pedagógica (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016a).

Num contexto mais alargado, é importante referir que existem ainda alguns mitos e mal-entendidos na conceção da avaliação pedagógica em educação de infância. Estas ideias sobre a avaliação, que permanecem confusas e mal aplicadas, aparecem subjacentes a um modelo “folclore” (Carr, 2001), que serve o propósito de expediência e conveniência, mais do que o princípio de aumentar o nosso conhecimento sobre como é que as crianças demonstram o seu saber e compreensão sobre o mundo. Esta é uma tensão que precisa de ser resolvida, visto ser fundamental uma abordagem efetiva e sensível para uma prática significativa e inclusiva (Dubiel, 2014).

Estes mal-entendidos passam pelas seguintes noções (Dubiel, 2014):

- A perceção de que a avaliação é uma atividade desgarrada, única e usada para calcular o progresso “mensurável” da criança, julgando e quantificando a criança de um modo inadequado;

- A avaliação é vista como um teste à criança, requerendo que ela desempenhe uma tarefa definida pelo adulto, que implica passar ou falhar, sendo feitas determinadas assunções sobre a sua capacidade e até inteligência, como resultado;

- De acordo com o modelo do déficit, foca-se no que a criança não consegue fazer ou não sabe fazer, estando isto ligado a um conjunto de expectativas em relação à criança e descartando-se a criança como aprendente;

- A palavra avaliação está imbuída com uma conotação negativa que reflete a atitude dos profissionais no que toca a reações adversas à avaliação que se afasta do quotidiano e do apoio às crianças.

O surgimento de novas abordagens e concepções de avaliação pautadas por pressupostos e princípios de avaliação alternativa (Gullo, 1994), perspectivas contemporâneas sobre o modo de aprendizagem das crianças e uma nova visão sobre o papel da criança na construção do conhecimento, têm vindo a inspirar um olhar distinto e inovador sobre a avaliação. Este conceito passa a ser perspectivado enquanto um meio para favorecer o processo de aprendizagem e desafiar educadores, formadores de educadores e investigadores a assegurar todo o potencial da avaliação enquanto mais do que um procedimento certificador de aquisições e realizações.

O termo avaliação é *polissémico* carregando, ocasionalmente, significados distintos e revelando uma natureza multidimensional (Valadares & Graça, 1998). Diferenciam-se diferentes filosofias de educação e diferentes perspectivas teóricas para a avaliação que suportam práticas distintas.

1.1. Evolução das concepções de avaliação.

A discussão desenvolvida em torno do conceito e modelos de avaliação pode ser remetida a um debate mais abrangente, relativamente aos paradigmas científicos na área das ciências sociais e humanas.

O paradigma científico ou positivista tem dominado, durante vários anos, o conjunto de respostas e atuações desenvolvidas ao nível da avaliação (Guba & Lincoln, 1989).

Patton (1997) refere que a avaliação foi inicialmente controlada pelo paradigma das ciências naturais, remetendo-se a uma metodologia hipotético-dedutiva e valorizando as medidas quantitativas e a análise estatística como sinónimo de qualidade científica.

Guba e Lincoln (1989) realçam o impacto do paradigma positivista na avaliação, uma vez que é ontologicamente fundamentada no pressuposto de que existe uma realidade objetiva e epistemologicamente baseada na assunção em que existe uma dualidade entre observador e observado, tornando possível ao observador manter-se imune de ser influenciado ou de influenciar.

Para a compreensão da avaliação, surge um outro paradigma da ciência, o paradigma construtivista. À luz deste paradigma, o produto da avaliação é criado na interação entre avaliador e avaliado, que participa no processo de avaliação (Guba & Lincoln, 1989).

Foi no contexto destes distintos paradigmas que os diversos modelos da avaliação educacional foram surgindo, abrindo caminho a renovadas conceções de avaliação.

Tyler (1950, citado por Stufflebeam & Shinkfield, 1989) foi um dos pioneiros na introdução do termo avaliação educacional. Este autor desenvolveu o modelo de avaliação por objetivos, considerado o primeiro método sistemático de avaliação educacional. A avaliação, passa, deste modo, a ser entendido como um mecanismo que poderá melhorar o processo de ensino e os seus resultados, através da retroalimentação, termo igualmente introduzido por Tyler na linguagem da avaliação educacional (Stufflebeam & Shinkfield, 1989).

Outros autores desenvolveram as ideias de Tyler, no sentido de explicitar o papel da avaliação. Cronbach (1963, citado por Stufflebeam & Coryn, 2014) incentivou os educadores a reorientar as suas avaliações, de um foco nos objetivos para uma preocupação ao nível da melhoria na tomada de decisões dos programas educativos.

Scriven (1967, citado por Stufflebeam & Coryn, 2014) distingue a avaliação sumativa da avaliação formativa: a primeira é realizada no final do programa e que visa a apreciação do valor do programa através de uma análise dos seus efeitos, quer em termos dos resultados previstos nos objetivos, quer dos resultados não previstos; por sua vez, a avaliação formativa permite a obtenção de informação de um modo contínuo, contribuindo assim para a melhoria do programa em desenvolvimento. Com este autor, começa-se a assistir a uma saída do paradigma positivista para uma aproximação do paradigma construtivista.

É a partir dos anos setenta que começam a surgir alternativas aos modelos de avaliação até então vigentes. Estes modelos alternativos apelam à valorização dos contextos, dos processos e dos resultados da intervenção educativa, inserindo-se nas designadas alternativas qualitativas.

Os modelos de avaliação e o desenvolvimento dos sistemas educativos foram sustentando várias concepções de avaliação. Alguns autores dedicaram-se à sistematização da diversidade de concepções e definições que foram evoluindo ao longo do tempo. Guba e Lincoln (1989) são dois autores que se debruçaram sobre uma análise abrangente do conceito de avaliação ao longo dos últimos cem anos. Tendo por base a intenção de sistematização das concepções de avaliação, descrevem quatro gerações de avaliação. A *primeira geração* teve início no princípio do século XX e surge associada à medida dos resultados escolares dos alunos, sendo o papel do avaliador essencialmente técnico. Seguidamente, a *segunda geração* surge entre os anos trinta e o final dos anos cinquenta, impulsionada pelas ideias de Tyler, no sentido de compreender em que medida é que os objetivos da educação são atingidos pelos alunos no âmbito dos programas – corresponde à geração da *descrição*. A *terceira geração* emerge no princípio dos anos setenta, caracterizando-se pela emergência do julgamento na avaliação. O avaliador assume o papel de julgar, para além do de descrever. Por fim, a *quarta geração* da avaliação é proposta por Guba e Lincoln (1989), enquanto uma avaliação *responsiva* e construtivista. *Responsiva* no sentido em que todos os atores participam ao longo do processo de avaliação, que se entende interativo e perspectivado numa hermenêutica dialética. Construtivista na medida em que não se pretende descobrir factos mas antes conhecer as construções que explicam a realidade, sem excluir o avaliador. Esta geração de avaliação é caracterizada pela *negociação*.

1.2. A avaliação alternativa em educação de infância.

Nos últimos anos, alguns autores (e.g. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b; Pascal & Bertram, 2016) têm trazido a debate perspectivas de avaliação alternativa que encaram a realidade da educação de infância como dinâmica, complexa e multidimensional, considerando que a avaliação numa perspectiva pedagógica participativa e inserida no paradigma construtivista, é um processo fundamentalmente caracterizado pela recolha de

evidências sistémicas, por todos os atores envolvidos, para criar conhecimento e compreensão, para o desenvolvimento de mudanças construtivas no próprio contexto.

De acordo com estas abordagens, a avaliação enquadrada em perspetivas participativas implica um forte código de ética e implica o envolvimento ativo da participação de todos os interlocutores envolvidos no contexto educativo, nomeadamente crianças e pais, atribuindo-lhes voz e agência no processo (e.g. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b; Pascal & Bertram, 2016).

De facto, a avaliação alternativa na educação de infância difere de uma conceção mais tradicional de avaliação, centrada mais nos resultados do que nos processos, pelo que oferece uma nova perspetiva sobre o modo de conceber a avaliação.

De acordo com Gullo (1994), a avaliação em educação de infância é um processo compreensivo, tendo em conta que inclui vários aspetos da aprendizagem e do desenvolvimento mas, igualmente, dos contextos nos quais se realiza a avaliação, sendo também um processo integrado ao nível do currículo e das práticas educativas.

Na perspetiva da avaliação alternativa, o processo de ensino-aprendizagem requer que a criança atribua significados, construa conhecimentos, desenvolva competências e valores tendo a cultura como ponto de referência, com implicações significativas para a avaliação, que deve acompanhar este processo construtivo (Oliveira-Formosinho, 2002a). A autora sublinha o contributo da avaliação alternativa para o envolvimento da criança e dos pais no seu processo de aprendizagem.

Os contrastes entre a avaliação tradicional e a avaliação alternativa são visíveis a diversos níveis, e debatidos por alguns autores, ao nível das mudanças provocadas quanto às conceções e às práticas (e.g. Carr, 2001). Salienta-se a mudança na descrição dos progressos das crianças, que, ao nível do modelo tradicional da avaliação obedecia a uma lógica de hierarquia de competências, enquanto no modelo alternativo entende-se que a aprendizagem é um processo com elevada complexidade que implica relações recíprocas e dependente das oportunidades de participação, não sendo possível uma descrição linear.

Na visão de Oliveira-Formosinho (2002a), a avaliação alternativa constitui um processo centrado na criança, nas aprendizagens emergentes e no ambiente ecológico em que se movimenta. O educador tem de se mostrar capaz de olhar as crianças como indivíduos com história de vida e inseridos num contexto. De acordo com a autora, a atitude do educador,

no campo da avaliação ecológica alternativa, terá de ser pautada pela necessidade de estabelecer uma “oscilação dialética entre o típico e o diferente, que só pode ser bem realizada na observação individual e contínua de cada criança” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 152). É, portanto, transversal a todos os contextos da vida da criança e é colaborativa entre educadores, crianças, pais e outros profissionais.

Nas abordagens de avaliação alternativa que foram surgindo nas últimas décadas, a avaliação pedagógica foi definida com uma tónica mais centrada na criança e nas conquistas das suas aprendizagens e não nas aquisições de competências, característica de visões mais tradicionais. Hutchin (1996, citado por Dubiel, 2014) enfatiza que o propósito do processo de avaliação é tornar explícitas as concretizações da criança, celebrar as suas conquistas e ajudá-las a dar continuidade a novos propósitos. Também Mary Jane Drummond (2004, p. 13), ao apresentar uma proposta de definição de avaliação, considera que se trata de uma “forma de, na prática do quotidiano, observar a aprendizagem da criança, compreendê-la e colocar essa compreensão a bom uso”.

O presente estudo de caso pretende apresentar, no que diz respeito à avaliação alternativa em educação de infância, a perspectiva da Pedagogia-em-Participação, um modelo pedagógico participativo, situado no paradigma construtivista.

2. Pedagogia-em-Participação

2.1. Breve contextualização histórica da Associação Criança.

A Associação Criança (sigla de Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta) é uma associação privada de *profissionais de desenvolvimento humano*, com fins públicos, que tem como missão a promoção de programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos pedagógicos e organizacionais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

A criação da Associação, que funcionou como pró-associação desde 1996 e foi formalmente criada em Outubro de 1997, foi despoletada pelo clima político que visava investir na expansão da educação pré-escolar e motivada através do trabalho de um conjunto de investigadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, bem como por profissionais do terreno. A Associação funcionou como um fórum cívico de advocacia

a favor da criança e enquanto organização de apoio ao desenvolvimento sustentado da Educação de Infância (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

O desenvolvimento do trabalho da Associação Criança foi grandemente inspirado pelo trabalho desenvolvido por João Formosinho e pela experiência do *Projeto Infância*, coordenado por Júlia Oliveira-Formosinho.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido por João Formosinho, em 1987, este investigador apresenta a sua tese de doutoramento intitulada *Educating For Passivity. A Study of Portuguese Education* que visa desconstruir a inculcação da cultura da passividade, no âmbito da escola, durante o período histórico do Estado Novo. Este trabalho desbrava caminho à intenção do autor de lutar contra a educação enquanto inculcação da passividade, que foi assumindo várias formas ao longo dos anos, nomeadamente a desconstrução de um *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 2007), a proposta de comunidades educativas (Formosinho, Sousa Fernandes, Sarmento & Ferreira, 1999, citados por Machado, 2014), a proposta de uma gestão democrática das escolas (Formosinho, 1987, 1991, 1997, 2000b; Formosinho & Machado, 1999, citados por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001), a desconstrução da pedagogia burocrática e do autor anónimo (Formosinho & Machado, 2007) ou o trabalho em prol de uma pedagogia multi-inter-cultural (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

O *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, expressão cunhada pelo autor, tornou-se numa referência no campo da educação, e traduz a intenção de inculcar a aprendizagem passiva com um só formato, com uma só expressão. Formosinho (2007) afirma que a alternativa ao currículo uniforme não é a criação de duas ou três vias diferenciadas (...). Isso seria a substituição do “tamanho único” por “tamanhos standardizados” (p. 25) e a perpetuação da passividade e da hegemonia uniforme.

Relativamente ao *Projeto Infância*, o seu legado para o trabalho da Associação Criança foi verificado a quatro níveis distintos: (1) a importância de referências teóricas partilhadas para a formação, intervenção e pesquisa; (2) a importância dos processos colaborativos de identificação dos problemas vividos nos contextos da Educação de Infância; (3) a compreensão da formação, supervisão e pesquisa enquanto projeto integrado, no qual são valorizadas estratégias de aprendizagem experiencial e sua interpretação; e (4) a importância das parcerias que envolvem as organizações em processos de avaliação, mudança e

inovação, isto é, em processos de desenvolvimento, aprendizagem e qualificação (Oliveira-Formosinho, 2001). Ao longo de quase duas décadas, a Associação Criança tem desenvolvido trabalho no domínio da formação, intervenção e investigação, visando continuamente o *desenvolvimento dos vários profissionais que atuam na educação de infância inserida na melhoria dos contextos organizacionais em que trabalham, para promover práticas educativas e organizacionais conducentes ao desenvolvimento das crianças e suas famílias* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, pp. 27–28). Estas atividades têm vindo a ser desenvolvidas sobretudo em contextos carenciados, da rede solidária e pública, nos distritos de Braga, Lisboa, Sintra e Porto.

2.2. Visão e missão da Associação Criança.

A Associação Criança parte de uma *visão* de sociedade que tem como dois dos pilares principais a liberdade individual e a justiça social, reconhecendo à educação, particularmente à educação básica, um papel crucial no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo e equitativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

O reconhecimento da importância formativa dos anos da infância conduz à necessidade de uma responsabilidade social coletiva por essa infância, responsabilidade que se traduz em fazer da educação de infância uma primeira etapa da educação para a cidadania. A criança é considerada como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, através da interação com os seus contextos de vida (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, pp. 29–30).

Desta *visão* decorre a definição da sua *missão* que consiste no apoio à construção de contextos educativos humanizantes que desempenhem um papel central quer na construção da cidadania emergente das crianças quer na promoção da interligação entre os diversos contextos de vida das crianças. O elemento estruturante desta construção e interligação são os professores. Neste sentido, a promoção do desenvolvimento profissional desses professores é o instrumento principal da *missão*, articulada com o desenvolvimento organizacional dos seus contextos de trabalho (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Enquanto resultado de processos experimentais continuados da Associação Criança, foi emergindo progressivamente uma perspetiva pedagógica sócio-construtivista para a

Educação de Infância, em creche e jardim-de-infância, designada de Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2009).

2.3. Pedagogia-em-Participação: crenças, valores e princípios.

De acordo com a visão defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013b), a pedagogia da infância organiza-se em torno dos saberes construídos na ação situada, articulados com a teoria e com as crenças e valores, numa triangulação interativa entre ações, teorias e crenças. No centro das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação situa-se a democracia, enquanto meio e fim, ou seja, pretende-se que esteja presente quer no âmbito das grandes finalidades educativas, quer no quotidiano vivido por todos, com a participação de crianças e adultos na co-construção da própria aprendizagem e desenvolvimento, na vida da instituição e na comunidade (Oliveira-Formosinho, 2013).

Esta interatividade entre conhecimentos, práticas e crenças, a visão dos atores enquanto centrais para a co-construção da sua *jornada de aprendizagem* num contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, diálogo e negociação, conduzem a

(...) um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Este modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e de pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender exigindo a sua contextualização quotidiana (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 19).

Existem duas formas para desenvolver pedagogia, de acordo com Oliveira-Formosinho (1998, 2004, 2007, citada por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016a), o modo transmissivo e o modo participativo. A pedagogia transmissiva centra-se no conhecimento a ser veiculado, enquanto as pedagogias participativas optam por manter o foco nos atores que co-constroem o conhecimento, participando no processo de aprendizagem.

A pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e duradouras que são transmitidas, de geração em geração, enquanto património cultural, a cada indivíduo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a). Assim, no centro da educação tradicional transmissiva encontram-se os saberes considerados essenciais e indispensáveis para que um indivíduo se considere educado e culto. O professor

é visto como um transmissor de conhecimentos e o elo de ligação entre o património cultural imutável e a criança. Para que a transmissão ocorra, geralmente são utilizados materiais estruturados e propostas estandardizadas para a sala de atividades. Por sua vez, a criança é encarada como tábua rasa, sendo sua responsabilidade memorizar conteúdos e reproduzi-los com fidelidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a) consideram que a pobreza desta proposta, que centra no adulto a iniciativa, reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças.

A imagem de criança, de educação e de educador que advêm da pedagogia transmissiva traduzem-se numa orientação “mais para a obediência do que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação” (Formosinho & Machado de Araújo, 2007, p. 314).

As pedagogias participativas vêm romper com a pedagogia tradicional transmissiva, oferecendo uma outra visão do processo de ensino-aprendizagem e dos *ofícios* de aluno e professor.

A construção de uma pedagogia participativa implica, de acordo com alguns autores (e.g. Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007), a desconstrução do modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia, com o propósito de criar uma conscientização sobre finalidades e objetivos, meios e metas, contextos, processos e realizações, seguindo a perspectiva defendida por Freire (2000).

As pedagogias participativas defendem, deste modo, o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem com base na experiência. Encara-se a criança como um ser competente e ativo, sendo que a motivação para aprender suporta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (J. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b).

Não obstante, a esta conceção de criança não corresponde um papel passivo de educador. Este terá igualmente um papel ativo no processo de aprendizagem, garantindo um apoio à criança e uma organização das suas experiências, para que seja possível a criação de significado e sentido.

De acordo com esta perspetiva da pedagogia, apenas partindo das necessidades, interesses e motivações das crianças, às quais o educador deve responder, é possível apoiar

as crianças na sua construção de significados. O educador é apresentado com o desafio de evitar aprendizagens repetitivas, rotineiras e criar aprendizagem experiencial que alargue e aprofunde o que as crianças já sabem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b).

A atividade da criança é vista como colaborativa em termos do quotidiano educativo. Cabe ao educador organizar o ambiente e escutar a criança para a compreender e lhe responder, sendo o processo de aprendizagem encarado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

A Pedagogia-em-Participação situa-se na família das pedagogias participativas e o seu referencial teórico é transversal à educação pré-escolar e à creche, uma vez que as grandes finalidades, no que concerne à conceção de educação de infância e à imagem de educador e da criança que esta perspetiva advoga, possuem uma base paradigmática comum. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008, p. 29) apresentam esta abordagem como se tratando da “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações”.

A principal finalidade da Pedagogia-em-Participação consiste em “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do(a) educador(a)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 103).

Nesta abordagem pedagógica, a democracia assume um papel absolutamente nuclear relativamente às crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Os autores inspiram-se em Dewey (1939, 1971), ao defenderem que a democracia é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada, um modo de viver apoiado na crença nas possibilidades da natureza do ser humano.

Inspirada nesta visão, a democracia é central nas crenças da Pedagogia-em-Participação, visto incorporar na sua missão a promoção da igualdade e a inclusão de diversidades, defendendo, assim, o assumir de “responsabilidades sociais pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo enquanto instância de educação para a diversidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 30). Esta visão não pretende refletir um

otimismo ingênuo nem o corolário de falsas demagogias. Trata-se, sim, de um desafio exigente com vista a proporcionar as condições para que crianças e adultos possam exercer as competências de que dispõem, enquanto seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente (Oliveira-Formosinho, 2008).

Os autores salientam a importância de serem observados estes princípios de modo transversal, incorporados em todos os níveis de intervenção educativa, desde a definição das finalidades e objetivos educativos, passando pelos meios e técnicas pedagógicas, à organização das instituições educativas, à organização da formação e desenvolvimento da investigação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

O paralelismo de valores, crenças e princípios para todos estes níveis representa a exigência de um dinamismo isomórfico como proposta ética. Isto implica a exigência de um quotidiano coerente que analise a práxis à luz dos princípios que a devem sustentar, tanto no que se refere à aprendizagem das crianças como à aprendizagem dos adultos, tanto ao nível da organização como ao nível da investigação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 30).

A Pedagogia-em-Participação ergue a bandeira de uma ética de interações e relações que proporcione a execução de projetos e atividades que nascem das intenções das crianças permitindo-lhes construir, criar, significar e aprender, valorizando a experiência, o conhecimento e a diversidade dos vários intervenientes. Esta abordagem pedagógica pretende conciliar a voz das crianças com a intencionalidade dos profissionais, através de um poder que é partilhado e negociado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a). A Pedagogia é vista como um encontro de culturas. Na visão de Júlia Formosinho (2016b), a “aprendizagem solidária” é desenvolvida através de um ensinar também ele solidário, numa interligação profunda entre o pensar, o sentir e o fazer das crianças e dos adultos. Isto carece de uma organização de quotidianos coerentes que analisem a *práxis* de forma espelhada com os princípios que a sustentam, quer do ponto de vista da aprendizagem das crianças, quer quanto à aprendizagem dos adultos (Oliveira-Formosinho, 2011).

A Pedagogia-em-Participação tem por base a crença de que a aprendizagem da criança é central no ensino e que a colaboração entre pares e do educador assumem um papel fundamental, abrindo caminho para o saber sustentado de uma “comunidade de aprendizagem”, expressão que encontrou inspiração em Wenger (2001).

A intencionalidade educativa, que orienta a ação pedagógica no cotidiano educativo, assenta em eixos pedagógicos, interdependentes, respeitando a criança como um Ser sócio-histórico-cultural. Estes eixos são as âncoras para pensar, agir, documentar e avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem. Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação constituem-se como mediadores entre a teoria e a práxis (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

2.4. Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.

O primeiro eixo pedagógico designa-se por “eixo do ser e estar” diz respeito ao desenvolvimento de identidades plurais que se apoiam no respeito e reconhecimento de diferenças e semelhanças, a partir das identidades pessoais e relacionais. As crianças e as suas famílias sentem-se respeitadas no seu pensar, ser e estar. Este primeiro eixo remete-nos para uma *pedagogia do ser relacional*, em que surgem as aprendizagens desde o nascimento, ao nível das semelhanças e das diferenças. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

O segundo eixo pedagógico, “eixo do pertencer e participar” consiste no incentivo à participação e desenvolvimento do sentimento de pertença. Advoga como intenção uma *pedagogia de laços*, que respeita as crianças e as famílias e inclui as diferentes culturas. O sentimento de pertença impulsiona a participação que, por sua vez, aumenta o sentimento de pertença, gerando aprendizagens com significado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

O terceiro eixo pedagógico, “o eixo da exploração e da comunicação” relaciona-se com o fazer, num *continuum experiencial*, num processo de exploração, experienciação, reflexão e comunicação, definindo, assim, uma *pedagogia de aprendizagem experiencial* cuja intencionalidade é a de fazer. Experimentar, refletir, analisar e comunicar são encarados como processos que possibilitam obter informação e saberes. À semelhança de todos os outros eixos pedagógicos, revela a aprendizagem em espiral, das semelhanças e diferenças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

Finalmente, o quarto eixo pedagógico corresponde ao “eixo do narrar e significar”, cuja intencionalidade é a de construção do significado das aprendizagens. A narração da aprendizagem proporciona uma melhor compreensão da mesma, logo, uma atribuição de significado. Esta revisitação da aprendizagem, espelhada na documentação pedagógica,

permite à criança pensar no que aprendeu, como aprendeu, com quem aprendeu e como se sentiu (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

Os quatro eixos pedagógicos da intencionalidade educativa assumem, assim, uma bipolaridade dinâmica, mostrando-se interligados, sendo que a “Pedagogia-em-Participação propõe a criação de situações experienciais para desenvolver as identidades, as relações (em pertença e participação), as linguagens e a significação” (Oliveira-Formosinho, 2011).

Os eixos de intencionalidade educativa refletem uma interatividade e interconetividade que apelam à promoção e documentação de experiências de aprendizagem, relativamente a cada um dos eixos e de modo integral, no sentido de se desenvolver uma pedagogia holística que enfatize as identidades e as aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

2.5. As áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a) apontam quatro áreas de aprendizagem experiencial, que resultam da interatividade e interconetividade entre os eixos de intencionalidade educativa, nomeadamente: as identidades, as relações, as linguagens e os significados.

Estas áreas encontram-se representadas numa imagem conceptualizada por Oliveira-Formosinho (2008), que prevê como resultado do cruzamento dos eixos pedagógicos, a emergência de áreas de aprendizagem.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2016) referem que as duas primeiras áreas de aprendizagem – identidades e relações – resultam do cruzamento de dois eixos pedagógicos, o ser-estar e o pertencer-participar. Estes dois eixos trabalham para o desenvolvimento de identidades plurais, conduzindo a aprendizagem acerca de si próprio, dos outros e acerca das relações, ligações e laços que se estabelecem.

Na Pedagogia-em-Participação estas são áreas de aprendizagem cruciais para as crianças, sendo necessário promover experiências educativas com intencionalidade relativamente às identidades múltiplas e às relações plurais, no sentido da criação de ambientes educativos estimulantes.

De acordo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a), as duas outras áreas de aprendizagem – linguagem e significados – resultam do cruzamento de dois outros eixos pedagógicos, o explorar-comunicar e o criar-narrar as jornadas de aprendizagem, que criam intencionalidade para o processo de aprendizagem. As experiências vividas das crianças constituem um veículo para aprendizagem dos instrumentos culturais (linguagem oral, escrita, matemática, plástica, etc.) e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação) quando se realizam através de processos de exploração em comunicação.

“A aprendizagem dos instrumentos culturais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores têm lugar no uso refletido, na ação pensada”(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 22). O mesmo se aplica, de acordo com os autores, para a inteligência, isto é, a inteligência desenvolve-se através do seu uso na reflexão que a experiência pede, antes, durante e depois da ação que provoca. A conversação e a comunicação com os outros suportam este desenvolvimento.

2.6. A organização do ambiente educativo para a aprendizagem experiencial.

A Pedagogia-em-Participação concebe a criança como sujeito fundamentalmente cultural, o que requer repensar quer os seus ambientes de vida e de experiência quer as representações dos adultos sobre as crianças. Requer, para além disso, a criação de ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como ativa na sua aprendizagem e não como objeto respondente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a). Os autores enfatizam, deste modo, a importância de se refletir sobre a qualidade dos processos sociais e educacionais.

Para a Pedagogia-em-Participação, pensar o ambiente educativo consiste num processo em progresso. Criar ambientes educativos é uma constante experiência em democracia, no sentido em que o seu objetivo principal corresponde à inclusão de todas as vozes e a resposta a cada uma delas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a). Estas preocupações refletem a valorização da democracia como central na Pedagogia-em-Participação.

Para os autores, desenvolver a Pedagogia-em-Participação implica refletir sobre as várias dimensões da pedagogia, nomeadamente:

os espaços, materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos; a qualidade das relações e interações, a observação, planificação e avaliação da aprendizagem; as atividades e os projetos que trazem vida e experiência à co-construção da aprendizagem; a documentação pedagógica que cria memória, aprendizagem e meta-aprendizagem, o envolvimento dos pais, famílias e comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 24).

Estas dimensões ganham um papel decisivo no quotidiano educativo, quando são articuladas e integradas. A qualidade destas dimensões terá um impacto diferenciado na co-construção das aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2016b).

De seguida, serão apresentadas sucintamente as dimensões pedagógicas defendidas pela Pedagogia-em-Participação. As questões relacionadas com a avaliação da aprendizagem e a documentação pedagógica serão, contudo, abordadas em secções distintas e de modo mais aprofundado, dada a sua centralidade no presente estudo.

O espaço pedagógico é organizado intencionalmente através de áreas diferenciadas, com materiais próprios, facilitando a co-construção de aprendizagens significativas. A organização do espaço não é permanente, devendo permitir, pois, uma reorganização ao longo do ano, no sentido de se adaptar ao desenvolvimento de atividades e projetos, incorporando materiais produzidos pelas crianças. De acordo com os autores, as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). De facto, para os autores, o espaço é visto como:

um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades. Um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 25).

A seleção dos materiais e a forma como são disponibilizados e utilizados são pensados cuidadosamente, tendo em consideração que “os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 26).

Relativamente ao tempo pedagógico, a Pedagogia-em-Participação apresenta uma rotina diária respeitadora das preferências e motivações das crianças, previsível e consistente, mas com uma natureza flexível (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

No que diz respeito às interações adulto-criança(s), esta dimensão é considerada extremamente importante na Pedagogia-em-Participação, tendo em consideração que o estilo das interações pode constituir-se como um indicador de uma pedagogia transmissiva ou de uma pedagogia participativa. A centralidade desta dimensão pedagógica reside, pois, no facto de a Pedagogia-em-Participação se constituir enquanto uma abordagem que privilegia as “identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 28). A aprendizagem experiencial da criança é, assim, sustentada num clima de respeito e bem-estar onde se privilegia a qualidade das interações.

No que concerne à organização dos grupos de aprendizagem, os autores salientam que a “pedagogia se revela na sua complexidade, integrando a autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 29). Neste sentido, o educador deverá utilizar esta dimensão pedagógica ao serviço das suas intencionalidades, organizando o quotidiano educativo em momentos e atividades desenvolvidos pela criança individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo, de acordo com um propósito e consequência concreta na aprendizagem da criança.

Na Pedagogia-em-Participação, a planificação pretende criar momentos em que as crianças se escutam a si próprias para definirem as suas intenções e para escutarem as intenções dos outros (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a). Nestes momentos, a criança vive o direito de ouvir e de se ouvir. Planificar, é, pois, atribuir poder à criança para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. Este processo desenvolve consequências humanizantes para a criança, que passa a ter a consciência de que ela própria e os outros serão ouvidos. A criança passa a definir frequentemente intencionalidades e propósitos e a educadora integra esses propósitos, negociando as atividades e proporcionando uma aprendizagem experiencial cooperativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a). Ao longo deste processo, a observação como um processo contínuo e contextual e a escuta da criança sobre a sua colaboração no seu percurso de aprendizagem desempenham um papel essencial.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (e.g. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a) inspiraram-se em autores como Dewey e Kilpatrick para a reconstrução das práticas das

atividades e projetos. As atividades e projetos permitem a aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender, salientando-se a interatividade entre os métodos e os conteúdos. É proposto pela Pedagogia-em-Participação, que as atividades e projetos “nasçam de uma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 32). De acordo com os autores, a complexidade do ambiente educativo, através das interações e relações que desenvolve, medeia as experiências e aprendizagens construídas através de atividades e projetos. As atividades e projetos pretendem, assim, responder às identidades plurais e proporcionar aprendizagens nos vários níveis e nas várias linguagens culturais, de modo integrado e adaptado a cada criança.

3. Uma abordagem holística à avaliação

A Pedagogia-em-Participação concebe a avaliação em coerência com os valores e princípios advogados por esta perspectiva pedagógica, pelo que a avaliação é vista como democrática, guiada por princípios éticos e apelando à participação dos vários intervenientes educativos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b; Oliveira-Formosinho, 2014). Existe, na realidade, um esforço pela busca de coerência, entre os princípios da pedagogia participativa e os propostos para a avaliação. De acordo com Oliveira-Formosinho (2014), a ação avaliativa pode representar ou não a validação da teoria avaliativa e com isto não se exige à avaliação que se situe apenas no domínio técnico mas que responda às questões do porquê e para quê fazer avaliação no contexto da educação de infância. Pede-se também a construção de compreensões partilhadas sobre a imagem de criança e sobre o quotidiano pedagógico.

A abordagem à avaliação defendida pela Pedagogia-em-Participação tem como intenção ver a criança como um todo, enquanto alternativa a uma perspectiva fragmentada da identidade, processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b). Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Pascal e Bertram (2016) defendem que a avaliação na educação de infância deverá ter em conta a aprendizagem holística da criança, ou seja informar “sobre o que a criança faz, como a criança se sente e o que a criança aprende, tornando visível os modos

integrados da criança construir significados para as experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. xxvi).

No que diz respeito ao contexto epistemológico em que se situa, esta perspectiva pedagógica holística alinha-se com a visão das pedagogias de infância participativas e epistemologia co-construtivista. A abordagem holística à avaliação, que será descrita de seguida, requer dos profissionais uma consciencialização, não apenas ao nível cognitivo, mas igualmente no plano emocional e comportamental, que conduza a um entendimento contextual da aprendizagem da criança e conseqüentemente a uma resistência à pressão para a utilização de instrumentos de avaliação abstratos e desinteressados do contexto (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b).

3.1. A educação enquanto aplicação da ciência positivista.

Segundo os autores, a identidade da área da educação tem sido compartimentada pelos domínios científicos que se tornaram mais visíveis e influentes no seu desenvolvimento. A essência da educação foi sendo desenvolvida no seio de um processo cumulativo herdado de vários domínios científicos, nomeadamente a psicologia da educação, a sociologia da educação, a antropologia da educação, entre outras. Contudo, a educação enquanto domínio de conhecimento, deve ser entendida enquanto domínio autónomo, uma ideia já defendida por pedagogos como Dewey (1938, citado por Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2016b) e Malaguzzi (1998, citado por Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2016b). Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b) salientam a necessidade de a pedagogia desenvolver um esforço para, simultaneamente, empreender diálogos que enriquecem a sua identidade e afirmar-se enquanto domínio de conhecimento que não pretende ser “colonizado”.

A influência a que a área da educação tem sido sujeita, bem como o modo como tem sido percecionada, enquanto aplicação da ciência positivista, tem trazido conseqüências para a avaliação educacional.

De acordo com os autores, são vários os motivos que justificam a inadequação da visão aplicacionista da avaliação educacional.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b), começam por lembrar a crítica de Morin (1986, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b) à ciência clássica, pela

rejeição da complexidade, a favor do princípio de reducionismo, que pretende conhecer qualquer objeto através do conhecimento dos seus elementos básicos. A ciência clássica incorpora igualmente o princípio da disjunção, separando as dificuldades cognitivas e isolando o objeto, com vista a reduzir a complexidade. Não obstante, os autores salientam que as ciências sociais, a educação e a pedagogia de infância não são beneficiadas pela rejeição da complexidade. Pelo contrário, tendo em consideração que, enquanto *praxis*, a pedagogia da infância assenta na complexidade, visto servir as crianças na sua natureza holística e multidimensional, em interações complexas com pares e educadores, ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b) reforçam que a ciência clássica isola os objetos e isola-os do seu ambiente, através do princípio da experimentação científica, com vista ao conhecimento das suas propriedades. Não obstante, este princípio e intenção não servem para a prática educacional nem para a investigação educacional. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012b, p. 591) consideram que é necessário empreender a busca por uma “*ciência social do social e de uma ciência educativa da praxis*”.

O conhecimento objetivo, defendido pela ciência positivista, surge pela necessidade de eliminar a subjetividade inerente a cada observador ou investigador. No entanto, resulta, adicionalmente, na eliminação do sujeito, enquanto ser que concebe e sabe. Giddens (citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012b, p. 594) defende que a teoria social não pode ser isolada do seu “mundo-objeto”, na realidade um “mundo-sujeito”. O autor salienta que a investigação em ciências sociais é sempre uma ciência que interpreta as interpretações dos atores, um processo com uma “dupla hermenêutica”.

De facto, a avaliação da educação de infância tem sido desenvolvida no seio da tradição psicológica, sob a perspetiva da investigação positivista, pelo que é premente refletir sobre o modo como se avalia em educação de infância.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b) afirmam que a pedagogia de infância foi sendo desenvolvida numa época em que a psicologia comportamental e psicologia do desenvolvimento se entregam ao paradigma positivista de investigação. Este paradigma de investigação da psicologia foi desenvolvendo instrumentos na área da psicometria, que posteriormente foram exportados para a avaliação pedagógica da aprendizagem das crianças.

Para Kohlberg (1987, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b), a tradição de avaliação da pedagogia de infância importou práticas da psicologia sem sentir necessidade de uma contextualização. Assiste-se, deste modo, a uma transformação da pedagogia de infância num mero domínio de aplicação da psicologia, com vista a um processo de reducionismo comportamental e simplificação.

Nas palavras de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b, p. 95), “o reducionismo da psicologia comportamental é a crença de que o comportamento é o melhor indicador de capacidades e aprendizagem” das crianças. Os autores consideram que a aposta numa medição da aprendizagem suportada pelo funcionamento visível, e no desempenho individual enquanto meio privilegiado para a avaliação, é uma aposta simplista, tendo em consideração a complexidade da aprendizagem humana, onde a cognição e a emoção coexistem com o comportamento.

Paralelamente, o “reducionismo da psicologia de desenvolvimento” influenciou o currículo da educação de infância, despoletando práticas de educação de infância centradas nas etapas psicológicas e diferentes fases de desenvolvimento (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b). À semelhança de Piaget, Malaguzzi acredita que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo, sendo encarada como participante nos seus próprios processos de aprendizagem (Lino, 2013). No entanto, os autores do modelo pedagógico de Reggio Emilia criticam Piaget pelo risco que a sequência das etapas de desenvolvimento pré-definidas tem de ser interpretada como idêntica para todos. De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b, p. 96), “esta simplificação é fictícia pelo facto de que a natureza contextual do desenvolvimento humano tem a influência da natureza da criança e da sua experiência ambiental, gerando uma diversidade de percursos individuais”.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b) abordam ainda o “reducionismo da pedagogia transmissiva”, que corresponde à crença de que a reprodução de conhecimentos adquiridos consiste na melhor forma de medição de aprendizagem e avaliação das capacidades individuais. Os autores enfatizam também que, mesmo quando o educador arrisca em enveredar por métodos mais participativos na sua sala, a avaliação segue ainda o paradigma transmissivo. O reducionismo da pedagogia transmissiva é visível pelo modo

como é minimizada ou até ignorada a complexidade do ato educacional, das experiências vividas pelas crianças e do próprio conhecimento interdisciplinar.

Se encararmos a educação enquanto a preparação das gerações mais novas para o futuro, torna-se necessário reconhecer o princípio da “incerteza racional” defendido por Morin (1986, 2008, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b). Assim, ao invés de depender apenas da transmissão de conhecimento passado, a educação precisa de centrar-se em princípios que permitam enfrentar os imprevistos e a incerteza, modificando o seu desenvolvimento, nomeadamente através de competências essenciais como aprender a aprender, a procurar e a organizar nova informação, a resolver problemas. A crítica dos autores à pedagogia transmissiva traduz-se numa chamada de atenção para a urgente aceitação da complexidade e da incerteza na educação, no aprender e no saber, garantindo estratégias necessárias para, nas palavras de Morin (2000, p. 16), “aprendermos a navegar num oceano de incertezas no meio de arquipélagos de certeza”.

A visão aplicacionista da avaliação educacional abrange várias dimensões. A *dimensão organizacional* é caracterizada por um processo de simplificação em que os comportamentos são regidos por normas e todo o trabalho é reduzido a tarefas mecânicas simples, e em que se constrói uma “linha de montagem educacional” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b, p. 97)

O processo de simplificação atinge igualmente a *dimensão curricular* que se espelha no conteúdo que é prescrito e transmitido independentemente dos interesses e motivações do grupo de aprendizagem, bem como do progresso individual de cada criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b).

A *dimensão pedagógica* é anulada por este processo de simplificação, através da estandardização abstrata dos processos e objetivos de ensino. Isto significa que o processo pedagógico é concebido de forma abstrata independentemente da escola, dos estudantes e dos professores, de um modo distanciado (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b).

Não menos importante, este processo de simplificação da visão aplicacionista da educação observa-se na *dimensão avaliativa*, através da estandardização de processos e resultados para o ensino. É valorizada a quantificação do conhecimento e a utilização de

instrumentos de medição que afirmam a reprodução fiel do conteúdo transmitido pelo professor (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b).

As características previamente apresentadas, da educação enquanto aplicação da ciência positivista, permitem afirmar que esta visão não tem sido enriquecedora para a transformação da *praxis* educativa ou para a melhoria das práticas, tendo em consideração que é parca em gerar um conhecimento relevante acerca da identidade contextual da criança; da sua própria condição humana, enquanto ser com agência e direito a intervir no seu mundo; ou sobre os processos que se desenvolvem num processo de transformação. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b, p. 98) consideram que

a razão pela qual o paradigma das ciências naturais não é adequado ao desenvolvimento da ação educativa é que o objeto da investigação não é um material inerte: é um sujeito cognitivo, com sentimentos e vontade; é um ator social com agência; é uma pessoa com uma história de vida específica e projetos singulares.

Na perspetiva de vários autores (Giddens, 1982; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2012; Pascal e Bertram, 2012, citados por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b), a tentativa de predição e explicação de factos independentemente do seu contexto, segundo a lógica das ciências naturais, será uma tentativa gorada quando aplicada à ação que depende do seu contexto, caso da atividade humana.

3.2. A perspetiva co-construtivista da avaliação educativa.

A comunidade de educação de infância tem sido marcada pelo imperialismo da pedagogia transmissiva, no que diz respeito a ideias pré-concebidas sobre a avaliação rigorosa e objetiva, que vão sendo transmitidas de geração em geração. Numa tentativa de introdução de ideias alternativas na área da avaliação pedagógica, Formosinho e Oliveira-Formosinho (1996, citados por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b) apresentam uma comparação que pretende auxiliar a comunidade de profissionais de educação de infância na compreensão dos objetivos e processos de avaliação.

No que diz respeito aos objetivos da avaliação no pré-escolar, e especificamente quanto à intencionalidade da avaliação, existe uma diferença bastante significativa entre avaliação holística e reducionista, sendo que os autores salientam a necessidade da avaliação holística procurar compreender a aprendizagem e contribuir para mais aprendizagem, por comparação

à avaliação reducionista, que visa apenas a medição da aprendizagem (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 1996, citados por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b). É contrastante a visão da avaliação enquanto compreensão *versus* a avaliação enquanto medição.

Enquanto a avaliação reducionista se caracteriza principalmente pela sua compartimentalização, de carácter transmissivo e seletivo, a avaliação holística caracteriza-se por ser participativa, ecológica e inclusiva. Relativamente à quantificação da avaliação, a avaliação reducionista defende a existência de notas em áreas específicas e limitadas, refletindo a perspetiva reducionista do ensino e aprendizagem. Pelo contrário, a avaliação holística abrange uma aprendizagem integrada em todas as áreas. Enquanto a avaliação reducionista é orientada para os resultados, a avaliação holística orienta-se não só para os resultados, mas também para os contextos e os processos. Adicionalmente, a avaliação reducionista encerra-se num processo fechado, com o envolvimento limitado de professores e/ou avaliadores. Em contrapartida, a avaliação holística pretende ser um processo participativo e ecológico, aberto a vários contextos, onde profissionais, crianças e famílias estejam envolvidos (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 1996, citados por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b). O foco do processo de avaliação nas duas perspetivas é diametralmente oposto, visto que a avaliação reducionista implica uma abordagem de *déficit*, centrada no que o aprendiz ainda não sabe, enquanto que o processo de avaliação holística se centra exactamente naquilo que o aprendiz já sabe, numa perspetiva de enriquecimento (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 1996, citados por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b).

A comparação destas duas perspetivas de avaliação pedagógicas permite-nos refletir sobre a visão de criança, dos seus direitos, bem como sobre o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem. Por um lado, a avaliação reducionista ambiciona uma realidade objetiva e quantificável, seletiva e compartimentada, orientada para colmatar lacunas de conhecimento das crianças. Por sua vez, a avaliação holística preocupa-se em compreender os processos de aprendizagem, num caminho aberto, participativo e ecológico que envolva vários atores desses mesmos processos, através de uma postura de aceitação da complexidade e integração de várias áreas de aprendizagem.

Relativamente aos processos de avaliação no pré-escolar, e no que concerne especificamente ao modo de avaliação, a perspetiva reducionista baseia-se em processos abstratos, através de uma lógica simplista da pedagogia transmissiva, contrariamente à avaliação holística, que emprega processos concretos e situados, reconhecendo a complexidade do ato educativo através da documentação. No que diz respeito à abrangência destas perspetivas, a avaliação reducionista apresenta-se compartimentada e fragmentada, enquanto a avaliação holística pretende-se integrada. O ritmo de avaliação é periódico na avaliação reducionista, com vista a obter efeitos imediatos, sendo contínuo e sistemático na avaliação holística, por forma a alcançar efeitos não apenas imediatos, mas de médio e longo prazo. Outra das diferenças bastante significativa entre as duas perspetivas de avaliação diz respeito à ligação com a aprendizagem. Na perspetiva reducionista a avaliação é independente do processo de aprendizagem, considerando que o rigor é alcançado através do distanciamento. No entanto, a perspetiva da avaliação holística entende que a avaliação deve necessariamente estar ligada ao processo de aprendizagem e o rigor é obtido justamente pelo envolvimento no processo e pela triangulação de dados (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 1996, citados por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b). De facto, os processos de avaliação no pré-escolar apresentam diferenças abismais no que toca à visão de cada uma destas perspetivas. Se, por um lado, crê-se numa objetividade (ilusória) obtida pelo distanciamento e pela independência dos restantes processos, por outro, a avaliação holística reconhece que é através de uma visão integrada e global, partindo do envolvimento dos vários intervenientes e da aceitação da complexidade do ato educativo que se poderá alcançar um processo profícuo que nos permita conhecer realmente os aprendentes e os progressos nas suas aprendizagens.

Na sua caracterização da avaliação holística, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b) consideram que a primeira característica importante de uma avaliação holística na educação de infância é o reconhecimento da complexidade das identidades das crianças, pela sua experiência de aprendizagem do mundo e de si próprias, e pela complexidade do ato educativo. O que os autores propõem é, portanto, uma avaliação holística complexa. O conceito de holismo aplicado no contexto da avaliação pedagógica pelos investigadores, não pretende reduzir ou simplificar a realidade, mas antes assumir a complexidade dos processos envolvidos em educação de infância.

O conceito de holismo introduzido pelos autores inspira-se no método científico de Goethe e, mais recentemente, em Bortoft (1996, 1998, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b) e Steiner (2000, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b), que oferecem uma interpretação sobre a metodologia de Goethe. Os referidos autores consideram que nos vamos esquecendo que o modo como vemos o mundo é aprendido, nomeadamente através de um distanciamento para percebermos tudo como separado de nós. A postura de “*espectador permanente*” (Lehr, 1951, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b) oferecida por este distanciamento, implica igualmente que o todo seja compreendido de forma inadequada, enquanto coleção de partes e não enquanto um todo por si próprio. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b, p. 100) consideram que a solução para ultrapassar a nossa forma de ver adquirida é “re-adquirir, re-aprender a nossa forma de ver. (...) O todo é maior que as partes, ou seja, o todo não é meramente a soma das partes. O todo é mais significativo do que a soma das suas partes.” Os autores defendem que qualquer avaliação de uma parte, seja uma competência, desempenho ou disciplina é menos reveladora do que a avaliação do todo e que só poderá ser verdadeiramente compreendida em relação a uma apreciação do todo.

O conceito de holismo é muito bem ilustrado através da parábola indiana sobre o elefante e os seis cegos (Popple, 2010), em que cada um dos cegos descrevia o que lhe parecia ser um elefante. Como cada um sentiu apenas uma parte do elefante, as opiniões foram discordantes. O cego que sentiu a barriga do animal disse que o elefante se assemelhava a uma parede, o que tocou nas presas afirmou que se parecia a uma lança, aquele que se deparou com a tromba defendeu que o elefante se parecia com uma serpente, sendo que o que tateou a pata referiu que se tratava de algo parecido a uma árvore. O quinto cego, ao tocar numa das orelhas do elefante afirmou tratar-se de um leque e por fim, o sexto cego, ao tocar na cauda do animal defendeu que o elefante seria como uma corda. Os cegos discordaram e discutiram entre si, cada um defendendo a sua opinião. Certo era que todos tinham parcialmente a verdade, mas que estaria errada e incompleta, pois nenhum deles conheceria o animal de forma global. Assim, como podemos compreender o todo senão aprendermos a integrar em harmonia e coerência todas as suas partes?

Regressando à questão da avaliação, a perspetiva holística da avaliação não pode limitar-se à apreciação sumativa das crianças individuais, do professor, das aulas, separadamente. Torna-se, portanto, premente, a construção de mecanismos que permitam a avaliação

dinâmica do todo (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b). Os autores sublinham que a criança é uma identidade holística, que deve ser caracterizada, tendo em consideração a integração interativa das suas dimensões psicológicas, sociais, históricas e culturais. Isto significa que quer o todo, quer as partes devem ser avaliados dentro dos seus contextos e nas suas interações (Bronfenbrenner, 1979, 2006, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b).

A avaliação deverá, de acordo com os autores, reconhecer que a ação humana é contextual e situada culturalmente. O modelo ecológico de Bronfenbrenner (2004, 2006, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b) é útil para a compreensão de que a aprendizagem de cada criança e do grupo se desenvolve nos seus contextos plurais e socialmente situados num tempo, espaço e cultura. Pretende-se, neste sentido, compreender as aprendizagens das crianças na sua relação com a riqueza de oportunidades oferecidas pelo contexto.

Outro aspeto bastante interessante abordado por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b), a propósito da sua caracterização da avaliação holística, relaciona-se com o reconhecimento de que a ação humana não consegue ser completamente previsível. Neste sentido, a aprendizagem e o progresso das crianças também abarcarão algum grau de imprevisibilidade, inerente à própria liberdade humana. A avaliação é realizada num contexto de comportamentos antecipados e abstratos, visto estarem implícitas as expectativas dos vários atores envolvidos (profissionais, pais, professores). Tendo em consideração que a avaliação possui um elevado impacto na vida presente e futura, impõem-se padrões éticos elevados na sua condução.

A perspetiva da avaliação holística pressupõe igualmente que se reconheça que os resultados de curto prazo facilmente observáveis não correspondem aos resultados mais importantes na educação. Os resultados da ação educativa mais compreensivos implicam necessariamente a fusão de dimensões como a cognição, emoção, ética e moralidade, sendo que muitos destes resultados não são passíveis de ser quantificados por instrumentos de medição (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b).

Outra das características cruciais da avaliação holística, apontada por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b) consiste na consciencialização de que uma pedagogia participativa tem uma natureza isomórfica. “O *Isomorfismo pedagógico* é uma metáfora

importada das ciências naturais para, no âmbito da pedagogia da infância, expressar a equivalência de modos de aprender das crianças e dos adultos” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b, p. 103). O processo de avaliação pedagógica deverá, pois, reconhecer a natureza isomórfica desta abordagem pedagógica, consciente de que adultos e crianças aprendem através de processos homólogos. Os autores referem que se verifica uma interdependência entre a dimensão intrapessoal e a interpessoal do processo de aprendizagem: os percursos individuais de aprendizagem de crianças e adultos cruzam-se na pedagogia de envolvimento, que valoriza o contexto social e interpessoal da comunidade de aprendizagem (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b). A avaliação pedagógica da criança, para além de holística, carece de ser desenvolvida no contexto da reflexão crítica do profissional, no âmbito do seu próprio percurso de aprendizagem.

Existem diferentes níveis de isomorfismo que são significativos para a aprendizagem e a avaliação pedagógica de crianças e adultos. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b) realçam três níveis: o nível ontológico implica que se verifique um paralelismo de uma pedagogia de direitos para crianças e adultos; o nível psicológico do isomorfismo verifica-se no modo como adultos e crianças aprendem, sendo que ambos aprendem melhor enquanto co-construtores da aprendizagem; e o nível do isomorfismo pedagógico, que se traduz na ideia de que crianças e adultos constroem conhecimento e transferem as suas aprendizagens de contextos educativos em que são ouvidos e possuem voz e agência.

A conectividade é descrita pelos autores como outra das características fundamentais da avaliação holística. Uma vez que todas as partes do todo se relacionam e estão interligadas, considera-se que uma avaliação parcial é incompleta. Neste sentido, o conhecimento das partes é insuficiente e o conhecimento do todo também será incompleto se ignorarmos as partes. Torna-se necessário conhecer as partes e relacioná-las com o todo, aprofundando assim o conhecimento (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016). O princípio da complexidade substitui o princípio do reducionismo, numa tentativa de compreensão das relações entre o todo e as partes. Os autores relembram a pertinência das ideias de Morin (1986, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b) que defendia que a nossa educação apelou mais à questão da separação do que à questão da conexão, pelo que a capacidade para conectar se encontra menos treinada do que a capacidade para separar. Considera-se necessária, de acordo com os autores, a desconstrução da separação e a

construção da conexão, como forma de sustentar a aprendizagem participativa (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016b).

Por fim, o reconhecimento da intersubjetividade na educação de infância corresponde à última característica essencial da avaliação pedagógica, segundo o que defendem Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016b). Os autores consideram que está implícito no conceito de avaliação pedagógica um determinado grau de subjetividade. Enquanto a avaliação objetiva acredita que é através da distância que alcança a objetividade, separando assim o sujeito que avalia do objeto avaliado, a avaliação holística assume a proximidade reflexiva e a subjetividade, no sentido de alcançar a intersubjetividade que dialoga, sendo este um dos critérios de rigor. Critica, neste sentido, a avaliação que se considera objetiva, caracterizando-a de parcial e incompleta, pela distância que necessita e por desvalorizar a importância da autoconsciência que o avaliador deve ter relativamente ao impacto da sua análise e avaliação. Para os autores, o caminho para se obter uma avaliação mais autêntica das aprendizagens passa pela triangulação das vozes dos atores (educadores/professores, crianças, pais) e pela triangulação de instrumentos pedagógicos de observação que refletem na documentação pedagógica a aprendizagem experiencial, contextual e cultural.

4. Documentação Pedagógica

De acordo com a perspectiva defendida pela Pedagogia-em-Participação, existem três questões centrais a serem feitas quando se trata da avaliação das aprendizagens das crianças: “Que está a criança a fazer? Como se está a sentir? O que está a aprender?” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 34). A primeira questão conduziu à descoberta de formas de documentar a ação em linguagens, nomeadamente a escrita e a imagem, que facilitasse a compreensão destas aprendizagens. A aprendizagem experiencial reflete-se, de acordo com a autora, na ação que integra simultaneamente o sentir, o fazer, o pensar e o aprender. A questão seguinte foi, assim, concebida para perceber o sentir da criança em ação, enfatizando a importância das identidades que desenvolvem a aprendizagem holística. “Descrever o fazer da criança em ação, sentir o seu sentir, permite-nos melhor aceder ao seu aprender reflexivo” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 35).

Esta descrição da criança na sua ação, no seu sentir e nas suas aprendizagens pode ser alcançada através da documentação, um processo exigente que sustentará a avaliação pedagógica.

4.1. A ética das pedagogias participativas.

A ética das pedagogias participativas pretende desconstruir o pensamento simplista herdado pela pedagogia da infância do século XX, que defende o conhecimento pré-definido como ponto de partida para o ensino (Oliveira-Formosinho, 2007). Tal desconstrução levanta novas questões sobre o papel das crianças nos processos educativos, acerca da inclusão das vozes das crianças na co-construção do conhecimento, e sobre a colaboração entre crianças e educadores no quotidiano e no processo de aprendizagem em contexto educativo (Oliveira-Formosinho, 2016c). Esta perspetiva revolucionária tem como intenção integrar os papéis de crianças e educadores, numa ação conjunta de planeamento colaborativo, tomada de decisão partilhada, ação e reflexão sustentada e avaliação integrada.

As pedagogias participativas defendem que o conhecimento resulta de uma co-construção numa ação contextualizada e que a *praxis* pedagógica se constitui enquanto a co-construção dos processos educativos e aprendizagens através dos métodos participativos (Oliveira-Formosinho, 2016c; Máximo, Azevedo, & Oliveira-Formosinho, 2004). Inseridas na perspetiva do construtivismo, as pedagogias participativas acreditam que o conhecimento é gradualmente co-construído através de processos de exploração, comunicação, negociação e construção de significados, e que solicitam uma epistemologia não tradicional, uma epistemologia complexa (Morin, 2008, citado por Oliveira-Formosinho, 2016c).

Ao permitir que as crianças participem neste processo revolucionário de co-construção de conhecimento, num processo contínuo de humanização e democratização, permitimos que o direito das crianças à aprendizagem seja encarado como uma experiência vivida da cultura democrática, desafiando os educadores a refletirem sobre as identidades das crianças e as suas próprias identidades. A documentação pedagógica traz consigo o potencial de ajudar os profissionais na reflexão e agência a estes níveis (Oliveira-Formosinho, 2016c). Mais especificamente, a autora parte da visão democrática que defende o direito que as crianças têm a aprender, que, por sua vez, desafia os educadores a refletirem sobre o tipo de relações que são desenvolvidas, sobre as interações pedagógicas, sobre a forma como

poderão provocar os processos de pensamento das crianças, sobre a suspensão do seu próprio conhecimento, dando espaço à criança para a sua própria criação, pensamento e ação educativo (Oliveira-Formosinho, 2016c).

As pedagogias participativas oferecem uma ética de educação que garante um espaço interativo para todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007).

Inspirada em Paulo Freire (1970, citado por Oliveira-Formosinho, 2016c), a autora relembra a necessidade de libertação do silêncio dos aprendentes, através da promoção de atitudes ativas das crianças e jovens no seu processo de aprendizagem. Nas suas palavras, “Freire inspira-nos a pôr em prática uma abordagem educativa que desafia os aprendentes a pensar, ouvir e falar ativamente, a comunicar para nomear o mundo, para lhe atribuir significado” (Oliveira-Formosinho, 2016c, p. 110).

Na visão da investigadora, a documentação vem servir um propósito de reflexão metacognitiva, num processo que se pretende contínuo. Se tradicionalmente a preocupação se centrava no estudo dos factos e da sua memorização e reprodução por parte da criança, nas pedagogias participativas a compreensão recai no modo como se aprende que nos leva a compreender os modos de construção de significado que resultam da aprendizagem em parceria (Oliveira-Formosinho, 2016c). Através da documentação, os processos de comunicação são centrais (Emilson & Samuelsson, 2014) e podem ser analisados de forma crítica e os papéis de crianças e educadores podem ser refletidos no âmago do processo de aprendizagem. A ética das pedagogias participativas assenta na *praxis* quotidiana de observar, escutar e dar respostas às crianças, *praxis* que é suportada pelo processo de documentação pedagógica.

4.2. A procura de significado e a descoberta da criança.

As pedagogias participativas, mais especificamente a Pedagogia-em-Participação, propõe-se a desenvolver uma reflexão profunda relativamente à natureza da criança, reflexão esta que inclui as expectativas que guardamos para a criança, quer como indivíduo quer enquanto aprendente (Oliveira-Formosinho, 2016c).

Enquanto a pedagogia transmissiva se centra essencialmente nas lacunas da criança – o que a criança não atingiu, o que não consegue fazer, o que não tem e o que não é – a Pedagogia-em-Participação procura compreender a imagem de criança a partir da sua identidade real, ou seja, o que a criança pensa, sente, faz, é, como aprende (Oliveira-Formosinho, 2016c).

Tal como mencionado anteriormente, a visão das pedagogias participativas implica que a criança seja vista enquanto atora e detentora de agência no processo da sua aprendizagem. É encarada enquanto sujeito individual e sujeito social, autónomo e competente, com capacidade reflexiva e crítica, relacionando-se com o mundo e com o conhecimento. Nesta visão democrática, é respeitada a identidade relacional da criança, que participa onde pertence e se expressa através de “cem linguagens” (Mallaguzzi, 1998, citado por Oliveira-Formosinho, 2016c).

Desde o nascimento, as crianças manifestam uma capacidade de comunicar e partilhar as suas experiências, criando significado, mesmo precocemente. A documentação pode ajudar na compreensão desta agência das crianças, desde uma fase muito inicial. A consciencialização desta agência precoce implica que os educadores e os adultos envolvidos no processo educativo estejam disponíveis para acolher a criança que traz surpresas e coloca questões imprevisíveis, condições dificilmente presentes numa cultura tradicional e educação transmissiva (Oliveira-Formosinho, 2016c). Se os profissionais educativos estiverem dispostos a lidar com a surpresa, com as interrogações emergentes e a embarcar em jornadas de aprendizagem negociadas com as crianças, surgirá um contributo inequívoco para o desenvolvimento de cidadãos participativos e construtores de saberes (Oliveira-Formosinho, 2016c).

Seguindo esta linha de raciocínio, a Pedagogia-em-Participação encara o processo educativo como um desafio que implica complexidade, que simplesmente não pode ser concretizado através de objetivos e atividades pré-estabelecidos. Trata-se de permitir que os processos fluam livremente, sem uma programação rígida, envolvendo a complexidade de juntar crianças e educadores, ambos com direito a expressar as suas intenções e propósitos para as situações educativas, atividades e projetos (Oliveira-Formosinho, 2016c). Para que tal aconteça, é necessário que a pedagogia use da imaginação para que sejam conciliadas em harmonia a dinâmica motivacional da criança e a dinâmica motivacional do adulto,

pretendendo-se construir uma proposta solidária a ser experienciada pela criança, pelo grupo e pela equipa educativa (Oliveira-Formosinho, 2018).

A Pedagogia-em-Participação acredita, portanto, que os *sentidos inteligentes* e as *inteligências sensíveis* das crianças se manifestam desde o nascimento, pelo que o primeiro movimento exercido pela pedagogia será a motivação de descobrir a criança, co-constructora da sua aprendizagem, incluindo-a num quotidiano de descoberta e ação (Oliveira-Formosinho, 2018). Esta construção negociada do desenvolvimento pedagógico quotidiano será concretizada através da documentação, do diálogo e da colaboração com as crianças (Oliveira-Formosinho & Sousa, 2019).

A Pedagogia-em-Participação retrata, deste modo, uma imagem de criança competente, co-constructora e participativa no processo de aprendizagem. Não obstante, os propósitos das crianças não se sobrepõem ou suprimem as intencionalidades educativas dos educadores. A documentação revela não apenas a aprendizagem da criança, como também a sua aprendizagem num contexto pedagógico específico, à luz de uma pedagogia específica, revelando igualmente o ensino. Neste sentido, a documentação pedagógica encontra-se no cerne dos processos de ensino-aprendizagem (Mallaguzzi, 1998, 2006; Rinaldi, 2012, citados por Oliveira-Formosinho, 2016c). Documentar permite não apenas revelar a aprendizagem da criança, como também a aprendizagem dos profissionais e a das famílias (Azevedo, 2009; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2014).

4.3. Mediação pedagógica: uma construção partilhada da intencionalidade educativa.

Perante este cenário de co-construção da aprendizagem, irão surgir questões, especificamente no que diz respeito à forma como observar para se descobrir a criança, à forma de a escutar e de a conhecer. As respostas a estas questões, de acordo com Oliveira-Formosinho (2018), surgem num tempo pedagógico reflexivo, que implica imaginação, no sentido em que requer outro tipo de olhares, crenças, saberes e práticas.

É durante este período crítico e reflexivo que o educador terá de desenvolver uma mediação pedagógica que sabe silenciar-se e suspender a sua própria voz para dar espaço à voz da criança. O adulto manifesta assim uma suspensão ética no sentido em que a sua prática não despoleta uma sequência de ações estandardizadas com vista à obtenção de

respostas expectáveis e previsíveis por parte das crianças (Oliveira-Formosinho, 2016c; Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa, 2016a). O foco não está, portanto, na mera resposta à ação do adulto, mas na iniciativa, por vezes inesperada e imprevisível, da criança, sem um incentivo à resposta estandardizada. Esta suspensão por parte do adulto não é sinónimo de inação, mas antes de uma ação baseada no conhecimento experiencial de cada criança e do grupo (Oliveira-Formosinho, 2018).

Oliveira-Formosinho inspira-se em Vygotsky (1978, citado por Oliveira-Formosinho, 2018), para elucidar o conceito de mediação pedagógica como função profissional avançada, considerando que a aprendizagem profissional em companhia apoia a transformação das relações e interações, apoiando a apropriação de uma atitude profissional reflexiva e crítica.

Será através da suspensão ética dos educadores, no âmbito da mediação pedagógica, que poderá ser dado um enfoque à voz da criança e, simultaneamente ao controlo e conhecimento dos educadores. Este processo permitirá, deste modo, respeitar a criança, através da documentação da sua voz, que lhe permitirá, por sua vez, uma negociação da planificação educativa e das atividades a serem desenvolvidas. De acordo com os autores, é através deste processo que se concretiza a participação da criança no quotidiano educativo (Formosinho, 2016a; Oliveira-Formosinho, 2018).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), este processo requer o desenvolvimento de uma *mediação pedagógica como função profissional avançada*, capaz de estimular a autonomia da criança através da empatia e da atenção consciente, gerando espaço e tempo para a exploração espontânea e curiosa que a criança faz naturalmente, quando lhe é permitido participar no seu processo de aprendizagem.

Na Pedagogia-em-Participação, é através dos eixos de intencionalidade educativa, descritos anteriormente, que a imaginação e a criatividade profissional são desafiadas por forma a responder à criança e aos seus propósitos, ao invés de silenciá-la com “verdades” pré-estabelecidas. Enquanto âncoras para pensar a educação como uma via importante de promoção da humanidade através da cultura e da democracia (Dewey, 1916, citado por Oliveira-Formosinho, 2016c), as intencionalidades educativas devem ser instituídas no quotidiano, num processo de colaboração entre crianças e adultos. Segundo Júlia Formosinho (2016c), elas orientam: o processo de desenvolvimento de identidades relacionais plurais; o desenvolvimento de sentimentos de pertença e participação na vida e

na aprendizagem; o desenvolvimento de identidades aprendentes na exploração comunicativa do mundo e do conhecimento, através dos *sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis*; a narração da aprendizagem com as *cem linguagens* com vista à criação de significado para a aprendizagem, através da documentação; e a consciência e a compreensão de si enquanto pessoas e identidades aprendentes.

A documentação pedagógica é a via através da qual se concretiza a participação quotidiana das crianças, uma vez que permite observar e compreender cada criança e o grupo, tendo por base as âncoras para pensar a educação, através dos eixos de intencionalidade educativa, e constituindo-se enquanto cerne da mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2018).

A documentação pedagógica permite, pois, dar atenção consciente à criança, vê-la e ouvi-la em ação, registar a sua voz, recolhendo informação que permita uma reflexão contextualizada e alinhada com os processos educativos desenvolvidos, por forma a monitorizar o quotidiano. A documentação pedagógica revela-se ainda crucial para desenvolver a planificação solidária com as crianças e o grupo, através de processos de negociação que conciliem os propósitos das crianças com a intencionalidade educativa do profissional (Oliveira-Formosinho, 2018).

4.4. O desenvolvimento de uma práxis da documentação.

A Pedagogia-em-Participação defende uma *práxis* de documentação pedagógica que seja contextualizada, isto é, situada num tempo, num espaço e numa cultura. Esta perspetiva considera que a *práxis* é informada por questões paradigmáticas (como vemos e entendemos o mundo, a natureza e as pessoas, as relações e o conhecimento), por uma teoria da educação, por sua vez inserida numa teoria do conhecimento, bem como, pela assimilação de uma perspetiva pedagógica específica e pelas orientações curriculares oficiais (Oliveira-Formosinho, 2016c).

De acordo com os autores, a perspetiva da Pedagogia-em-Participação para a documentação foi influenciada através de duas fontes principais, nomeadamente através de diversos diálogos teóricos desenvolvidos ao longo do tempo entre comunidades de aprendizagem e as progressivas práticas experienciais debatidas na comunidade de aprendizagem da Associação Criança (Oliveira-Formosinho, 2016c).

Ao longo da jornada de desenvolvimento da documentação pedagógica no âmbito da Pedagogia-em-Participação, a práxis da documentação tem sido vista como um processo que integra teorias, práticas e crenças. Os investigadores desta área consideram que a documentação, enquanto forma de tornar visível a aprendizagem das crianças e profissionais, simultaneamente permitindo a consciencialização sobre a práxis, carece de clarificação do ponto de vista teórico e conceptual, bem como do ponto de vista técnico, no sentido de como fazer a documentação (Oliveira-Formosinho, 2016c).

Foram várias as questões que surgiram no âmbito da práxis da documentação pedagógica, ao longo dos debates de investigadores, formadores, professores e educadores da comunidade de aprendizagem da Associação Criança. As questões levantadas, relacionadas com o propósito, os benefícios e os modos de fazer a documentação, entre outras, foram abordadas tendo como princípio que qualquer abordagem pedagógica pode apresentar-se como “generativa” ou “degenerativa”, consoante seja transposta do pensamento para a ação (Oliveira-Formosinho, 2016c). A Pedagogia-em-Participação defende que a aprendizagem experiencial é importante quer para as crianças como para os adultos, pelo que assumiu o desafio de criar situações de aprendizagem participativa com os educadores, através da Formação em Contexto, com o propósito de construir significados para a atividade profissional. Para além da investigação, foi neste cenário de aprendizagem experiencial, reflexiva e crítica, para a aprendizagem profissional da documentação, que se construiu o saber fazer a documentação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2016c).

Enquanto função profissional avançada, a documentação não é um processo espontâneo. É uma ação profissional reflexiva e crítica que terá de ser desenvolvida através da aprendizagem profissional experiencial, em processos solidários e de grande envolvimento (Oliveira-Formosinho & Sousa, 2019).

4.5. A avaliação pedagógica suportada pela documentação pedagógica.

A Pedagogia-em-Participação procurou novas formas integradas de desenvolver a avaliação pedagógica, sendo que, durante este processo de procura, criou o desafio de monitorizar e avaliar através da documentação pedagógica o progresso nas aprendizagens. A documentação pretende conhecer a criança, no sentido de conhecer como pensa, como se sente, como faz e como aprende. Documentar a ação da criança pretende igualmente criar e

revelar uma outra imagem de criança, gerando-se material de elevada autenticidade, porque se refere a uma vivência específica da criança e do grupo. Por sua vez, este material criado é utilizado para projetar a atividade educativa, bem como para partilhar com as famílias e com a comunidade educativa, para monitorizar o ensino e a sua interação com as aprendizagens das crianças, e também para desenvolver a investigação praxiológica (Oliveira-Formosinho, 2016c).

Oliveira-Formosinho (2016c), considera que a monitorização e a avaliação pedagógicas são processos integrados, referidos ao processo de ensino e aprendizagem, sendo ambos suportados pela documentação pedagógica. Neste sentido, defende que a documentação pedagógica deve permitir tornar visíveis os processos de ensino e aprendizagem, revelando a aprendizagem em ação e o ensino em ação; criar conhecimento metacognitivo sobre a aprendizagem situada de crianças e educadores; demonstrar resultados ligados aos processos de aprendizagem; e revelar o progresso na aprendizagem.

A documentação pedagógica constitui-se enquanto um meio para monitorizar os processos de aprendizagem e ensino, considerando os princípios que lhe estão subjacentes e a intencionalidade educativa.

4.6. A documentação no cerne da mediação pedagógica solidária e diferenciadora.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) defendem que a documentação pedagógica realizada de forma sistemática e disponibilizada nos portefólios individuais da criança, na sala e no portefólio profissional da educadora constitui um meio privilegiado para a mediação que descobre a criança e a inclui no processo educativo.

Os autores consideram que a documentação pedagógica permite tornar acessível a compreensão da criança, facilitando essencialmente a compreensão da identidade aprendente de cada criança.

“Uma tessitura de narrativas que acompanham longitudinalmente as situações de aprendizagem multidimensional, em contexto pedagógico identitário, pode revelar-nos o aprendente de hoje por relação com o aprendiz de ontem” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.

43). A autora retrata, deste modo, a documentação pedagógica enquanto uma narrativa de aprendizagem, ao invés de um mero registo de uma sequência cronológica de atividades.

Salienta-se, pois, o respeito da documentação pedagógica pela identidade holística da criança, visto que se pretende revelar uma criança interativa no que diz respeito ao seu contexto. De facto, as aprendizagens da criança são multidimensionais, holísticas e contextuais (Oliveira-Formosinho, 2018). A documentação pedagógica revela-se, neste âmbito, uma *praxis* reflexiva que comunica hoje a experiência do passado, por forma a desenvolver a construção da aprendizagem no fluir experiencial futuro (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

Como já mencionado anteriormente, o fluir dos processos pedagógicos solidários envolve a complexidade de harmonizar os propósitos das crianças e a intencionalidade educativa dos educadores, numa negociação para a planificação da experiência educativa e para a sua própria concretização na ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). Especificando a descrição deste processo, os educadores organizam e editam a documentação, selecionando um momento para a partilha da documentação, com as crianças. A documentação é assim revisitada em grupo, gerando momentos de satisfação e entusiasmo nas crianças e na equipa educativa, já que promove a reflexão e a competência de projeção de experiências futuras, favorecendo então, o estabelecimento de compromissos para experiências futuras e o desenvolvimento da planificação solidária (Formosinho, 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). A ação educativa assenta, deste modo, no desenvolvimento dos compromissos estabelecidos nesta planificação solidária, dando origem a um novo ciclo de ação educativa documentada. Os autores dão ênfase à centralidade da documentação pedagógica na avaliação pedagógica das aprendizagens, visto que este processo ocorrido no quotidiano proporciona informação autêntica e consistente relativamente à aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

A documentação pedagógica revela-se, neste sentido, um processo que permite a planificação solidária com as crianças, com a intenção de se gerar um novo ciclo de ação e documentação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). Este processo sistemático irá gerar informação para uma avaliação pedagógica participada.

A Pedagogia-em-Participação considera que a aprendizagem é um direito de todos e que se deverá concretizar também enquanto um direito de cada um. A diferenciação pedagógica

praticada por esta abordagem pedagógica implica um pensamento guiado pela equidade, por contraste à igualdade burocrática. Isto significa que as diferenças existentes requerem uma resposta que respeite as identidades próprias, os ritmos pessoais e as conquistas individuais, na esperança que o valor do respeito por si e pelos outros impulsione uma experiência educativa e de vida com direito ao respeito. A documentação pedagógica permite tornar acessível a compreensão de cada criança e do grupo, através das narrativas partilhadas que se revestem de uma compreensão aprofundada da identidade pessoal, familiar, social, relacional e cultural de cada criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

A documentação pedagógica torna-se essencial para garantir a participação quotidiana das crianças, proporcionando a compreensão das identidades das crianças e a resposta a cada criança e ao grupo, pelo que constitui como fulcral enquanto estratégia de monitorização no garante dos direitos das crianças no quotidiano educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). É fundamental quebrar com as conceções tradicionais de educação que negam o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a). A este nível, a documentação pedagógica constitui-se como uma evolução, no sentido em que percebe cada criança na sua competência, agência e desafia à criação de situações educacionais que respeitam as identidades plurais emergentes, com direitos de participação.

Capítulo 2 - Metodologia de Investigação

1. Origem da investigação

1.1. Objetivos da investigação.

O objetivo geral do estudo consiste em investigar a avaliação pedagógica desenvolvida no âmbito da Pedagogia-em-Participação, em contexto de educação de infância. Partindo deste objetivo, definiram-se os seguintes objetivos específicos do estudo:

- a) Aprofundar conhecimentos acerca da avaliação pedagógica realizada no âmbito da Pedagogia-em-Participação;
- b) Compreender a centralidade da documentação pedagógica no processo de avaliação das aprendizagens das crianças;
- c) Compreender as diferentes perceções dos entrevistados relativamente à avaliação pedagógica realizada através da documentação, no âmbito da Pedagogia-em-Participação;
- d) Compreender o nível de envolvimento de diversos atores educativos no processo de avaliação pedagógica;
- e) Perceber o papel da documentação pedagógica na sustentação de uma pedagogia explícita e transformadora.

1.2. Formulação das questões de partida.

Considerando os objetivos estabelecidos para o estudo, surgiram diversas questões de possível interesse para esta temática. Dada a centralidade da documentação pedagógica no processo de aprendizagem, defendida pela Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2014, 2016b), poderiam surgir, para este estudo, diversas perguntas orientadoras da investigação. No entanto, foi necessário selecionar apenas algumas, para responder à exigência da focagem e exequibilidade de um estudo desta natureza. A seleção de questões de partida foi benéfica para a estruturação dos métodos, técnicas de recolha de dados, procedimentos de análise de dados e interpretação dos dados recolhidos, visto que, nas palavras de Stake (2009), a investigadora será guiada pelas questões de investigação. Neste sentido, e considerando os interesses profissionais e académicos da investigadora, as perguntas de investigação são as seguintes:

- a) Em que medida é que a documentação pedagógica assume um papel central na avaliação pedagógica?
- b) De que modo poderemos escutar e dar voz às crianças no processo de avaliação das suas aprendizagens?
- c) De que modo é que a documentação pedagógica sustenta uma pedagogia explícita e transformadora?

2. O objeto de estudo

2.1. A seleção dos contextos e dos participantes.

Considerando as questões de partida e os objetivos definidos para a investigação, foram estabelecidos os critérios de seleção dos contextos e dos participantes. Pretendia-se um contexto onde a Pedagogia-em-Participação estivesse já bem implementada, em educação de infância, sendo possível obter a participação de três intervenientes. Através destes critérios, escolheu-se uma instituição que trabalha com crianças adotando a Pedagogia-em-Participação, nomeadamente o Centro Social e Paroquial de São Domingos de Rana (CSPSDR). Assim, foi possível recolher dados de uma educadora de infância, da formadora em contexto e da diretora pedagógica da instituição. Como forma de complementar a amostra, optou-se por obter também o testemunho de alguém experiente em documentação pedagógica, enquanto educadora de infância, pelo que foi feita uma entrevista adicional a uma educadora de infância do Centro Infantil Olivais Sul (CIOS), onde a formadora em contexto coincide com a da principal instituição estudada, o CSPSDR.

2.2. Acesso negociado e informado ao campo.

As instituições que receberam a presente investigação revelaram elevada disponibilidade para a recolha dos dados, considerando que o estudo poderia ser uma mais-valia para a compreensão aprofundada da avaliação das aprendizagens das crianças, através da documentação pedagógica.

Todas as participantes demonstraram grande abertura à investigação, disponibilizando o seu tempo, motivação e colaboração de forma espontânea e genuína, atitude que contribuiu para um processo metodológico positivo no presente estudo.

3. O planeamento da investigação

3.1. Paradigma de investigação.

Para se definir os métodos, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise dos dados, é crucial compreender a natureza e as características do paradigma subjacente à investigação, sendo que será ele o pilar de sustentação das decisões tomadas. De acordo com Guba (1990), um paradigma consiste num conjunto de crenças básicas que orientam a ação.

Tendo em consideração os objetivos definidos para este trabalho, o paradigma de investigação que sustenta a metodologia desta investigação é o qualitativo.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que o paradigma de investigação qualitativo permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos indivíduos uma vez que, nestes estudos, há sempre uma tentativa de apreender e compreender, em pormenor, as perceções e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

De facto, pretende-se, no presente trabalho, capturar as opiniões, perceções e representações de educadores de infância que realizam a documentação pedagógica no âmbito da Pedagogia-em-Participação, procurando compreender não somente o que fazem mas também as suas perceções sobre o que fazem.

A categorização de uma metodologia de investigação como estando integrada num paradigma qualitativo “provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza” (Erikson, 1986, p. 120), sendo estes que se adaptam à problemática e aos propósitos da investigação, baseados no paradigma escolhido.

Denzin e Lincoln (2005) consideram que a investigação qualitativa tem necessariamente de ser situada na complexidade do seu contexto histórico, que atribui diferentes sentidos e significados consoante o momento da sua história.

Numa investigação qualitativa, os investigadores

apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação direta e histórias (...) para otimizar a oportunidade de o leitor obter uma compreensão experiencial do caso (Stake, 2009, p. 55).

A recolha e a análise dos dados no âmbito de uma investigação qualitativa devem ser caracterizadas de rigor e de abrangência evitando-se a emissão de opiniões pessoais, revestidas de subjetividade excessiva que podem enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade. Os dados recolhidos são maioritariamente descritivos pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Considera-se pertinente uma referência à investigação na área da educação. João Amado (2014a, p. 68) defende que a investigação em educação deve munir-se de várias metodologias e técnicas de recolha e análise dos dados, enfatizando o facto de estarmos perante um objeto que envolve pessoas concretas, grupos, instituições, as suas relações, bem como as suas ações “irrepetíveis e imutáveis”. O autor salienta que, em educação, “as respostas serão sempre marcadas pelas incertezas inerentes à complexidade da condição humana”, o que não significa que a investigação deverá ser considerada de frágil ou menos útil. Nesta linha de pensamento, também Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012b) relembram que a investigação qualitativa requer critérios de rigor e ética tão exigentes quanto a investigação de pesquisa quantitativa. Na sua perspetiva, a descrição pormenorizada das ações, dos contextos e dos atores atribui um princípio de rigor no mecanismo de transferência de conhecimento, uma vez que pode fazer diferença na interpretação dos resultados. A expressão das crenças, compromissos e interesses dos pesquisadores assume-se enquanto um princípio fundamental para a ética na pesquisa (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

A complexidade inerente à condição humana surge valorizada por diversos autores (e.g. Amado, 2014b; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012) que se dedicam à investigação de natureza qualitativa que, com base no pensamento de Edgar Morin (2000) sobre a complexidade dos fenómenos, assumem a necessidade de aceitação e integração desta mesma complexidade, ao longo da pesquisa de investigação em educação. Amado (2014a, p. 68) defende que “o paradigma de investigação em educação não é senão *o paradigma emergente... o paradigma da complexidade.*” Na sua perspetiva, apenas a “racionalidade complexa” será adequada para compreender a complexidade do fenómeno educativo, nomeadamente a “complexidade interna” (inerentes às pessoas, com as suas crenças, pensamentos, motivações e emoções) e a “complexidade externa” (presente nas interações, instituições, comunidades), apontando para a complementaridade de perspetivas e formas de

conhecimento, reconhecendo que se alcança parte da realidade mas nunca “toda” a realidade, dada a constante evolução no tempo e as características contextuais.

O presente estudo centra-se nas percepções de atores envolvidos na avaliação pedagógica através da documentação, um processo central que pretende sustentar a Pedagogia-em-Participação de forma explícita, nos seus contextos de intervenção. Pretende-se construir compreensão acerca deste processo que contribui para a sustentação da pedagogia e para o desenvolvimento dos atores envolvidos, ao revelarem as suas aprendizagens.

3.2. O método da investigação: estudo de caso.

No que diz respeito ao método de investigação eleito para a presente investigação, considerou-se que o estudo de caso seria o mais apropriado para o objetivo de investigação.

Gall e colaboradores (2007, citados por Amado & Freire, 2014, p. 124) definem estudo de caso como “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”.

Merriam (1988, citado por Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 92) considera que o estudo de caso é o “exame de um fenómeno específico, seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, um grupo social”. Oliveira-Formosinho (2002b), ao esclarecer o posicionamento construtivista dentro da investigação qualitativa, defende que um estudo de caso construtivista estuda um caso no seu tempo, no seu espaço, interagindo com os seus autores e oferecendo-lhes até outras perspetivas e alternativas, isto é, existe uma colaboração ativa entre o investigador e os sujeitos investigados.

O estudo de caso tem como intenção particularizar e não generalizar, aprofundando um caso particular e conhecendo-o pelo que é e pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso (Stake, 2009). Esta escolha implica a presença do investigador como um instrumento de investigação e um contacto com os atores da investigação, envolvendo também a sua aceitação e compromisso.

O estudo de caso presente nesta investigação, de acordo com a categorização de Stake (2007, citado por Amado & Freire, 2014), enquadra-se no estudo de caso *instrumental*, considerando que estamos perante um problema de investigação em que surge uma

necessidade de compreensão global e simultaneamente aprofundado, se estudarmos um caso em particular. No caso do presente estudo, pretende-se compreender de forma aprofundada o modo como os atores educativos percebem, descrevem e se apropriam da documentação pedagógica para avaliar o progresso das aprendizagens das crianças e sustentar o desenvolvimento profissional dos adultos, no âmbito da avaliação pedagógica desenvolvida na Pedagogia-em-Participação.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por seguir a recomendação de Bogdan e Biklen (1994), no sentido de conduzir a investigação com um *espírito prático* e de Stake (2009), nos critérios de seleção de casos, no caso de um estudo instrumental. Os critérios passam pela possibilidade de maximizar o que se pode aprender, ou seja, um contexto que nos permita a compreensão dos fenómenos, bem como pela existência de uma complexidade passível de ser abordada no recurso temporal disponível para o estudo e onde o acolhimento da investigadora esteja facilitado.

Ainda no que diz respeito à classificação dos diferentes estudos de caso, dos quatro estilos possíveis caracterizados por Stenhouse (1994, citado por Amado & Freire, 2014), o presente trabalho enquadra-se no *estudo de caso educacional*, visto que a principal preocupação da investigação está centrada na compreensão da ação educativa. De acordo com este autor, a investigadora adotará uma postura entre a de etnógrafa (preocupando-se com as interpretações e significados que os atores envolvidos atribuem aos contextos em que participam), e a de avaliadora (em que os contextos são estudados em profundidade, no sentido de fornecer informação útil aos atores sobre a matéria estudada). No presente estudo de caso, e visto que a investigadora não se constitui enquanto um ator educativo diretamente integrada nos contextos em estudo, considera-se que este “olhar externo” poderá constituir uma mais-valia no sentido de ajudar a construir conhecimento, triangulando com outros trabalhos desenvolvidos e a *praxis* pedagógica observada nas instituições estudadas, sobre a importância do papel da documentação e da avaliação pedagógica na sustentação de uma pedagogia explícita e transformadora. Na procura desta construção partilhada de significado, foi estudado um contexto principal onde a ação pedagógica é conduzida pela Pedagogia-em-Participação e a avaliação pedagógica é alcançada através da documentação, sendo esse o fenómeno que se pretendia compreender.

3.3. Considerações éticas.

No âmbito de uma pesquisa qualitativa, existem questões éticas que são pertinentes levar em consideração, nomeadamente ao longo do presente estudo de caso, que assentou em princípios éticos e deontológicos.

Amado (2014a) afirma que há uma práxis ética transversal a todas as estratégias de investigação qualitativa. Especificamente, aponta a necessidade de construir uma relação de confiança, sinceridade e verdade. Para além disso, realça igualmente a necessidade de garantir a confidencialidade dos dados recolhidos e a privacidade dos sujeitos, preservando os seus dados pessoais.

Diener e Crandall (1978, citados por Cohen, Manion, & Morrison, 2007) definem o consentimento informado como o conjunto de procedimentos através dos quais os indivíduos escolhem participar numa investigação depois de terem sido informados dos factos que possam influenciar as suas decisões.

Todos os intervenientes do contexto educativo que participaram, de alguma forma no presente estudo de caso foram informados acerca das intenções da investigação, garantindo-se, assim, um dos aspetos mais importantes na pesquisa qualitativa em educação, o consentimento informado.

De acordo com Cohen e colaboradores (2007), o consentimento informado é um princípio importante, no sentido em que se constitui enquanto base de uma relação contratual implícita entre o investigador e o investigado e serve de base para outras considerações éticas a serem estruturadas.

De facto, foi a partir da obtenção do consentimento informado que se começaram a comunicar de forma explícita todas as considerações éticas deste processo, desde a fase do acesso ao campo de estudo, onde são negociados e explicitados o grau de adequação do tema, os métodos e técnicas utilizadas, a garantia de confidencialidade e a análise e disseminação dos resultados. Esta negociação foi realizada com abertura, honestidade e sensibilidade de ambas as partes.

Foi assim garantido, no decurso do estudo, que a utilização dos dados obtidos fosse exclusivamente utilizada para os propósitos previamente definidos.

Adicionalmente ao consentimento informado obtido junto das participantes da presente investigação, houve a preocupação, por parte da investigadora, em assegurar o direito à privacidade, protegendo os dados pessoais das crianças, com recurso a uma identificação que não o seu nome e optando por proteger a imagem visual da criança, nos registos fotográficos.

4. Processo de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados foram escolhidas com base nas questões de investigação do presente estudo, como forma de proporcionarem informação relevante e específica das situações, possibilitando a descrição e compreensão da realidade em estudo.

Amado (2014b, p. 205) enfatiza que, no âmbito de uma investigação qualitativa, o investigador não se pode cingir à mera aplicação de técnicas, implicando, a montante uma “visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento”. Neste sentido, o paradigma qualitativo implica uma escolha intencional de uma variedade de técnicas de investigação, tendo em consideração o contexto e os problemas emergentes, por forma a conduzirem a uma compreensão e conhecimento mais aprofundado do caso.

Perante a panóplia de técnicas de recolha de dados existentes e tendo em consideração as características do contexto e da própria investigadora, foram selecionadas as que detinham maior potencial para contribuir para os objetivos da investigação: a entrevista semiestruturada, a análise documental e observação participante, com as respetivas notas de campo.

No que diz respeito à entrevista semiestruturada, optou-se por esta técnica por ser a que permite a obtenção de dados aprofundados sobre uma realidade específica, nomeadamente a perspetiva sobre o conhecimento e experiências de vários intervenientes educativos com experiência em documentação pedagógica no âmbito da abordagem da Pedagogia-em-Participação. O facto de não existir uma imposição rígida de questões na entrevista semiestruturada possibilita aos entrevistados elaborarem sobre o tema em questão respeitando os seus modelos mentais e salientando o que lhes for mais relevante (Amado & Ferreira, 2014a).

A entrevista pode ser considerada como um meio valioso para se compreender o ser humano e para se conseguir obter informações nas mais diversas áreas (Amado & Ferreira, 2014a). Assim, as entrevistas caracterizam-se por serem uma forma flexível que permite aos investigadores a recolha de material de conversação para análise (Langdrige & Hagger-Johnson, 2004).

Amado e Ferreira (2014a, p. 207), salientam que a entrevista consiste numa “transação” e implica a existência de pressupostos que se devem ter em consideração, nomeadamente ao nível das “emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais”. Este aspeto apela ao cuidado que se deve ter, nas metodologias de investigação em ciências sociais, para o controlo de determinadas variáveis, próprias do comportamento humano.

A entrevista é, deste modo, considerada como sendo uma conversa orientada por objetivos precisos, sendo que um deles está relacionado com a forma como os intervenientes analisam os acontecimentos e interpretam as suas experiências, de acordo com o seu sistema de valores e o seu quadro de referência (Amado & Ferreira, 2014a).

Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho, as entrevistas continuam a ser um dos melhores instrumentos de pesquisa para ouvir as vozes dos participantes, como co-construtores de seus próprios novos conhecimentos e jornadas de aprendizagem. Somente mudanças auto-relatadas podem revelar o vínculo profundo entre processos e resultados, podem conectar mudanças específicas com aspetos específicos do contexto e tornar explícita a teoria dos participantes sobre as mudanças profissionais e organizacionais (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2007, 2012b).

Através da utilização da técnica da entrevista semiestruturada, pretendeu-se escutar as vozes de educadoras, coordenadora pedagógica e formadora em contexto, relativamente às suas interpretações e convicções sobre a avaliação e a documentação pedagógica no processo de sustentação de uma pedagogia explícita e transformadora. Para a concretização desta intenção, a entrevista desenvolveu-se de acordo com um guião previamente elaborado para o efeito (Anexo A).

Ao nível das entrevistas conduzidas, foram seguidas as recomendações de alguns autores (e.g. Amado & Ferreira, 2014a; Bogdan & Biklen, 1994), no que toca ao estilo e gestão da interação. Assim, a investigadora optou por apresentar um enquadramento que permitiu dar-se a conhecer como alguém que pretende aprender e conhecer o contexto a ser estudado,

bem como estabelecer uma relação de empatia para ganhar a confiança e o à vontade das entrevistadas. Existiu igualmente uma elevada consciência sobre o facto de ser importante evitar colocar questões que influenciasses as entrevistadas e sobre a utilização do comportamento verbal e não-verbal para favorecerem o fluir das entrevistas. Foi também possibilitada a emergência de informação espontânea que surgisse por parte das entrevistadas, com pedidos de clarificações necessárias em relação aos conceitos ou situações referidos pelas participantes.

A intenção da entrevista foi explicada às entrevistadas. As entrevistas decorreram no seu contexto de pertença, com uma duração variável de acordo com o fluir do diálogo e da dinâmica interativa entre entrevistadora e entrevistada. Foi pedida autorização prévia para a gravação áudio das entrevistas, tendo sido as mesmas gravadas em formato digital, permitindo salvaguardar a exatidão do discurso das interlocutoras.

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram sujeitas a um processo de transcrição, permitindo a realização da análise de conteúdo.

Para além da realização de entrevistas, foi também pertinente proceder-se à análise documental. Os documentos institucionais podem fornecer informação útil para a investigação qualitativa. Trata-se de documentos como textos oficiais, atas, fichas de inscrição, fichas de avaliação, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Hammerley e Atkinson (1994, citados por Amado & Ferreira, 2014b), os referidos documentos devem ser abordados enquanto produto social, pois permitem o entendimento de fenómenos hermenêuticos para além da sua produção.

No presente estudo de caso, a análise documental referiu-se a alguns documentos oficiais do CSPSDR, nomeadamente o planeamento estratégico da instituição que ajudou a investigadora na caracterização e compreensão do contexto de estudo. Foi também possível aceder a documentos oficiais da instituição, expostos a toda a comunidade educativa, especificamente no que concerne à explicitação da Pedagogia-em-Participação, através das suas crenças, valores e princípios e dos eixos pedagógicos.

A análise documental incidiu igualmente sobre um exemplo de documento pedagógico, um portfólio individual, facultado por uma das educadoras entrevistadas, para que fosse possível analisar um exemplo concreto e situado da documentação pedagógica desenvolvida pela educadora. De facto, este tipo de documento revela a voz e a ação da criança, na sua

jornada de aprendizagem, sendo utilizado pela educadora no plano pedagógico, pelo que constituiu uma mais-valia para o processo de investigação, no sentido em que permitiu à investigadora um conhecimento mais aprofundado, concreto e específico sobre a realidade a ser estudada, triangulando assim com o conhecimento obtido ao longo de todo o estudo. Apesar de a investigadora representar um olhar externo à comunidade educativa do contexto estudado, a proximidade desenvolvida ao longo do presente estudo de caso permitiu a partilha desta documentação pedagógica. As sequências documentais analisadas em maior detalhe pela investigadora foram avaliadas, pela educadora, através dos eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação e o instrumento pedagógico de observação das oportunidades educativas Target (Bertram & Pascal, 2009).

No que diz respeito à observação participante, pode ser considerada como um método interativo de recolha de informação, que implica um nível de envolvimento da investigadora nos acontecimentos e situações que estão a ser alvo de observação. O foco da atenção observacional é direcionado para as questões definidas para o desenvolvimento do estudo, mantendo naturalmente espaço para possíveis aspetos emergentes no contexto estudado. Os dados da observação são registados através das notas de campo (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com alguns autores, existem vários níveis de participação na observação participante (LeCompte & Preissle, 1993, citados por Cohen et al., 2007). O participante total corresponde ao investigador que desempenha um papel interno no grupo a ser estudado; o participante-observador faz parte da vida social dos participantes e documenta e regista os acontecimentos, com propósitos de investigação. Por fim, o observador-participante, tal como o participante-observador, é um investigador conhecido do contexto a ser estudado, mas poderá ter ainda menos contacto com o grupo de atores desse mesmo contexto (Cohen et al., 2007). No presente estudo de caso, considera-se que a investigadora desempenhou um papel de observadora-participante, por não ter um contacto regular com o contexto estudado.

As notas de campo utilizadas para os registos da observação participante foram realizadas aquando da observação da partilha da documentação das educadoras do CSPSDR e dizem respeito a registos escritos detalhados e descritivos da situação, das pessoas, dos seus comportamentos e verbalizações e respeitaram a linguagem dos participantes. As notas de campo incluíram igualmente reflexões da investigadora, nomeadamente interpretações, e descrição dos próprios pensamentos e sentimentos que foram surgindo ao longo da

observação. Este material reflexivo possibilita a investigadora efetuar uma análise cognitiva e interpretativa mais aprofundada sobre o próprio contexto em estudo (Máximo-Esteves, 2008).

5. Processo de tratamento, análise e interpretação de dados

A técnica de tratamento de dados a utilizar de um modo privilegiado, na presente investigação, tendo em consideração as técnicas de recolha de dados previamente referidas, foi a análise de conteúdo.

Embora não haja consenso na literatura sobre a natureza da análise de conteúdo enquanto técnica ou método, para alguns autores, a análise de conteúdo consiste num instrumento que engloba várias operações com vista à construção de uma grelha de análise para observar o conteúdo de uma comunicação (Amado & Ferreira, 2014a).

Outros autores (e.g. Krippendorf, 1990, citado por Amado & Ferreira, 2014a) passam a sublinhar o papel inferencial da análise de conteúdo, avançando para as questões de validação ao considerarem a análise de conteúdo como uma técnica que permite realizar inferências, com validade e potencial de replicabilidade, dos dados para o seu contexto. Vala (1986, citado por Amado, Costa, & Crusoé, 2014) ao referir-se à finalidade da análise de conteúdo, realça igualmente o seu papel inferencial ao afirmar que a análise de conteúdo pretende inferir, através de uma lógica explícita, sobre as informações recolhidas e organizadas.

Neste sentido, pretende-se realizar inferências a partir dos dados obtidos em entrevista, análise documental e notas de campo, sobre as representações, intenções, crenças e opiniões de vários intervenientes educativos com experiência em documentação pedagógica no âmbito da Pedagogia-em-Participação, em contexto de educação de infância.

Transcritas as entrevistas realizadas, todas elas foram cuidadosamente lidas. A leitura, realizada num segundo momento, tornou possível o desenvolvimento de categorias iniciais, através da identificação de palavras e frases que se repetem ou destacam, de padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem, acontecimentos (Bogdan & Biklen, 1994). Estas categorias foram sendo modificadas e completadas no decurso de outra leitura dos dados. Foram, assim, sendo atribuídas as categorias codificadas às unidades de dados

resultantes deste processo. As categorias e subcategorias construídas encontram-se apresentadas no Anexo B.

Deste modo, a informação recolhida através das entrevistas semiestruturadas, relevante para o propósito do estudo foi sendo sistematicamente organizada, transformando dados brutos em subconjuntos manuseáveis (Bardin, 1977). A criação destes subconjuntos conjugou a conceptualização teórica do estudo, os objetivos da investigação e a natureza da informação obtida, para este processo de construção de categorias.

Aprofundando um pouco mais o processo de categorização, este implicou a organização dos conteúdos de um conjunto de informação num sistema de categorias que veiculam as ideias principais da documentação em análise (Amado et al., 2014). Posteriormente realizou-se a divisão do texto em unidades de sentido que se consideraram relevantes em função dos objetivos do estudo, procedendo-se, de seguida, à codificação destas unidades de sentido. O passo a seguir consistiu na identificação de padrões recorrentes e mais salientes ou de temáticas comuns. Por fim, procedeu-se à identificação da relação entre os vários elementos alvo de estudo pela investigadora, como forma de responder com coerência às questões de investigação (Máximo-Esteves, 2008). A organização dos dados, de acordo com as temáticas emergentes no presente estudo de caso será apresentada em maior detalhe no capítulo referente à apresentação da investigação.

Ao longo da análise de conteúdo, o processo de categorização e codificação foi apoiado pela utilização do software MaxQDA (www.maxqda.com). A utilização do MaxQDA permitiu o controlo flexível, por parte da investigadora, de todos os dados e da análise realizada.

6. Credibilização da investigação

6.1. Triangulação de dados

No presente estudo, o processo investigativo desenvolvido numa perspetiva compreensiva, enquadrada no paradigma qualitativo exige a garantia de uma descrição credível dos dados, e de interpretações e conclusões revestidas de rigor.

São vários os autores que defendem a triangulação de dados como um processo que confira a credibilidade e validade da investigação qualitativa (e.g. Amado & Vieira, 2014; Máximo-Esteves, 2008).

A triangulação de dados é definida, de acordo com Cohen e colaboradores (2007), como a utilização de dois ou mais métodos de coleção de dados, no estudo de algumas dimensões do comportamento humano. No seu sentido literal, a triangulação é uma técnica de medição física, utilizada pelos navegadores marítimos e estratégias militares, na marcação de vários marcadores de localização para atingir um objetivo mais específico. Analogamente, as técnicas de triangulação das ciências sociais tentam mapear, ou explicar de forma aprofundada, a riqueza e complexidade do comportamento humano, estudando-o a partir de mais do que uma perspectiva.

Cohen e colaboradores (2007) referem que a triangulação se reveste de grande utilidade no estudo de caso, ao proporcionar a existência de várias perspectivas presentes nas situações de estudo, o que confere ao investigador, a oportunidade de explicitar os acontecimentos e interpretá-los. Neste sentido, a triangulação de dados consiste no garante da validade da investigação relativamente à sua credibilidade e estabilidade.

De acordo com Vasquez e Martinez (1996, citados por Amado & Vieira, 2014), um dos procedimentos de análise de dados que visam a triangulação consiste no cruzamento das perspectivas dos vários informantes, depois da análise dos dados.

Para Maxwell (1996, citado por Amado & Vieira, 2014), a triangulação de dados pode ser obtida a partir do cruzamento de dados obtidos através de várias técnicas e a partir de várias fontes.

Existem outras formas de obter a triangulação de dados, no âmbito dos procedimentos de análise de dados (Amado & Vieira, 2014), no entanto, não serão utilizadas neste estudo de caso.

A triangulação dos dados provenientes de múltiplas fontes de evidência torna possível o desenvolvimento de linhas de investigação convergentes (Yin, 1994) mas, também, identificar o que diverge para, de seguida, procurar o seu esclarecimento. Correspondência e divergência são valorizadas neste processo. Informações convergentes de fontes diferentes contribuem para validar as fontes. Informações divergentes de fontes diferentes suscitam uma questão cuja investigação contribuirá para compreender um fenómeno ou

acontecimento de interesse (Robson, 2002). Foi nesta perspetiva de desenvolvimento de uma compreensão profunda que a triangulação foi utilizada no contexto deste trabalho.

Pretende-se que, na presente investigação, a triangulação de dados seja obtida, quer a partir do cruzamento de perspetivas de vários informantes, isto é, vários intervenientes educativos, bem como a partir do cruzamento de dados obtidos a partir das entrevistas realizadas, da análise documental e das notas de campo da investigadora.

Neste sentido, foram desencadeados esforços para que a triangulação de fontes de dados e a triangulação metodológica contribuíssem para a credibilidade das interpretações manifestadas e do próprio estudo de caso.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002b), é possível proceder-se também a uma triangulação de tempos, no fluir do contexto, por possibilitar outros *mirantes*, onde se criem processos de validação intersubjetiva através da construção de significados e compreensão da situação.

Na presente investigação, apesar de não se tratar de uma intervenção direta no contexto, através da ação da investigadora, verifica-se uma triangulação de tempos, na contínua procura de informação e compreensão profunda dos dados recolhidos, possibilitando igualmente a triangulação das conclusões obtidas.

Capítulo 3- Apresentação da Investigação

1. Contextualização do estudo

O estudo de caso foi desenvolvido em dois contextos de atendimento à infância, o Centro Infantil Olivais Sul (CIOS) e o Centro Social Paroquial de São Domingos de Rana (CSPSDR), onde a perspetiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação já estava implementada, através de uma parceria entre a Fundação Aga Khan e a Associação Criança, numa intenção de contribuir para a melhoria da qualidade da educação de infância em Portugal (Formosinho & Formosinho, 2016; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a). O estudo situa-se num período temporal de cerca de 1 ano, entre Setembro de 2017 e Setembro de 2018. Assume-se que, neste estudo de caso, houve um contexto principal de estudo, que correspondeu ao CSPSDR e um contexto de estudo complementar, o CIOS, como previamente esclarecido no capítulo anterior.

1.1. O Centro Infantil Olivais Sul (CIOS).

O CIOS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no concelho de Lisboa e na freguesia dos Olivais. Desde 1978, constituiu-se enquanto um estabelecimento integrado, orgânica e funcionalmente, no Instituto de Segurança Social (ISS). Foi gerido pela Segurança Social até Julho de 2009, altura em que a Fundação Aga Khan e a Segurança Social estabeleceram uma parceria de três anos para o desenvolvimento do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância, ao abrigo dos Acordos de Cooperação. O ISS transfere então a gestão do Centro Infantil Olivais Sul para a Fundação Aga Khan.

O Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância tem a sua base neste Centro e, em parceria com a Associação Criança pretende desenvolver a perspetiva pedagógica de qualidade para a educação de infância – a Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016).

O Centro atende crianças dos 4 meses à idade de ingresso no ensino básico, distribuídas pelas valências de Creche, Creche Familiar (Amas) e Jardim de Infância. Estes serviços são frequentados por cerca de 220 crianças.

Ao nível de recursos humanos, à data de realização desta investigação, o funcionamento do centro seria assegurado por educadoras de infância (14), auxiliares de infância (17), dispondo também de uma técnica de serviço social, uma animadora sociocultural, uma técnica administrativa, cinco elementos de pessoal de serviços gerais, de segurança e manutenção, uma cozinheira e três ajudantes de cozinha.

1.2. O Centro Social e Paroquial de São Domingos de Rana (CSPSDR).

O CSPSDR é uma IPSS, pertencente ao Terceiro Sector de Atividade, criada em 4 de Agosto de 1961 e está situada na Freguesia de São Domingos de Rana, concelho de Cascais. A sua atividade inicia-se em 1963, com o acolhimento de crianças cujas mães integram o mercado laboral e não possuem rede de apoio. Em 1973, a instituição assume maior expressão no seio da comunidade e são construídas instalações mais adequadas para a educação de infância, altura em que começam a surgir as primeiras educadoras de infância na instituição. A sua atividade passa a integrar um atendimento educativo, para além de continuar a responder às crianças e às famílias com carências socioeconómicas. A partir de novembro de 1984 o CSPSDR é constituído como pessoa jurídica e são aprovados os seus novos Estatutos, atualmente em vigor. A instituição é gerida por uma Direção composta pelo Presidente da Direção, pároco da Paróquia de São Domingos de Rana que, por sua vez, nomeia os restantes membros da Direção, da qual fazem parte a Vice-Presidente da Direção, a Diretora Administrativa e Financeira, e vogal, a Diretora Técnica Social e Pedagógica, vogal e exercendo funções na coordenação pedagógica, o Secretário, o Tesoureiro e um terceiro vogal.

A instituição presta atendimento educativo a crianças e apoio social às famílias, bem como atendimento e apoio social à população sénior. O atendimento educativo acolhe três valências: creche (7 salas), educação pré-escolar (6 salas) e ATL para crianças dos 6 aos 10 anos (4 salas); e apresenta um horário alargado, de segunda a sexta-feira, das 7:00 às 19:00 horas. Para o atendimento e apoio social à população sénior, aproximadamente 110 idosos, a instituição dispõe de Centro de Dia, Centro de Convívio e Apoio Domiciliário.

Para o atendimento educativo a crianças e apoio social às famílias a instituição possui quatro equipamentos – o edifício sede em São Domingos de Rana, a creche do Bairro do Zambujal, o espaço de ATL das Coveiras, localizado na Escola Básica do 1º Ciclo Padre Agostinho da Silva e o Centro de Convívio Santo Agostinho. Os quatro equipamentos

acolhem, aproximadamente, 100 crianças em creche, 150 crianças em educação pré-escolar e 100 crianças em ATL – esta última valência resulta de um acordo de cooperação entre a instituição e o Instituto de Segurança Social, IP, para a gestão pedagógica do ATL da Escola Básica do 1º Ciclo de São Domingos de Rana e da Escola Básica do 1º Ciclo Padre Agostinho da Silva, estando esta gestão pedagógica sob a coordenação de uma educadora de infância do CSPSDR.

Para o atendimento educativo destas crianças e apoio social às famílias (valências de creche, educação pré-escolar e ATL) a instituição é composta pelos recursos humanos seguintes: Diretora Técnica Social e Pedagógica (educadora de infância), Diretora Administrativa e Financeira, educadoras de infância (12), ajudantes de ação educativa (25), psicóloga, assistente social, animador sociocultural, pessoal administrativo, de cozinha, de limpeza e motorista.

2. Análise das entrevistas

Como referido no capítulo anterior, para a análise de conteúdo o presente estudo irá proceder à triangulação metodológica através da análise documental, entrevistas e notas de campo da investigadora.

No decorrer da análise e interpretação dos dados da presente investigação, surgiu a necessidade de proceder a uma organização da informação obtida, de forma lógica, rigorosa e de acordo com a emergência das temáticas que se foram tornando mais salientes.

Neste sentido, da análise de conteúdo resultante das entrevistas efetuadas emerge, naturalmente um enquadramento, com o percurso profissional das entrevistadas e três categorias principais, que se desenharam através das saliências partilhadas das narrativas das entrevistadas, obtidas pela organização dos dados recolhidos em três grandes categorias: 1) Conhecer e compreender a avaliação pedagógica; 2) O processo de aprendizagem da avaliação pedagógica; 3) O papel central da documentação na avaliação (Anexo B).

Após uma leitura e análise mais aprofundada à complexa teia de registos de dados e obtido o cruzamento de várias sub-categorias ao longo das três temáticas referidas, assumiu-se a opção de apresentar os dados de acordo com dois pilares que sobressaem nestas múltiplas leituras de dados da investigadora e que respondem às perguntas de investigação propostas, nomeadamente (e conforme as figuras apresentadas): 1) A importância da

documentação pedagógica no cotidiano, para a descoberta da criança e para o desenvolvimento profissional; 2) A documentação ao serviço da avaliação pedagógica



Figura 1. A importância da documentação pedagógica no cotidiano, para a descoberta da criança e para o desenvolvimento profissional



Figura 2. A documentação ao serviço da avaliação pedagógica

Apresenta-se, primeiramente, o enquadramento relativo ao percurso profissional das entrevistadas e em seguida os dois pilares que refletem as saliências partilhadas obtidas através das vozes das entrevistadas, que respondem às questões de partida do presente estudo.

2.1. Percurso profissional das entrevistadas.

Como forma de enquadrar a temática a ser abordada e de proporcionar um ambiente propício à relação entrevistador-entrevistado, como defendem Amado e Ferreira, a propósito da preparação e condução da entrevista (2014a), as entrevistadas foram questionadas sobre o seu percurso profissional, nomeadamente sobre a sua entrada na Pedagogia em Participação. As quatro entrevistadas têm como base da sua formação académica a licenciatura em Educação de Infância. Relativamente à entrada de cada uma delas na Pedagogia-em-Participação, sublinha-se em comum uma elevada curiosidade espontânea, ingénua, que se foi transformando em *curiosidade epistemológica*, mais rigorosa e crítica – conceito introduzido e tão bem elucidado por Freire (1996) – estimulada por figuras de referência no contexto em que se encontravam inseridas e de valores de vida defendidos ou com os quais se identificavam.

“E daí eu compreender que esta pedagogia, foi, à medida que a fui conhecendo, tenho a certeza que esta pedagogia veio completar e veio-me preencher algum vazio, posso dizer mesmo vazio, em relação àquilo que nós estávamos a desenvolver enquanto educadoras. Só também dizer que, esta pedagogia em termos dos valores de democracia, tem tudo a ver com aquilo que eu cresci na minha família, portanto a pedagogia da escuta, do diálogo, o reconhecimento do valor de cada um, a tolerância, o perceber que todos temos capacidades.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Depois de estarmos aqui surgiu esta proposta, este desafio da Ana, de trabalharmos, de nos focarmos nesta Pedagogia-em-Participação. Eu estava na altura em pré-escolar, as colegas que estavam em creche começaram primeiro, a Ana falou-nos deste desafio, pôs-nos a conhecer a Pedagogia-em-Participação, mas era um desafio para a creche. [...] Sabíamos que havia uma formação em contexto, mas era para as colegas de creche, depois começamos a ver. Elas desmontaram tudo, as salas deixaram de ter aqueles bonecos, aquelas cores e nós muito curiosas, íamos perguntando às colegas. E nós cá em baixo começamos a pensar... Realmente, fica melhor. Começamos nós próprias a questionarmo-nos, sabendo pouco, não estávamos na formação, mas íamos falando com as colegas e ia-nos fazendo algum sentido, a mim fazia-me algum sentido. Despertou-nos a curiosidade e íamos já fazendo algumas coisas, víamos que elas tiravam, nós também vamos tirar, os bonecos, realmente fica muito melhor sem bonecos nas janelas... Que vemos a rua. Até que depois surgiu, o salto veio dar-se para nós, e nós muito curiosas, eu sou muito curiosa nestas coisas.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

“Fui colocada na Quelimã em Guimarães que era um dos centros onde se desenvolvia a Pedagogia-em-Participação e a minha supervisora do estágio era a Professora Júlia Formosinho

e foi aí que eu tive o primeiro contacto com esta área, até então não conhecia nem tinha ouvido, esta foi a minha primeira entrada na Pedagogia-em-Participação.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“Tive sempre apoio mas não era em contexto, era sempre *a posteriori*, mas foi algo que me motivou a querer explorar mais, venho com um desafio da Professora Júlia, venho trabalhar para Lisboa onde se iria desenvolver a Pedagogia-em-Participação. É aqui, no Centro Infantil Olivais Sul, que conheço a Pedagogia-em-Participação e até fiz uma escolha intencional na altura, que foi ir para o berçário e experimentar o desenvolvimento desta perspetiva com bebés.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Apresentado o percurso profissional das entrevistadas, que permite ao leitor deste estudo situar-se e enquadrar o decorrer das entrevistas num cenário concreto com personagens concretas, opto por desenvolver uma racionalidade na apresentação dos dados, que seja um reflexo da minha narrativa enquanto investigadora, relativamente ao estudo de caso, focando-me nas saliências partilhadas obtidas através dos dois pilares já referidos.

Nas conversas mais formais e nas mais informais que fui tendo neste meu percurso de estudante e investigadora da Pedagogia-em-Participação, um dos aspetos que se foi tornando mais presente neste estudo de caso, é que não podemos abordar a temática da avaliação pedagógica sem necessariamente endereçar a importância da documentação pedagógica, a vários níveis.

A Pedagogia-em-Participação concebe a avaliação pedagógica em coerência com os seus valores e princípios éticos, sendo, por isso, necessário apelar aos seus diversos intervenientes, num modo democrático de crer e agir (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016a). A avaliação pedagógica deve, portanto, ter em conta a aprendizagem holística da criança, informando sobre o que a criança faz, como se sente e o que aprende, visibilizando os modos integrados de aprendizagem que a criança constrói (Oliveira-Formosinho et al., 2016). Tornar visíveis estes modos integrados de aprendizagem pode ser um propósito conseguido, em Pedagogia-em-Participação, através da documentação pedagógica.

“Tentar compreender o porquê que a criança fez aquele gesto, aquele sorriso, antes de mais para conhecer a criança. Nós não estamos aqui só para avaliar... temos também de perceber a ação da criança e como é que essa ação a ajuda a aprender. Com essa aprendizagem, que conhecimento é que ela constrói. Isto são processos importantes para chegar a uma avaliação que é a avaliação holística. Esta avaliação holística vai respeitar a criança, pois a criança é constituída por várias partes e por isso essa avaliação não pode ser redutora ou simplista, não pode reduzir a criança àquele tipo de ações ou compartimentalizar as ações. Deve olhar para a criança como um todo e não as suas partes. Se uma avaliação for redutora, não vai avaliar muitas outras.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“A principal conquista foi percebermos que não avaliamos todos por igual, temos a mesma forma de avaliar mas todos e cada um. Depois, perceber claramente que é uma avaliação holística, não há aqui um estarmos preocupados só com uma área ou só com outra área, a criança é um todo, é um ser sócio-histórico-cultural e portanto é um todo, está no centro dos eixos da pedagogia-em-participação.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“[...] para poder utilizar este tipo de pedagogia, tenho que saber muito bem os modos pedagógicos, os modos de fazer pedagogia. Preciso de saber que existem modos transmissivos e modos participativos e que sabendo que a criança é holística a avaliação não pode ser de modo transmissivo, não pode fragmentar a criança por partes e avaliá-la por partes. Apenas depois de ter consciência crítica sobre estes dois modos é que eu posso aprender sobre esta perspectiva de avaliação pedagógica.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Apercebi-me, portanto, que a avaliação pedagógica em Pedagogia-em-Participação propõe-se a várias finalidades, desde conhecer a criança como ser único, a descobri-la nas suas conquistas, progressos e aprendizagens, na relação consigo próprio e com os outros, num determinado contexto social e cultural, até se constituir enquanto uma atitude ética e cívica, que ultrapassa a dimensão funcional de prestação de contas sobre aquisição de competências da criança. A atitude ética e cívica revelada pela educadora implica naturalmente a integração de conhecimentos teóricos com a *praxis*, com uma disponibilidade para conhecer o outro sem julgamentos *a priori*, disponibilidade que se irá revelar mantendo a documentação e a avaliação autênticas e com propósito, sem se transformarem em procedimentos técnicos rotineiros e superficiais.

“Deve ser coerente com a instância teórica e os princípios das crianças, ser coerente com a *praxis* que desenvolve, não apenas prestação de contas sobre um *skill* técnico que tem de desenvolver. Não é uma obrigação, é uma atitude ética e cívica para com as crianças e famílias. Isto para mim são dimensões muito importantes para a avaliação pedagógica que não podem ser ignoradas ou reduzidas à avaliação onde se minimiza e filtra a criança ou põe rótulos. Não pode ser vista a avaliação nesse ângulo redutor.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“A disponibilidade é um dos ângulos deste triângulo da *praxis* que é o das crenças, dos valores e dos princípios, é o da ética. Ao assumir ser educadora de infância, estou assumir um papel cívico e social com o que tudo isso compreende, nomeadamente a disponibilidade para eu conhecer o outro e apoiar o outro sem conceitos predefinidos. Isto não quer dizer que eu não tenha conhecimentos teóricos, não tenha conhecimentos da prática, sobre o desenvolvimento do conhecimento, sobre os paradigmas, eu tenho de os ter.... Porque será muito difícil para um profissional ter esta disponibilidade se não tiver uma dedicação ao estudo, este estudo é bastante complexo porque é integrador de várias áreas e isto é muito necessário para ter esta disponibilidade porque se não houver esta densidade de conhecimento pedagógico e da *praxis*, é muito difícil ter essa disponibilidade, não cair na rotina, não se tornar mecânico ou superficial. A parte do profissional reflexivo não é algo que possa ser solitário”. (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Esta perspetiva democrática, humanista e não meramente reduzida à dimensão tecnicista do profissional da educação de infância lembra-nos que a avaliação pedagógica traz consigo uma visão de criança, mas também uma visão de profissional que ultrapassa a visão redutora do apenas saber-fazer, para uma visão integradora e holística da transformação e do desenvolvimento da profissional.

Na esteira do pensamento de Morin (2000), Formosinho (2016a) salienta que, enquanto *praxis*, a pedagogia assenta na complexidade, servindo pessoas cuja natureza é holística e multidimensional, em interações complexas com pares e educadores, vivendo processos integrados de ensino-aprendizagem.

No domínio desta atitude ética e cívica, situa-se uma outra finalidade da avaliação pedagógica, concretizada através da documentação pedagógica, a monitorização da ação do adulto, em paralelo com a monitorização do progresso das aprendizagens das crianças, bem como o envolvimento das famílias neste processo.

A documentação, assume assim o papel de um instrumento, através do qual, os atores educativos conseguem descobrir a criança, conhecê-la, desvendar o que estão a fazer, a sentir, o que aprendem e como aprendem. Simultaneamente, visibiliza a auto-monitorização do adulto, que contribui para o seu próprio desenvolvimento profissional e para a sustentação de uma pedagogia explícita.

Enquanto investigadora que se propõe descobrir a documentação pedagógica nesta perspetiva de avaliação holística, atrevo-me a metaforizar a avaliação enquanto uma pintura que é retratada através do pincel, a documentação, manuseado pelo contributo de diferentes atores educativos num determinado contexto. A documentação é um modo de tornar visíveis os vários processos que contribuem para a sustentação de uma pedagogia que transforma o próprio contexto. É de referir que a documentação é um instrumento (pincel), que poderá pintar outras “obras de arte”, sejam diálogos com as crianças, para a descoberta delas, sejam auto-reflexões para a auto-monitorização ou reflexões com diferentes atores educativos no contributo para o desenvolvimento profissional ou o envolvimento das famílias. Seja igualmente o importante facto de permitir criar um quadro onde se retrate a possibilidade de as crianças terem o direito a participarem no seu quotidiano, de forma autêntica.

2.2.A importância da documentação pedagógica no cotidiano, para a criança e para o desenvolvimento profissional.

Este modo de fazer que é a documentação, constitui-se como um processo contínuo e presente no cotidiano, num cotidiano em que a intenção do adulto é conhecer a criança e descobri-la, aos seus interesses e questões, à sua curiosidade, sentimentos, pensamentos e à forma como os comunica. A esta intenção do adulto, vão sendo conciliadas as intencionalidades das crianças, os seus interesses e necessidades que carecem de atenção, no dia-a-dia.

A documentação insere-se numa visão de pedagogia do cotidiano, onde tempos, espaços e linguagens se conjugam para gerar conhecimento sobre a criança, o grupo, as relações e para construir aprendizagens, com base nas suas próprias experiências pessoais e relacionais.

A documentação pedagógica ocorre assim no seio de uma visão do mundo, de criança e de pedagogia, onde se valoriza a noção de que o importante se vive, conhece e aprende no cotidiano, em continuidade e de modo integrado.

“Todo este dinamismo do dia-a-dia de avaliar o que a criança sentiu, é um processo contínuo. A avaliação faz parte do cotidiano, não se resume só em instrumentos.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“O que para nós nos pareceu importante, não é o resultado final, mas sim o processo. E portanto a documentação de sala é o que reflete os processos das aprendizagens das crianças mas mais no todo, de onde é que partiu, qual foi o ponto de partida, quais foram as questões que as crianças colocaram, o que elas querem aprender e descobrir, que curiosidades é que têm, que coisas é que ouviram falar e depois querem saber mais, portanto, há um ponto de partida e depois há um desenvolvimento, onde é que vamos procurar, e isso também é tudo documentado. Porque damos voz às crianças na documentação, as crianças devolvem ao grupo as pesquisas que fizeram na família, há aqui de facto vários procedimentos para se poder chegar a esta documentação de sala, mas que é mais geral.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

Construir essa visão implica uma desconstrução inicial. As vezes que fui escutando no decorrer do presente trabalho, sublinharam todas elas a importância da desconstrução de modos paradigmáticos pouco coerentes com as pedagogias participativas, através de um olhar consciente sobre as próprias crenças acerca da visão de criança, educação, avaliação.

“Primeiro é preciso desconstruir o que se faz, através da tomada de consciência crítica sobre o que faz e o que penso, o que acredito, como vejo a criança, o que é para mim aprender e educar. Nós podemos fazer muitas coisas, das dimensões pedagógicas, do espaço, do tempo mas a avaliação vai nos revelar o nosso modo paradigmático. Podemos fazer um espaço, organizar bem as áreas... mas quando vamos avaliar, avaliamos em checklist ou de forma métrica, já revelamos

o nosso modo paradigmático... não estamos numa participativa de certeza... Por isso é mesmo muito importante... para falar de avaliação, vamos ter de falar na instância paradigmática e isso exige desconstruir aquilo que se faz e depois partindo daquilo que já refletimos, vamos começar a reconstruir esses modos de fazer e pensar, para modos participativos [...]”. (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Consideram que é urgente, antes de mais, reconceitualizar a imagem de criança, concebendo-a como um ser com agência, autonomia e merecedor de participação no seu percurso de aprendizagem. A construção desta pedagogia ocorre no quotidiano. “A *praxis* é o locus da pedagogia e o quotidiano, o seu território vivencial” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 118). Nesta linha de pensamento, é pedido às educadoras que descubram e conheçam cada uma das crianças e todas elas, no contexto que partilham a sua vivência de quotidiano. Mais do que ser um pedido, é uma disponibilidade interna que as educadoras terão de abraçar, para se disporem à curiosidade, à descoberta e à suspensão ética, na sua relação com as crianças.

“A avaliação pedagógica faz-se através de toda a documentação que é produzida pelo educador. Começa pelo educador se disponibilizar a querer conhecer aquela criança, e por isso cria disponibilidades para a observar, para a documentar, vai notando e anotando aquilo que a criança faz, o que está a sentir, o que está a pensar com as suas verbalizações.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Vou fazer uma análise desse material, não é logo para avaliar mas sim compreender. Tentar compreender o porquê que a criança fez aquele gesto, aquele sorriso, antes de mais para conhecer a criança. Nós não estamos aqui só para avaliar... temos também de perceber a ação da criança e como é que essa ação a ajuda a aprender. Com essa aprendizagem, que conhecimento é que ela constrói”. (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Com isto, surge a exigência de observarem e treinarem o seu olhar observador, no quotidiano, numa observação que não se pretende que confirme as expectativas *à priori*, caindo na armadilha do enviesamento confirmatório, mas antes que seja guiado pela curiosidade de quem olha com olhos de descoberta, com a intenção de conhecer. Como tão bem ilustra Fochi (2018, p. 23), “A observação para a documentação não pode ser aquela observação para verificar ideias *a priori*. Deve ser uma técnica para estranhar aquilo que é familiar”.

As narrativas escutadas referem pois que, após desconstruídas determinadas crenças e olhares, as primeiras intenções do adulto passarão por conhecer e descobrir a criança, através da observação. A ênfase é forte no que diz respeito aos verbos conhecer e descobrir. Conhecer a criança implica compreender a sua ação, não para rotulá-la, classificá-la e julgá-

la, mas antes com o propósito de entendimento da sua ação, de saber como aprende e constrói conhecimento sobre si própria, os outros e o mundo. Conhecer a criança torna-se, por si só, uma descoberta surpreendente para o adulto, quando há predisposição para essa surpresa, para o fascínio que é descobrir uma nova criança numa mesma criança.

“Acho que a conquista maior foi descobrir a criança. É descobrir a criança e o poder da criança, a sua competência. Mesmo hoje continua a ser o meu fascínio quando eles já falam, quando eles dizem as ideias que têm, os entendimentos do mundo, das relações e sentimentos, é fascinante, e depois dos mais pequenos é fascinante ver as descobertas que eles fazem, até mesmo bebês, que estão de barriga para o ar, o olhar que está a dizer muitas coisas, porque eles já estão a comunicar. Aprender a olhar para poder fazer documentação pedagógica, que permitiu realmente descobrir a criança, olhar para ela, tentar percebê-la, quais as fotografias interessantes ou não, como é que eu ia descrever (...).” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“Com a minha colega foi o descobrir que as vozes das crianças entram na documentação pedagógica, mas lá está, no fundo a maior conquista é o descobrir a criança no seu todo e nas suas pequenas partes também. Descobrimos outra criança.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Neste exercício de observação da criança, o adulto mune-se de suspensão ética, oferecendo-se a si próprio a possibilidade de descobrir e se surpreender com a ação da criança, para depois, numa espécie de dança de avanços e recuos, provocar e estimular a criança, na conjugação de intencionalidades de ambos e do grupo.

“Observação, muita observação das crianças [...]. O responder a cada criança envolve muita observação e como aprender a observar e aprender a escutar e efetivamente conseguir dar resposta aos interesses e necessidades reais de cada criança.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“A avaliação pedagógica faz-se muito com base na documentação pedagógica, ou seja o educador está em sala a observar, tem que se suspender, tem que fazer um exercício de suspensão mas ao mesmo tempo de provocação (...).” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

Portanto, a observação da criança, necessária à descrição da sua ação para a documentação, afigura-se como um treino exigente necessário, na medida em que não se pretendem inferências sobre o fazer e o sentir da criança, mas antes a descrição fiel, através de registos, da ação da criança. Este treino ultrapassa a dimensão técnica, sendo necessário que se transforme num treino mental consciente, para que se consiga olhar e escutar com disponibilidade, para depois se dar voz à criança, de um modo fiel e autêntico, no descrever da sua ação.

“É muito difícil, para conseguirmos finalmente não inferir e para conseguirmos dar voz à criança, é preciso treinar muito a observação, a escuta, porque temos o hábito de inferir o que a criança faz e o que a criança está a sentir, e isso não é fiel àquilo que a criança está a fazer, porque o educador não sabe como é que a criança se está a sentir, por isso tem de haver todos os dias um treino, um registo de observação da ação da criança, nos vários momentos de rotina, para treinar precisamente este olhar.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“[...] foi difícil para mim conseguir finalmente fazer uma documentação e posterior avaliação em que eu não inferisse e em que não me colocasse à frente da criança. Isto só com treino e com muitas observações é que conseguimos chegar lá.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“Mas só o descrever, antes da narrativa, a pureza da ação, sem adjetivar, só descrever a ação, já levanta algumas dificuldades. Depois fazer uma narrativa em que tem um olhar do adulto sobre a ação da criança, mas tem a voz da criança, então mais difícil é, muito exigente.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Este treino, necessariamente desenvolvido no quotidiano do contexto educativo, remete para determinadas competências profissionais, que ultrapassam o cariz técnico para se situarem num plano atitudinal e ético. Do ponto de vista pragmático, o adulto carece de capacidade de organização e gestão do tempo, para que consiga observar, descrever, registar em imagens e palavras a ação de cada uma das crianças do grupo.

“Um das grandes dificuldades é mesmo a organização. Portanto a educadora tem que ser um profissional que esteja muito organizado e muito focado naquilo que quer efetivamente documentar. Nós não podemos dispersar, ou seja tirar muitas fotos, porque se fizermos isto sem intencionalidade e sem preparação, arriscamo-nos a fazer o que fazíamos no início que era, agarramos na máquina, tiramos 40 fotos numa manhã à vontade, porque hoje estamos a tirar e estamos logo a ver e depois perdemo-nos... ou seja, é preferível focarmo-nos, percebermos que hoje são estas ou aquelas crianças que quero observar ou anotar o que estão a fazer, tirar uma sequência de fotografias e depois não deixar muito tempo, arrumar logo essas fotografias nas pastas, para poder ter as coisas organizadas.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“A organização... porque é necessária muita organização para se conseguir fazer todo este processo para cada criança” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“Outra dificuldade é realmente com tantas crianças, estarmos a responder a todas... exige uma enorme organização do profissional e já vi profissionais a desenvolver isso muito bem, mas sei que exige muita organização, assumindo que somos falíveis.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“É preciso ter um espaço físico muito bem organizado, é preciso ter um dia muito bem organizado porque isto vai diversificar as oportunidades de exploração das crianças e de comunicação, ou seja, posso responder ao individual e isto ajuda a que o profissional possa também observar. Tendo o espaço e o tempo organizados, o espaço físico com um tipo de materiais e o ter o tempo organizado, os profissionais fazem observações diferentes das crianças. Conseguem conhecer melhor as crianças e isto ajuda até o profissional a poder observar a criança sem ter uma lista atrás, começa a ver o que faz a criança, consegue ganhar tempo com essa organização.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“É um processo contínuo e extremamente exigente, é um processo que exige uma grande organização por parte do adulto porque nós socorremo-nos de imagens fotográficas, e estas fotos são interessantíssimas porque as fotografias falam por si. E através das imagens nós conseguimos fazer aqui uma leitura de facto daquilo que é a ação da criança.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

No entanto, estas competências apenas cumprirão o propósito de conhecer, compreender e descobrir a criança, as suas intenções, necessidades e interesses, quando sintonizadas na sua dimensão ética, ao revelar de um modo fiel a ação e a voz da criança holística, nas memórias narrativas construídas na documentação. A este respeito, as vozes escutadas e narradas das interlocutoras do presente trabalho, revelam preocupações genuínas quanto à própria auto-monitorização na sua jornada de aprendizagem, enquanto educadoras, formadora em contexto ou diretora pedagógica. Todas as entrevistadas foram capazes de me revelar as suas dificuldades e preocupações, no papel que desempenham, no que diz respeito à sua capacidade de organização, à gestão do tempo, passando pela necessidade de respeitar os ritmos de aprendizagem, a cultura, ou à de desafiar e estimular de forma construtiva o outro, para que exista uma verdadeira mediação pedagógica. Admitem que, também elas se encontram num processo, numa jornada de aprendizagem, que é contínua, que pertence ao quotidiano e se constrói de forma solidária e a partir das suas próprias experiências.

“[...] muita autoavaliação dos profissionais. Porque para conseguirmos ser bons profissionais temos de nos autoavaliar constantemente e refletir constantemente sobre a nossa prática, e só a partir daí podemos responder a cada criança. (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“[...] monitorizar a ação do adulto, as aprendizagens que o adulto está a adquirir. Porque isto, não é, a Pedagogia-em-Participação, é a pedagogia do aprender, do fazer, e nós vamos monitorizando para cada vez melhorarmos mais a nossa ação.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“[...] avaliamos as aprendizagens, tendo em conta que as aprendizagens das crianças são proporcionadas por nós educadoras, ou seja, em primeira instância, nós temos que avaliar a nossa prática e a nossa ação.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“[...] mais uma vez aqui foco a importância do educador e do adulto de se autoavaliar com base na sensibilidade, na estimulação e na autonomia que dá à criança (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

Nesta linha de pensamento, a jornada de aprendizagem das crianças e a jornada de aprendizagem das profissionais ocorre em interatividade, num determinado contexto específico, concreto e baseado nas suas experiências e vivências. Numa expressão utilizada

por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 22), “a aprendizagem da criança é trazida para o âmago da aprendizagem do adulto”.

“Por exemplo, este ano não fizemos [documentação] logo no início do ano, porque foi o ano de transição, senti que algumas educadoras não estavam confortáveis e assim como as crianças precisam de bem-estar para aprender, os educadores também precisam, há aqui este paralelismo entre as aprendizagens das crianças e as aprendizagens dos adultos. Isto é uma grande preocupação também minha, perceber por onde tenho que ir e quais as escolhas a fazer, e como percebi que ainda haviam algumas educadoras ainda pouco confortáveis, porque algumas têm algumas dificuldades nas narrativas.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

A documentação em Pedagogia-em-Participação vem visibilizar, por um lado, em determinado contexto e no cotidiano, quem é a criança, como aprende e o que aprende.

“Esta documentação é real, retrata o cotidiano, retrata a vida da criança. Voltamos outra vez ao que é a documentação pedagógica. É contextual, real, fala da vida da criança, o que é que ela faz aqui no seu cotidiano.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

Simultaneamente, e sustentadas pelo processo de formação em contexto, as educadoras vão progredindo na forma como observam, registam, documentam e refletem, sempre atentas à sua auto-monitorização enquanto profissionais. A documentação potencia, desta forma, o desenvolvimento profissional, numa ótica contextual e experiencial.

“[...] elas [educadoras] têm de ser provocadas no contexto da sua aprendizagem. Elas na sua formação são provocadas e essa provocação tem de instigar a vontade de experimentar quando voltam ao cotidiano, e quando eu volto ao meu cotidiano, eu vou olhar para esta criança, experimentar o que ela me diz, o que está a fazer, tentar ter umas notas e só isso já pode dar espaço para muita reflexão quando eu regresso. Como formadora já posso pensar que com isto já tenho aqui diálogos teóricos e epistemológicos que posso fazer com as educadoras. Isto depende do conhecimento cultural, sócio-histórico-cultural, das pessoas com quem estou, não podemos dar demasiado acima do seu desenvolvimento. A aprendizagem experiencial é isto, elas poderem ser provocadas e explorar por elas, sentirem-se motivadas a fazer essa exploração...” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“[...] partindo daquilo que já refletimos, vamos começar a reconstruir esses modos de fazer e pensar, para modos participativos e aí vão ser os desafios da aprendizagem experiencial que é o profissional começar a olhar a criança e perceber o que a criança lhe diz, faz e sente. Trazer esses tais registos e conversar com eles é muito importante. Depois com essas experiências vamos ficando também teoricamente mais fundamentados no processo, trazendo conhecimento teórico e epistemológico. A aprendizagem experiencial é um processo muito importante, fazendo uma desconstrução e depois uma aprendizagem experiencial.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

A documentação mostra-se capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional do adulto, ao visibilizar a sua própria ação em contexto educativo. Permite a reflexão, concretiza, estimula e estabelece bases que orientam o pensar e o agir do adulto, desenvolvendo uma elevada consciência e pensamento crítico, nomeadamente para que a documentação não caia num *modus operandi* rotineiro e permaneça revestido de intenção e propósito.

“E a documentação que nós não estávamos habituadas a fazer, nem a escrever tanto, este tipo de avaliação, mesmo os portefólios individuais, não passam a ser também uma coisa rotineira, não é, um ter que fazer, uma obrigação e ser igual para todos, porque todas as pedagogias têm este senão, o profissional, nós temos de ter consciência que lá por se fazer assim, e as crianças passarem pelas mesmas experiências, mas cada uma sentiu de uma maneira diferente. Portanto o que eu vou escrever para uma, mesmo sendo a mesma atividade ou a mesma experiência, as crianças realizaram-na e sentiram-na e experimentaram-na de maneira diferente.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

“[...] mas a avaliação pedagógica também permite avaliar o adulto, o que o adulto está a fazer, se nós estamos a ser realmente respeitadores das crianças, se estamos a escutá-las, se estamos a dar continuidade aos seus propósitos, se estamos a reconhecê-las como competentes e autónomos e como seres de direitos e também de deveres. Permite-nos também fazer esta avaliação.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“[A documentação visibiliza] também o nosso trabalho como profissionais. Porque eu através da documentação, posso ver se estou a avançar no processo das crianças ou não.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

“Mais uma vez a observação da criança mas também a ação do adulto, se é diversificado, se estamos a respeitar a sua cultura, se estamos a respeitar os saberes...” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

Não é demais referir que este tipo de competências não cabem em *skills* técnicas, obtidas através de cursos descontextualizados e cegos relativamente ao quotidiano e às especificidades da realidade em questão. O desenvolvimento profissional, alavancado através da visibilidade obtida pela documentação pedagógica, confere ao adulto uma maturidade profissional apenas conseguida pela aprendizagem experiencial e pela reflexão sobre as suas próprias práticas, num contexto solidário e numa jornada aberta e contínua.

“E isto é um processo, que ainda estamos a aprender, eu acho que ainda estou a aprender, tenho sempre mais qualquer coisa para aprender e eu noto também de ano para ano que a forma como fazemos a avaliação tem sido diferente, tem vindo a evoluir.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

“[...] em primeiro lugar isto é um trabalho de equipa, e eu estou, e temos trabalho em conjunto para que todas nós estejamos preocupadas com esta dimensão. Portanto, não pode ser uma preocupação exclusiva minha, é uma preocupação conjunta. [...] existe aqui um grupo que trabalha e existe verdadeiramente uma comunidade que está a trabalhar e a aprender, eu sou

também mais um elemento desta equipa.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Todo este processo de documentação para mim tem sido uma descoberta muito grande porque também me ajuda enquanto coordenadora pedagógica para poder perceber o que é que está a acontecer em cada sala, porque é diferente de sala para sala e ainda bem... isto é que é importante e poder também ajudá-las nesses projetos, como coordenadora e mediadora... o que é que cada adulto precisa da minha parte, para poder melhorar e para poder desenvolver esses projetos” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

Será esta maturidade profissional que consegue, por exemplo, o envolvimento das famílias no quotidiano da prática educativa, utilizando a documentação pedagógica para trazer os pais para dentro da pedagogia, enquanto atores importantes e válidos do quotidiano da escola e das suas crianças.

“[...] existe a possibilidade dos pais acompanharem os portefólios à medida que eles vão sendo realizados. São chamados formalmente a meio do ano, mas os portefólios estão disponíveis todos os dias. É engraçado porque há famílias que pedem ao fim da semana para levar para casa e querem mostrar aos familiares. Tivemos uma família que levou o portefólio quando foram ao Brasil e trouxeram no início do ano.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“[...] eles apropriam-se desta linguagem e da nossa forma de organização. Eles próprios demonstram essa apropriação fazendo eles próprios algumas aproximações ao que é uma documentação pedagógica. Tenho um exemplo que uma família fez um portefólio de um fim-de-semana do filho que tinha ido à terra dos avós, onde haviam fotos com as descrições com o que estava a acontecer na fotografia, ou seja, esta apropriação e à vontade de partilhar connosco o que fizeram.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“[...] para já eles estão envolvidos, podem vir à escola, participar, tentamos que eles venham. Às vezes pedimos para vir mesmo, estamos a trabalhar num determinado assunto. No ano passado houve pais que no projeto das máscaras trouxeram máscaras, vieram mostrar à sala. Nós estamos abertas a que eles venham participar na rotina, no momento intercultural.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

“Os pais são chamados também durante a construção dos portefólios. Chamamos os pais e existem várias estratégias para que eles participem ativamente na construção do portefólio. Esta é uma das formas de eles serem envolvidos, estando envolvidos na construção dos portefólios. Outra forma é na participação do quotidiano, os pais participam muito no quotidiano... e têm o direito a conhecer a nossa pedagogia e a conhecer os nossos instrumentos. Ainda outra forma de participarem é por exemplo, quando afixamos uma documentação, é explicarmos o que é isto do bem-estar, do envolvimento, porque é que observamos isto, ou seja, que não seja uma mera leitura daquilo que está afixado, serem eles próprios uma impressão dentro dos próprios instrumentos e da documentação pedagógica.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“[...] os pais depois de conhecerem a nossa pedagogia, de se apropriarem, eles próprios têm autonomia de fazer as propostas e de dizer por exemplo “O Zé quer partilhar aqui alguma coisa que fez durante o fim-de-semana, e gostava de fazer esta atividade com os amigos, pode ser?” e em articulação com a educadora e sempre respondendo às intencionalidades pedagógicas, existe essa participação por parte dos pais.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“Os pais devolvem-nos informações importantes sobre a criança em contexto familiar e tentamos que essas vivências sejam visíveis nas jornadas de aprendizagem da criança, que sejam integrados neste processo de avaliação.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Tornando-se difícil estabelecer fronteiras estanques entre a forma como a documentação contribui para uma **pedagogia do quotidiano**, permitindo **conhecer e descobrir a criança** num contexto específico, respeitando a sua natureza única, e o impacto que a documentação pedagógica tem no **desenvolvimento profissional do adulto**, torna-se simultaneamente evidente que estas três faces estão interligadas e apoiam-se umas nas outras, numa dinâmica contínua e coerente. Nesta dança harmoniosa que é proporcionada pela documentação pedagógica, ocorrem processos importantíssimos de revelação de modos de pensar, agir, sentir, e cooperar, quer entre crianças, quer entre crianças e adultos, quer entre adultos. Para além disso, desvendam-se movimentos que ocorrem a um nível intra-individual, interpessoal e grupal. Estes processos e movimentos, revelados pela documentação pedagógica, oferecem uma riqueza única para, não só o quotidiano pedagógico, mas igualmente para a projeção futura sustentada desta abordagem pedagógica.

“Portanto a avaliação faz-se através da documentação, quer documentação de sala, a forma como as crianças pensam, como elas experimentam, no fundo como é que é a sua ação e como é que há evolução através deste pensar e deste sentir e deste fazer. Esta visibilidade que é dada através da documentação. No fundo a documentação visibiliza o que as crianças fazem no dia-a-dia. Como é que elas fazem e o que é que elas pensam e o que é que elas experimentam. No fundo ela visibiliza isso. Mas também o nosso trabalho como profissionais. Porque eu através da documentação, posso ver se estou a avançar no processo das crianças ou não.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

A compreensão acerca da importância da documentação no quotidiano, para o conhecimento e descoberta da criança e simultaneamente para o desenvolvimento profissional das educadoras são princípios de enorme relevância para dar resposta às questões de partida colocadas inicialmente. Não obstante, o entendimento destes princípios acabam por ser surpreendentes, na medida em que são um conhecimento para além do que é questionado em termos da investigação, que se relacionava com a potencial centralidade da documentação na avaliação pedagógica, aspeto a ser apresentado na secção seguinte.

2.3. A documentação ao serviço da avaliação pedagógica.

As narrativas das participantes deste estudo de caso foram, todas elas, bastante explícitas, no que diz respeito ao papel central da documentação na avaliação pedagógica. Apresentei anteriormente, através das compreensões obtidas nos diálogos com os atores deste estudo, a importância da documentação sob a ótica de uma pedagogia do quotidiano, capaz de escutar e dar voz às crianças, revelando os seus interesses e intencionalidades. Pretendi ilustrar igualmente a interatividade entre a descoberta das crianças e a autodescoberta das próprias educadoras e profissionais, através da documentação, que traz a capacidade de contribuir para um genuíno desenvolvimento profissional. Não obstante, a urgência do estudo desta temática surge no seio da tentativa de compreender a centralidade da documentação na avaliação pedagógica, na sustentação de uma pedagogia transformadora.

Em Pedagogia-em-Participação, a avaliação pedagógica é concretizada através da documentação. Em convergência com a ideia veiculada anteriormente, a avaliação pedagógica não passa por uma prestação de contas técnica no que diz respeito às competências e aquisições da criança, constituindo-se antes como um direito e uma prestação de contas ética e cívica, quer para com as famílias, quer para com as crianças e educadores de infância. A avaliação pedagógica torna assim visível a “ética da prestação de contas”, que surge intencionalmente no quotidiano do contexto educativo, incluindo todos os seus atores, que têm direito à participação, conforme defende Oliveira-Formosinho (2016c, p. 125).

“[...] a avaliação pedagógica é um direito e é uma prestação de contas cívica e ética para com as crianças e as famílias (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017).

“Primeiro, a avaliação pedagógica é um direito das crianças, das famílias e dos educadores de infância. Um direito em mostrar quem são, o que fazem, como fazem, o que aprenderam e como aprendem, isto é um direito. Todos temos o direito a sermos avaliados.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Torna-se saliente, portanto, que a avaliação pedagógica não se compadece com procedimentos descontextualizados que pertencem exclusivamente ao educador e pretendem verificar competências e conhecimentos, como um fim único e mensurável. A avaliação pedagógica pretende assumir-se, nesta perspetiva, enquanto um processo que, através da documentação, é desenvolvida com as próprias crianças, pelas crianças e para as crianças, famílias e educadoras/profissionais. É uma avaliação solidária que não se circunscreve a um

fim, mas também a um meio, um processo que necessita de um contexto onde ocorra a ação educativa e que tem em conta as especificidades de cada personagem.

“[...] a avaliação não é uma propriedade exclusiva do educador. A avaliação é do educador, da criança e das famílias, isso é uma avaliação solidária, que é feita com as crianças e desenvolvida com elas, não é só um fim, é um meio também. A criança entra no processo de avaliação, a avaliação não surge só no fim, em que as crianças vão sentir que são avaliadas por alguém externo.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“Foram estas duas grandes conquistas e foi também perceber que esta avaliação não é dos educadores.... É dos educadores, das famílias e das crianças e portanto esta avaliação serve os educadores, serve as famílias e serve as crianças.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“A criança faz parte do processo, porque depois avaliar resume-se a instrumentos ou apenas quando nos sentamos e estamos a rever o nosso dia ou refletir com os nossos pares de sala sobre o que estivemos a fazer. Descrevemos o que fizemos, o porquê que o fizemos, como o fizemos daquela forma, o que conseguimos alcançar através dessa experiência... se a criança já estiver envolvida nisto, ela já está em processo de avaliação, não será uma surpresa ou choque quando estiver neste processo.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“Sim, porque [a documentação] situa, eu parto da situação e eu não parto do vazio. É interessante, porque se tiver de falar sobre o problema da subjetividade, fazer documentação pedagógica, acho que credibiliza bastante esta questão da subjetividade e da proximidade, porque está situado e estou a projetar de forma situada aquela experiência. Não estou a avaliar uma criança hipotética ou uma situação hipotética ou simulada e isso é muito importante. A documentação pedagógica densa é muito importante para a credibilização da investigação. A documentação dá-nos este contexto. (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

O processo de avaliação pedagógica concretiza-se, assim, através da documentação, numa dimensão da pedagogia que se constitui enquanto processo fulcral, um modo de visibilizar a criança e as suas aprendizagens no quotidiano.

“Por isso a documentação pedagógica é o nosso modo de fazer avaliação.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“Não podemos dizer que a documentação pedagógica é a avaliação... não... a documentação pedagógica é uma dimensão da pedagogia que nós utilizamos nem que seja só para conversar, refletir já é estar a avaliar. A avaliação é muito mais que a simples documentação pedagógica. A documentação serve para conversar, projetar, planificar e pode servir sem dúvida para avaliar.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

A avaliação pedagógica desenha-se perante a minha mente como algo complexo, com variadas conexões válidas que não podem ser esquecidas. Torna-se necessário para mim, enquanto investigadora, realçar que a documentação está ao serviço da avaliação das

aprendizagens das crianças, aspeto que sobressai quando as profissionais referem a forma como a documentação é co-construída e partilhada com as crianças.

“[...] passou muito por partilhar com eles a documentação pedagógica que conversei com a criança. O que a sua criança faz no quotidiano, que relações estabelece, que comunicações desenvolveu e o que isto significa na aprendizagem dela e o conhecimento que está a construir.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“Outra das minhas grandes conquistas foi conseguir envolver as crianças na própria avaliação, uma das formas de como o fiz foi por exemplo, quando estava a fazer a documentação pedagógica, chamei as crianças, perguntando-lhes como é que as coisas aconteceram, se o que eu tinha escrito correspondia à verdade, e se no final, na reflexão avaliativa, onde eu efetivamente avalio as aprendizagens se eles tinham aprendido aquilo.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“[...] o mesmo acontece nos portefólios individuais de aprendizagens das crianças onde eles são chamados para eles próprios ouvirem o que eu observei e para completarem com aquilo que está documentado.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

Esta partilha inclui também os pais e a família, que são trazidos para o quotidiano das suas crianças, através da documentação pedagógica. A avaliação pedagógica pode assim, proporcionar uma maior proximidade com as famílias, que vivenciam este quotidiano e descobrem, elas próprias, a curiosidade sobre as aprendizagens e progressos das suas crianças. A avaliação realizada através da documentação pedagógica potencia o papel ativo e participativo das famílias no quotidiano educativo, levando-as mesmo, em determinados casos testemunhados pelas profissionais, a apropriarem-se deste modo de criar memórias narrativas para compreender as crianças e “entrar” no processo de avaliação.

“[...] nós temos já pais que fazem documentação ao seu estilo, conforme sabem fazer e mandam para as crianças trazerem para a escola e apresentam no tempo de reflexão individual. Por exemplo, uma criança fez a vindima na terra dos avós e os pais documentaram a participação da criança na vindima, achei espetacular. Uma outra criança foi a uma festa da sua terra, da terra dos pais e trouxe fotografias. Alguns vêm só com fotografias, mas para nós já é muito, haver pais que trazem fotografias do que fizeram e chegarem cá para as crianças partilharem com os amigos é muito bom e depois aparece no portefólio.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“[...] os pais cada vez mais se interessam e começam a ficar por dentro do processo de aprendizagem das crianças e têm mais condições para dialogar com os filhos sobre o que está acontecer, compreenderem os processo de aprendizagens dos filhos, conhecerem a escola e educadores. Isto de facto é um movimento muito interessante porque eles também se interessam mais por aquilo que estamos a fazer, ou seja a participação dos pais, passar a ser uma participação não pontual, do dia da mãe ou pai, do dia da família, mas passa a ser uma participação continuada e natural, do dia-a-dia.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Há pais que já documentam atividades das crianças em casa. Desta forma incluímos os pais, trazemo-los um pouco mais para este processo de avaliação, ou de até sentá-los connosco e com

as crianças e olhar para um processo de documentação que foi feito e ouvi-los também sobre esse processo. Há muito que se pode ainda fazer para que os pais sejam realmente co-avaliadores com as crianças e com os avaliadores.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“Portanto, os pais podem ver sempre os portefólios, e leem a documentação que está na sala, têm acesso à documentação que está na sala. Além de se inteirarem da forma como as crianças, o que elas estão a fazer, ou que elas estão a aprender, também percebem o como, como é que elas aprendem e envolvem-se muito nos projetos e envolvem-se nos materiais da sala. Eu acho que os pais envolvem-se mais através da documentação.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

Outro dos aspetos que urge sublinhar está relacionado com a ideia de que, para além de possibilitar conhecer e descobrir a criança, como foi abordado na secção anterior, a documentação pretende e permite revelar as aprendizagens das crianças, os seus progressos e conquistas. Como relembram Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 123), a documentação pedagógica é uma “tessitura de narrativas (...) com potencial para revelar um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer no ser”.

“Uma criança diz que descobre que afinal o mel produzido pelas abelhas vem primeiro do pólen das flores, não é, e a educadora documenta isto e põe no portefólio da criança e está a colocar a criança no centro das suas aprendizagens e está a documentar a forma como essa criança chegou a essas aprendizagens.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Depois as educadoras também utilizam bastante e fazem um jogo entre a documentação de sala e os portefólios, porque os portefólios devem espelhar aquilo que está a acontecer em termos de projetos de sala. Se nós estamos a desenvolver um determinado projeto, por exemplo, uma educadora que está com o projeto dos peixes em que as crianças estão a desenvolver conhecimentos a partir daquele projeto... é bom, e isso foi o que trabalhámos muito este ano, que os portefólios venham espelhar aquilo que as crianças estão a aprender com esse projeto, não vamos andar aqui a inventar atividades para depois avaliar o que é que as crianças estão a fazer.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Quando eu olho para um portefólio em que está documentada a descoberta da criança na sua voz, “eu fui perguntar à minha irmã, e ela disse-me que há peixes de água salgada e peixes de água doce”, isto é a criança.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“E cada vez noto que é mais concreto, é mais realista, é mesmo isto. Retrata bem como é que aquela criança pensa e experimenta e aprende.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

“Aquilo foi o trabalho do grupo, mas aquela criança como é que esteve naquele projeto e ao abrimos o portefólio e ver ao longo dos meses, consegui ver que por acaso foi com aquele projeto, como é que a criança aprendeu e como ela evoluiu. Até pode ser uma atividade semelhante, mas ver-se evolução.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017).

“No fundo ser uma linha condutora no portefólio individual ao longo dos meses onde se observa a evolução e as aprendizagens das crianças ao longo destes meses, portanto, poder ser um documento que nós abrimos e vemos como é que aquela criança aprende e como aprendeu.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017).

“Nós conseguimos dar visibilidade a como é que a criança aprende, que não precisa de ser numa ficha de cruzinhas. Acho que é muito mais realista e muito mais rico, para nós e para os pais também, e para a própria criança, eles gostam de receber.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017).

O facto de a documentação funcionar como um espelho que reflete as aprendizagens das crianças é um princípio basilar na noção de que a documentação é central para a avaliação pedagógica, permitindo responder às questões sobre o que a criança faz, sente e aprende (Oliveira-Formosinho, 2014). A documentação dá a voz à criança e atribui memória às suas concretizações, conquistas e aprendizagens, servindo a avaliação pedagógica de qualidade.

“A documentação pedagógica vai ser um espelho, é um espelho que deve refletir como as crianças estão, o que estão a fazer e o que estão a aprender. No fundo, é tudo o que a Pedagogia-em-Participação quer para as crianças. Esta pedagogia questiona-se sobre como as crianças estão, o que estão a fazer e a aprender. Desta forma, a documentação tem que incluir estas três perguntas, dar-lhes resposta e dar-lhes visibilidade para crianças e famílias, porque as famílias também têm o direito de saber o que as crianças estão a sentir, a fazer e a aprender. Razão essa da documentação pedagógica ser tão central.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“A documentação é a voz que damos à criança e a avaliação é aquilo que a criança desenvolveu.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

Não nos podemos esquecer, contudo, que estas aprendizagens não ocorrem num vácuo, sem intenção ou numa estrutura desenhada *à priori*, descartando a experiência prévia e interesses das crianças. Sendo a aprendizagem experiencial um princípio bastante estimado nas pedagogias participativas, cabe ao adulto o papel de mediador pedagógico, no sentido de facilitar o progresso das aprendizagens das crianças, conciliando diferentes intencionalidades. Nesta linha de raciocínio, a documentação pedagógica mostra-se capaz de sustentar o processo de mediação pedagógica, ao desvendar as interações criança-adulto, no processo de ensino-aprendizagem. As aprendizagens e o progresso destas aprendizagens são proporcionados pelas educadoras e este processo é refletido na documentação. A compreensão do processo de mediação pedagógica, através do que é documentado, contribui para a avaliação pedagógica, na medida em que facilita o entendimento do modo como a criança aprende, o que desperta a sua atenção, como é guiado nas suas conquistas, como interage com os pares e adultos, que estímulos valoriza, entre outros aspetos.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) encaram a documentação pedagógica enquanto um meio privilegiado para a mediação pedagógica que reflete sobre as oportunidades criadas no cotidiano para a aprendizagem das crianças.

“A avaliação nesta pedagogia, nós avaliamos as aprendizagens das crianças, sem fazer julgamentos sobre a criança, ou seja, avaliamos as aprendizagens, tendo em conta que as aprendizagens das crianças são proporcionadas por nós educadoras”. (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“[O adulto] vai também monitorizando aquilo que a criança vai aprender, o que já aprendeu, para depois dar continuidade a essas aprendizagens, no fundo, ir alargando o leque dessas aprendizagens.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Eu para mim, a grande finalidade é permitir-nos conhecer aquela criança, portanto à medida que nós vamos realizando esta avaliação, é uma avaliação não para catalogar mas para conhecer. Para conhecer para quê? Para potenciar as aprendizagens destas crianças, e percebermos que tem de ser uma avaliação individualizada, onde nós podemos e temos a possibilidade de conhecer esta criança, conhecer as suas motivações, os seus propósitos, os seus gostos, os seus interesses, os seus saberes já adquiridos, para depois lhes darmos ferramentas e proporcionar que elas deem continuidade, não sobre aquilo que nós queremos que elas façam, mas que lhes permitam construir essas aprendizagens.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

Nesta linha de raciocínio, a documentação oferece ao educador, a possibilidade de uma monitorização contínua das aprendizagens das crianças, que proporciona um processo facilitador de construção de novas aprendizagens.

“[...] se uma criança não estiver a desenvolver determinada competência, o educador tem que proporcionar oportunidades para essas competências serem desenvolvidas, ou seja, se a criança não as está a desenvolver, o educador não está a proporcionar. Desta forma temos de fazer um trabalho reflexivo constante de proporcionar experiências às crianças para elas desenvolverem as competências.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“Por isso é que a avaliação tem de ter este processo de olhar a criança e de eu querer conhecer a criança e de querer compreender como ela se posiciona no mundo e descobre e o explora e a partir dessa exploração que faz, apreende e constrói conhecimento sobre ele”. (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Todo este processo implica a existência de reflexão constante, seja com as crianças, durante o desenvolvimento e partilha da documentação, e para projetar a continuidade das aprendizagens, através da planificação pedagógica, seja a um nível mais individual, quando a própria educadora monitoriza a sua própria ação e se questiona sobre como melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A reflexão que surge com a documentação pedagógica é transportada a um nível de elevada cooperação quando ocorre no coletivo, num grupo de

educadoras que partilham entre si esse trabalho reflexivo e se mostram disponíveis para uma metacognição conjunta e solidária.

“Depois, outra preocupação é que a qualquer momento podemos começar a fazer mal e portanto isto não é um dado adquirido, não é um ato burocrático, a avaliação pedagógica exige um constante repensar e reflexão. Este ato reflexivo tem uma componente individual porque tem a ver com cada uma, refletir sobre a sua ação, mas que é depois muito necessário que seja refletido em conjunto, em equipa e isso temos feito.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Desta forma temos de fazer um trabalho reflexivo constante de proporcionar experiências às crianças para elas desenvolverem as competências.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

O trabalho reflexivo que pode ser conseguido através da documentação servirá diversos propósitos, ao nível individual, com cada criança, no plano coletivo, com o grupo de crianças, ou tendo em vista o envolvimento das famílias no quotidiano educativo.

“As tais reflexões e o Conselho, fazemos o ponto de situação. Agora já descobrimos o que é que podemos fazer mais para a frente, se já não estão interessadas e acaba ali, porque às vezes acaba ali, porque já não há interesse, não vale a pena estar a forçar uma coisa que não é do interesse das crianças, outras vezes dá para continuar por outros caminhos, mas as crianças são sempre ouvidas nesse processo.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

“[...] outro grande desafio é numa fase inicial chamar os pais e integrá-los nesta avaliação, no fazer a documentação e portefólios, é um grande desafio.... Superado com muita reflexão. A reflexão volta a entrar aqui, porque até neste contexto podemos voltar a aplicar aquele ciclo. “Não estou a conseguir envolver esta família, o que se passa?” “O que tenho de fazer para a envolver?” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

A reflexão é a prática que permite dar a voz à criança ao longo da documentação, revelando a sua intencionalidade e os seus propósitos, tendo também a capacidade de estabelecer pontes entre o que se fez e o que se pretende fazer no futuro próximo.

“Há também outros processos que fui lendo nos portefólios muito interessantes, em que por exemplo, a criança, está a explicar uma construção que fez, e a educadora está a documentar enquanto a criança faz " Eu fiz um robot assim e pus aqui esta peça porque..." ela está a descrever o que fez, a intencionalidade que fez e isto é documentado e colocado no portefólio. O portefólio está na primeira pessoa, a criança tem uma participação muito grande, isto no pré-escolar.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Com as crianças é sobretudo um processo de reflexão, refletir sobre o que se fez, sobre o que se sentiu, ou seja, é ter um olhar reflexivo sobre o mundo, as vivências, que capacita estas crianças a ter um olhar crítico sobre o mundo e as pessoas e o conhecimento que estão a construir. Isso exige que elas tenham oportunidade de serem críticas e de serem reflexivas. Já é uma avaliação com as crianças muito importante.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 123), “a documentação institui-se como uma *praxis* reflexiva que, no presente, comunica com a experiência que o antecede para melhor desenvolver e monitorizar o fluir experiencial futuro”.

Naturalmente, esta “*praxis* reflexiva” que serve a avaliação não reside unicamente no adulto, é incentivada e observada nas crianças, no seu quotidiano, nomeadamente quando revisitam as suas aprendizagens, individualmente, com a educadora, com os pares, ou com as famílias. A reflexão demonstrada pelas crianças é conseguida através do papel mediador do adulto, que as questiona e orienta nestes momentos de revisão, incluindo a criança na sua própria avaliação pedagógica. As vozes reflexivas das crianças são incluídas, elas próprias, na documentação, colocando a criança no centro da avaliação das suas próprias aprendizagens e no cerne da instituição dos direitos da criança no quotidiano educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

“São as crianças que mostram os seus portefólios aos seus pais, não é a educadora que mostra. Temos imensos registos fotográficos e documentados daquilo que a criança está a dizer aos pais “olha aqui fiz assim, estive com estes amigos e fiz assim, fiz assado” – é muito interessante ver isso, e claro que para os pais tem outro sentimento.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Eu costumo dar o feedback e mostrar-lhes a documentação que faço e mostro-lhes para eles verem: “estivemos a fazer isto e vocês fizeram isto, queremos aprender isto, vamos tentar descobrir”.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

“Na educação pré-escolar muitas vezes é mesmo falar com as crianças – o que é que aconteceu aqui?, o que é que tu fizeste aqui, já não me lembro o que é que tu disseste? - e elas muitas vezes é que nos dão as pistas todas do que aprenderam. Muitas vezes estamos em diálogo com as crianças ou elas estão a fazer um desenho e não tivemos oportunidade de conversar com elas e depois voltamos a esse desenho e tentamos perceber com elas o que é que a criança esteve a desenhar, que materiais utilizou, porque é que os utilizou.... E fazemos essa conversa com ela.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“É-lhes devolvido, é-lhes mostrado, e o que eles dizem muitas vezes deve ser incluído na documentação. Além de ser o que eles dizem na altura em que estão a ser fotografados e em que estão a trabalhar, posteriormente também lhe podemos mostrar e eles poderem acrescentar alguma coisa.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

A reflexão potenciada pela documentação pedagógica dá origem a algo de muito valioso para as crianças, que é a oportunidade de serem verdadeiramente escutadas e valorizadas, numa atenção plena e consciente, com um sentimento de pertença e sentindo-se como parte ativa na construção das suas aprendizagens e na avaliação dos progressos das mesmas.

“Acho que aquilo que eles mais gostam é o momento de reflexão. É eles poderem dizer e poderem mostrar aquilo que estiveram a fazer... é dos momentos que eu noto que as crianças mais gostam de participar, porque sentem que estão a ser ouvidas e que estamos todos com atenção. E esta parte da reflexão eu noto que para eles é a parte mais importante do dia.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

Para desenvolver o “fluir experiencial futuro”, a educadora mune-se de todo este manancial reflexivo e, conjugando intencionalidades e com a participação das crianças, desenvolve a planificação pedagógica solidária, partindo da revisitação conjunta da documentação (Oliveira-Formosinho, 2016c). A ação educativa resultante deste processo de planificação solidária dará início a um novo ciclo de ação documentada.

“Reflito sobre o que as crianças ou determinada criança desenvolveu e planifico novas atividades para dar continuidade ou dar novas oportunidades ou repetir.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“[A educadora] vai planificar as atividades com as crianças, partindo daquilo que são os seus propósitos e as suas motivações.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“Nós primeiro observamos as crianças e os interesses que elas têm, no fundo a forma como elas pensam. Este ciclo de... A rotina do dia, porque eles fazem a planificação e depois temos as atividades e projetos, a reflexão. Este ciclo da rotina ajuda-nos a perceber como é que a criança age, como é que ela faz e como é que ela pensa e quais são os interesses dela, por onde é que nós podemos acrescentar alguma coisa naqueles interesses que elas demonstram.” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017).

“Este processo de avaliação não tem fim, portanto isto é um ciclo avaliativo, esta avaliação permite partir para uma nova planificação” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“A documentação é o que torna visível, são as nossas evidências para dizer que é real, não estou a inventar ou a criança, que isto realmente aconteceu e dá um contexto à avaliação e à planificação que vou fazer. Esse registo é preciso ser físico.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“Durante a semana, nós temos um momento de conselho, e o momento de conselho é de muita reflexão e planificação, e de que forma? As crianças avaliam com a equipa de sala o que fizeram, o que gostaram mais de fazer e assumem compromissos sobre o que gostariam de fazer na semana seguinte. A partir daí o educador planifica a semana seguinte com base naquilo no que as crianças lhe disseram, no que observou e de acordo com os objetivos do educador, ou seja, as crianças são incluídas neste processo de planificar, fazer, avaliar e refletir.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“A avaliação está inserida, dentro daquele ciclo do planificar, fazer, avaliar e refletir. Reflito sobre o que as crianças ou determinada criança desenvolveu e planifico novas atividades para dar continuidade ou dar novas oportunidades ou repetir.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“Aliás, a Pedagogia-em-Participação tem um ciclo, o planificar, o fazer, avaliar e o refletir. Existe sempre uma reflexão, ou seja, o educador planifica, desenvolve a ação, avalia e depois reflete efetivamente no resultado daquela planificação e com base nesse resultado volta a

planificar, ou seja, isto é um ciclo constante que não pára, é dinâmico.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

Nas palavras esclarecedoras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 124) “a documentação sistemática do quotidiano está no centro da avaliação pedagógica das aprendizagens, porque providencia informação autêntica e contínua sobre essa aprendizagem quotidiana”. A documentação pedagógica funciona, assim, como motor de engrenagem para a planificação solidária, dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

“[...] há uma série de avaliações que nós fazemos às aprendizagens das crianças e com base nessa avaliação, vamos planificar novamente a nossa ação para dar oportunidades à criança de desenvolver outras competências.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

As vozes narradas que pretendi espelhar nesta secção permitem verificar que os usos dados aos resultados da avaliação pedagógica podem ser muito variados, não se circunscrevendo a um único objetivo. Refletem a jornada de aprendizagem da criança, do grupo e contribuem para a jornada profissional do adulto. Contribuem igualmente para o envolvimento das famílias e projetam continuidade em todo o processo de ensino e aprendizagem, através da planificação solidária. Os resultados da avaliação pedagógica podem também sustentar mudanças no quotidiano, no ambiente educativo, mostrando-se um recurso dinâmico e não finito.

“Podemos utilizá-los com a criança para se projetar, dar continuidade da sua jornada, para dialogar com as famílias, para dialogar comigo própria, com os meus pares (educadores e auxiliares). O uso é tremendo, se mostrar a criança em ação, a sua exploração e a sua comunicação. O uso não é finito, não tem aquela “tecnibilidade”, chegámos aqui e vimos, passa para a fase seguinte. Os resultados também têm uma continuidade, não são redutores, não mostram um percurso finito, são resultados dialogados, não são imutáveis, não são estanques, ganham nova interpretação, podem ser revisitados.” (Entrevista da Formadora em Contexto, 9 de setembro de 2017)

“Para mim, para além de ser para as crianças poderem visitar os portefólios, e os pais verem como elas aprendem e os interesses das crianças, (Isto é um uso da avaliação!) serve para avançar no processo, serve para avançar no processo, serve para eu também me visitar naquele processo, para me questionar, será que as oportunidades que eu estou a dar a estas crianças estão a fazer com que elas aprendam mais, o que é que eu posso fazer para avançar mais?” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

“Em termos das educadoras e da formação, a grande preocupação é que esta avaliação sirva de facto para um novo ciclo de proporcionar novas aprendizagens às crianças de acordo com a avaliação que foi feita. Perceber o que a criança aprendeu, que conquistas ela teve e o que é que

ela já está capaz, para nós continuarmos a desafiar.” (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“As aprendizagens mais significativas são incluídas no portefólio, das jornadas de aprendizagem das crianças para as famílias também verem essa avaliação, essa continuidade, ou seja, uma avaliação não é para ficar estante e não lhe ser dada continuidade. A avaliação serve para dar continuidade.” (Entrevista da Educadora FP, 7 de outubro de 2017)

“Eu tenho de ir ver em que ponto é que estamos todos, para poder avançar, ou às vezes voltar atrás, ou mudar alguma coisa. Muda-se muita coisa. A sala agora por exemplo está montada desta forma e eu tenho de observar, tenho de registar, e depois tenho de ver a avaliação que faço, para ver se resulta, se não resulta, se não vale a pena, se está a ser importante para as crianças ter aquele espaço ou não...” (Entrevista da Educadora PC, 7 de setembro de 2017)

A consciencialização da importância da avaliação pedagógica na sustentação da pedagogia afigura-se como crucial neste processo de transformação que ocorre no quotidiano, em busca de uma educação de qualidade. Se encararmos a educação como um serviço, então a avaliação pedagógica holística, proposta pela Pedagogia-em-Participação, será o garante de se prestar um serviço de qualidade às crianças e às famílias, assegurando simultaneamente um desenvolvimento profissional de qualidade dos adultos do contexto educativo.

“Sendo a avaliação pedagógica e a documentação pedagógica vital para a sustentabilidade da Pedagogia-em-Participação é a minha prioridade, claro que sei que o resto tem de ser feito (...) e temos trabalho em conjunto para que todas nós estejamos preocupadas com esta dimensão. (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

“[...] enquanto coordenadora pedagógica é ser uma companhia para as educadoras nesta caminhada e portanto também perceber, porque isto é notório nas documentações que produzem, se de facto a avaliação pedagógica está a ser um instrumento que permite que as educadoras façam esta caminhada de se servirem da avaliação para desenvolverem uma educação de qualidade. (Entrevista da Diretora Pedagógica, 7 de setembro de 2017)

3. Um exemplo de documentação pedagógica

Ao longo da presente investigação, foi possível estabelecer uma relação de proximidade com as várias participantes dos contextos estudados. Neste sentido, foi disponibilizada, conforme o adequado consentimento informado, por uma das educadoras de infância entrevistada (Identificada no estudo como Educadora PC), um exemplo de uma documentação de sala e de um excerto de um portfolio individual (Anexo C e D, respetivamente).

A documentação de sala e o excerto de portfolio individual referem-se a um projeto que surgiu na convergência de intencionalidades entre crianças e educadora, o projeto dos insetos.

A documentação de sala permite visibilizar a concretização do conjugar de intencionalidades dos participantes, bem como compreender a dinâmica vivida entre educadora e grupo de crianças. A narrativa da educadora possibilita a compreensão da forma como cria oportunidades de aprendizagem ao grupo, da suspensão que faz no processo de mediação pedagógica e da descrição da ação das crianças.

Torna-se evidente, através da observação e leitura atenta deste exemplo de documentação, que documentar não consiste unicamente na produção de registos fotográficos e escritos, nem que se trata de uma simples recolha das produções das crianças. A documentação apresentada, nomeadamente no excerto do portfolio individual, permite revelar e compreender a ação da criança, o seu pensar e o sentir. Simultaneamente, o exemplo apresentado revela a criança competente e participativa, sendo a própria documentação um modo de gerar uma memória narrativa sobre os interesses da criança, mas também e essencialmente uma forma de avaliação, através dos instrumentos pedagógicos de observação utilizados, neste caso concreto os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação, cuja interconetividade permite identificar quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial (identidades, relações, linguagens e significados) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a), e o instrumento pedagógico de observação das oportunidades educativas Target (Bertram & Pascal, 2009), que se focaliza em três áreas distintas (formação pessoal e social; expressões e comunicação; e conhecimento do mundo).

Os exemplos obtidos permitem concretizar o que é defendido pelos autores que se debruçam sobre a documentação pedagógica na perspetiva da Pedagogia-em-Participação

(e.g. Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), nomeadamente o facto de a documentação implicar:

- A observação e o registo das crianças em ação no contexto natural da situação pedagógica – o que está a fazer, como está a fazer, que desafios enfrentou; como os resolveu; com o que/quem interage; o que diz; o que exprime;
- Selecionar sequências de situações, acontecimentos, momentos que revelam o percurso de aprendizagem da criança – descrição desses momentos reveladores dos processos e das realizações experimentados em continuidade;
- Interpretar as escolhas realizadas – análise e interpretação do modo como a criança se sente, como aprende, o que está a aprender, que significados está a construir.

A riqueza oferecida por estes dois exemplos de documentação permite compreender não apenas o modo de fazer a documentação pedagógica, mas igualmente entender que é reveladora da própria criança, das suas aprendizagens e interações. Constitui-se enquanto um mapa de interesses, necessidades e progressos de cada criança e do grupo de crianças. Neste caso e para a investigadora, fornece informação concreta sobre como se avalia através da documentação, especificamente através da análise e interpretação do fazer, sentir e aprender da criança, com o recurso a instrumentos pedagógicos de observação.

4. Testemunho do desenvolvimento profissional: “É um caminho que se faz e que se volta a fazer com a documentação”

O período em que se desenvolveu a presente investigação permitiu a oportunidade de observação, por parte da investigadora, de uma partilha de documentação pedagógica, entre educadoras de infância, no CSPSDR, ocorrido a 9 de maio de 2018. Tendo já estabelecido alguma proximidade com as interlocutoras deste contexto, a investigadora recebeu um convite da Diretora Pedagógica, para observar este momento privilegiado de desenvolvimento profissional.

Como referido anteriormente, considera-se que a observação deste momento correspondeu a uma observação participante, visto que a investigadora interagiu com as participantes desta partilha, tendo sido inclusivamente convidada a responder a algumas questões no sentido de oferecer o seu olhar externo quanto ao significado daquele momento pedagógico e de desenvolvimento profissional.

Apresentam-se, de seguida, as notas de campo registadas referentes a este episódio, bem como algumas interpretações pertinentes para a investigação.

“Tive a oportunidade de ir até ao Centro Social e Paroquial de São Domingos de Rana, a convite da Diretora Pedagógica, AR. À chegada, a Diretora apresentou-me às educadoras, explicando o propósito da minha presença ali. Fui recebida num clima acolhedor, recheado de sorrisos e olhares sinceros, num ambiente que caracterizo como aberto. Foram apresentadas partilhas de quatro educadoras, sempre numa atitude descontraída, mas profissional, percebendo-se, por vezes, ligeiras ansiedades no tom de voz, legítimas em quem quer fazer justiça ao seu empenho e dedicação nas documentações apresentadas. Percebi, entre as educadoras, posturas de maior e menor à vontade e maior e menor segurança, ao transmitirem as suas documentações. É de enfatizar um ambiente de grande encorajamento, apoio e incentivo, especialmente quando são manifestados sentimentos de dúvida ou perceções de maior dificuldade no desenvolvimento da documentação. *Está bem assim, é isso mesmo!* (Educadoras)” (Notas de campo, 9 de maio de 2018)

Este ambiente de apoio e encorajamento torna-se essencial num contexto de partilha de documentação, em que as educadoras se vão auto e hetero monitorizando. Afinal, a documentação pedagógica “é o processo para registar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças mas também a aprendizagem dos profissionais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 35)

“O cenário é de verdadeiro incentivo ao desenvolvimento profissional. Esta é uma equipa que sorri e interage muito naturalmente, através de palavras de encorajamento, brincadeiras e desafios. A revisita assume um papel de grande relevância nesta partilha da documentação, com a possibilidade de melhorar as narrativas colocadas no papel. *Eu tento simplificar mas se calhar simplifiquei demais* (Educadora M)

O entusiasmo revelado durante a partilha é evidente, salientando-se a importância da revisita das ações pedagógicas desenvolvidas. *Eu própria estou a visitar isto!*” (Educadora M.) (Notas de campo, 9 de maio de 2018)

“As reflexões vão surgindo nos intervalos das leituras da documentação, ou nas interações entre as educadoras, que comentam o que acabaram de observar. *Às vezes isto de estarmos a explorar é que nos dá ideias!* (Educadora M)” (Notas de campo, 9 de maio de 2018)

A reflexão surge novamente como elemento crucial no processo de documentação e, neste caso, na partilha da mesma numa equipa em colaboração. Como defendem Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) a reflexão, usando a documentação, permite estabilizar as aprendizagens, descobrir erros, motivação para ultrapassá-los, identificar e celebrar conquistas e promover a metacognição.

“Também eu reflito em silêncio, para com os meus botões, de observadora. Espanto-me com a clareza da informação apresentada, com a forma como são captadas as expressões, olhares

atentos e sorrisos das crianças, sempre envolvidas e mergulhadas nas atividades do seu interesse. Observo, numa dimensão concreta, e através da documentação, que são conciliadas as intencionalidades das educadoras e os interesses das crianças. A suspensão ética e respeito pelas opiniões das crianças, aliados a um espírito de desafio e provocação para a descoberta são tangíveis, pelo tipo de questões que são devolvidas às crianças. Como explica a educadora C, ao revisitar um momento com uma das crianças da sua sala: *Criança: Quando é que a Lua faz anos? Educadora C: Quando é que achas que a Lua faz anos? Vamos pesquisar?*” (Notas de campo, 9 de maio de 2018)

A visão de criança competente, que rompe com as conceções tradicionais de educação, permite que a suspensão do adulto dê espaço ao direito da criança a participar na sua própria educação. É a documentação, ao representar uma conquista a este nível, que visibiliza cada criança na sua competência e agência (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008), quando escutada e respeitada pela adulto. Da mesma forma, numa equipa que colabora entre si, e se apoia, e através da mediação exercida pela liderança pedagógica, as educadoras são incentivadas a partilhar as suas reflexões em equipa.

“Também a Diretora Pedagógica, no seu papel mediador e através da proximidade que partilha com os elementos da sua equipa, facilita o processo de reflexão e consequentemente, aprendizagem, das educadoras. *Este sentimento de que estamos a revisitar é uma oportunidade para refletir sobre o nosso próprio trabalho.* (Diretora Pedagógica AR). Complementando, umas das educadoras acrescenta: *É um caminho que se faz e que se volta a fazer com a documentação* (Educadora C2).” (Notas de campo, 9 de maio de 2018)

A documentação assume-se como um espaço e um tempo em que as educadoras se suspendem para verem, ouvirem e escutarem a vivência das crianças. Isto conduz-nos à compreensão de uma imagem de criança que sente e se expressa, que experimenta e se entende a si próprio como um ser com voz e participação (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). Esta atenção consciente que permite documentar as crianças conduz a um “maravilhamento” do adulto ao ver a criança a descobrir-se a si e ao mundo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 119)

“O conteúdo das documentações reflete a preocupação das educadoras com a continuidade e sequencialidade das ações pedagógicas, mesmo em crianças de tenra idade em contexto de creche, onde foi possível, por exemplo, explorar sensorialmente materiais da natureza, numa primeira fase e, posteriormente, envolver as crianças na construção de um mobile com os mesmos materiais.

De forma paralela, em contexto de jardim-de-infância, as educadoras permitem-se deixar levar pelo imprevisto e pela surpresa quando são capazes de se suspenderem e, simultaneamente, de se maravilharem com as descobertas das crianças e com as suas próprias descobertas. *Os momentos vividos despoletam outras descobertas. Perante um mesmo interesse, acabei por*

perceber que há diferentes formas de o explorar. Fico fascinada com isto, todos os dias eles me ensinam. É muito giro ver a iniciativa deles. Isto não tem a ver com as diferentes idades, tem a ver com as diferentes sensibilidades deles (Educadora C2).” (Notas de campo, 9 de maio de 2018)

É através destas reflexões pontuais recheadas de riqueza, que se acomoda e integra, individualmente e em companhia, o reconhecimento de que cada criança é única e especial e que a diversidade enriquece, se a soubermos respeitar e valorizar. Estão aqui presentes os princípios, valores e crenças fundamentais da Pedagogia-em-Participação.

*“Sendo a documentação o veículo que permite o exercício de reflexão, é também este o incentivo para implementar em concreto a diferenciação pedagógica. Valorizar a diferença permite, aqui, descobrir as dinâmicas relacionais e grupais onde se desenvolvem as competências de cada criança e do grupo. Como sublinha a educadora C2: *A L fala muito e serve de apoio e de motor ao grupo*” (Educadora C2) (Notas de campo, 9 de maio de 2018)*

*“A documentação pedagógica partilhada refletiu igualmente a importância da aprendizagem solidária. As documentações de sala apresentam interações das crianças entre si, com a educadora, as auxiliares, as estagiárias e os pais. Nas narrativas descritas, foi enfatizado o papel facilitador que as crianças assumem na construção das suas aprendizagens em companhia. *As crianças influenciam-se umas às outras, no seu próprio processo de descoberta*” (Educadora C2)” (Notas de campo, 9 de maio de 2018)*

Paralelamente, este grupo de educadoras constrói uma jornada de desenvolvimento profissional em companhia. Uma companhia descontraída, até informal, e muito solidária. Este grupo de educadoras permite-se expor e entregar ao olhar e à escuta alheia, transformando-se e desenvolvendo-se enquanto profissionais e enquanto equipa. O “paralelismo isomórfico” da Pedagogia-em-Participação materializa-se nesta sala em que se partilha a documentação pedagógica, e, na projeção das narrativas e portefólios apresentados, espelha-se uma construção de aprendizagens em companhia, através da reflexão de uma equipa de educadoras e Diretora pedagógica.

*“Tornou-se claro, para mim, enquanto observadora, que a aprendizagem solidária transcende o crescer e o aprender em companhia, simplesmente por se estar inserido no seio de um grupo em contexto educativo. As narrativas partilhadas e as próprias reflexões das educadoras enfatizam todos os andaimes colocados à disposição da criança para a construção das suas aprendizagens, sejam os próprios pares, as auxiliares, ou as educadoras. *É impressionante o quanto são influenciados uns pelos outros, surpreendem-se a si próprios. E as auxiliares têm um papel fundamental. Quando estão com eles, estão muito focadas* (Educadora C2)” (Notas de campo, 9 de maio de 2018)*

“As narrativas presentes nas documentações refletem, não somente a voz das crianças, como também as vozes dos adultos, na sua interatividade com as crianças, ou enquanto observação e descrição da ação da criança, no caso de crianças mais pequenas. A diversidade e originalidade

das documentações partilhadas, que traduzem atividades e projetos que nascem da conjugação de intencionalidades de atores crianças e atores adultos, suscita curiosidade e surpresa na equipa de educadoras. A partilha é emotiva e afetiva, carregada de sentimentos, de experiência vivida e experiência narrada”. (Notas de campo, 9 de maio de 2018)

Enquanto investigadora, ao longo desta partilha fiquei eu própria surpreendida com este ambiente de abertura, neste terreno de um “desenvolvimento profissional avançado” (Oliveira-Formosinho & Sousa, 2019).

“São profissionais capazes de se surpreender, de descobrirem e sempre dispostas a conhecerem e a reconhecerem as suas crianças como competentes e capazes. São seres humanos de uma enorme humildade e despreensão, focadas na criança e no emergente, alertas para notarem e anotarem, para tomarem consciência do que notam e anotam. Estas profissionais, para além de se deixarem surpreender pelo emergente e de serem capazes de se suspender eticamente, são também competentes quando refletem sobre a sua própria ação educativa, refletem sobre as novas descobertas e interesses das crianças e, a partir da documentação desenvolvida, planificam novas ações.

Estas profissionais do desenvolvimento humano, conseguem-no ser através da entrega e dedicação visível pela paixão com que narram as histórias dos meninos e meninas que partilham o quotidiano e o concreto, em companhia.

Esta equipa de educadoras consegue ir mais além na sua ação pedagógica e ultrapassar os procedimentos tecnicistas e desprovidos de intenção, pela proximidade não só afetiva, social e cognitiva que desenvolvem entre si e a Diretora Pedagógica, mas também pela proximidade pedagógica que lhes permite crescer”. (Notas de campo, 9 de maio de 2018)

Conclusões

A presente investigação, desenvolvida através de um estudo de caso qualitativo, centrou-se no estudo da documentação e da avaliação pedagógica, de acordo com a perspetiva da Pedagogia-em-Participação. As conclusões do estudo de caso desenvolvido pretendem particularizar e não generalizar (Amado & Freire, 2014). A análise reflexiva e hermenêutica aqui oferecida, pretendeu dar resposta às questões de investigação colocadas inicialmente, ao aprofundar conhecimento sobre a Pedagogia-em-Participação, enquanto uma pedagogia que escuta, dá voz às crianças e visibiliza as suas aprendizagens, através da documentação, utilizando-a para avaliar e transformar o próprio processo de ensino-aprendizagem.

O estudo suportou-se numa recolha exaustiva de dados de investigação em contextos educativos onde a Pedagogia-em-Participação se encontrava já implementada, que permitem uma análise reflexiva e crítica dos processos e das realizações inerentes à documentação pedagógica. Esta análise pretendeu constituir-se enquanto mais-valia para o estudo da documentação pedagógica, enquanto modo de avaliar as aprendizagens das crianças e suportar processos de transformação da própria pedagogia.

O estudo caracterizou-se por uma particularidade talvez menos habitual em quem investiga contextos de educação de infância, o facto de a investigadora não desempenhar um papel laboral neste contexto. Não obstante, o elevado interesse pela área e a proximidade e confiança que foi criando nos contextos estudados e com os participantes do estudo, permitiram uma análise rigorosa, revestida por intensas preocupações éticas, que se impõem em processos de investigação qualitativa (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012a).

A intenção foi a de investigar as vozes dos atores dos contextos estudados, através de uma perspetiva compreensiva, pois as vozes dão-nos consciência do que está em presença, dos processos, das realizações, do implícito e do explícito.

A investigação praxiológica desenvolvida por outros autores nesta área de estudo (e.g. Azevedo, 2009; Sousa, 2016; Lima, 2017) exige um olhar de proximidade e criticidade, que permita a intervenção sobre o contexto em estudo. O presente estudo de caso apresenta um olhar externo que pode contribuir, com pertinência, para a triangulação do conhecimento, com outras investigações, sobre o modo como se pode sustentar a transformação da pedagogia. Situa-se no modo narrativo de trabalhar a aprendizagem em educação de infância, e representa uma visão solidária na investigação da Pedagogia-em-Participação.

O processo de aprendizagem da investigadora, denso, complexo e aprofundado, superou em larga medida as expectativas iniciais de quem dava os primeiros passos no conhecimento da Pedagogia-em-Participação e foi descobrindo as diversas facetas e interconetividade entre as mesmas, com a lente de quem pretende conhecer e compreender a documentação e a avaliação pedagógica. Não estando inserida num contexto educativo, não foi, contudo, um processo solitário, mas antes um processo de aprendizagem em companhia, com outras investigadoras, com as participantes do estudo de caso e naturalmente com a própria orientadora da presente dissertação. Todo este processo foi experienciado pela investigadora com uma enorme curiosidade epistemológica, autenticidade e num ambiente de grande empatia, abertura ao diálogo e escuta.

Neste estudo foi possível compreender que a documentação é feita dentro de uma visão do mundo e de criança, em que a intenção é ajudar a criança a ver o seu próprio papel e a tomar consciência do seu próprio crescimento e do crescimento do outro. A documentação desenvolvida na Pedagogia-em-Participação traz consigo a garantia da participação da criança no seu quotidiano educativo e na avaliação pedagógica, encarando, por isso, a criança como competente e com espaço de participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

De facto, considera-se que o presente estudo de caso permitiu salientar o papel central que a documentação pedagógica assume no processo de aprendizagem das crianças e no processo de desenvolvimento profissional das educadoras e ainda dos investigadores e mediadores que com elas colaboram.

O foco oferecido pelas questões de investigação orientou o olhar da investigadora para o papel central da documentação na avaliação das aprendizagens das crianças e na forma como todo o processo poderia transformar a própria pedagogia, no quotidiano educativo. A partir da triangulação de fontes de dados e de intervenientes, identificaram-se os pilares compreensivos, na complexidade do estudo da avaliação pedagógica em Pedagogia-em-Participação:

- A importância da documentação pedagógica no quotidiano, para a descoberta da criança e para o desenvolvimento profissional

- A documentação pedagógica ao serviço da avaliação pedagógica

Estes pilares são complementares e estão interligados, no sentido em que, o estudo consegue explicar que, para se compreender a documentação pedagógica ao serviço de uma

avaliação pedagógica autêntica, teremos de compreender antes disso de que forma é que a documentação é relevante para a descoberta da criança, para a pedagogia do quotidiano que pretende incluir a criança no processo das suas aprendizagens, e fundamental para a auto-monitorização do adulto e para o seu desenvolvimento profissional.

O processo de interpretação das narrativas escutadas, lidas e refletidas na presente investigação, permite considerar que a avaliação pedagógica autêntica, refere-se à situação real e concreta da criança, permitindo descobri-la, conhecê-la e colocar a criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Colocar a criança no centro da avaliação pedagógica significa potenciar a concretização dos valores humanistas e democráticos defendidos pela Pedagogia-em-Participação, no sentido em que a democracia é simultaneamente um fim e um meio, visível tanto nas grandes finalidades como no quotidiano partilhado por diversos atores educativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a), nomeadamente, no processo de revelar o progresso das aprendizagens da criança.

O presente estudo de caso permite visualizar a documentação enquanto um espelho do que se passa no quotidiano, possibilitando uma avaliação autêntica. O desenvolvimento de uma pedagogia que atribui agência e competência à criança implica começar por descobrir essa criança no seu quotidiano (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017). De facto, é através da documentação do fazer, sentir, pensar e dizer da criança que a Pedagogia-em-Participação encontrou a forma de revelar a atenção consciente e a escuta oferecida à criança (Oliveira-Formosinho, 2018).

É também de salientar, no âmbito das considerações finais do presente trabalho, que se verificou emergente uma área que inicialmente não foi enfatizada pelas perguntas de partida colocadas para a investigação, mas que lhes estava subjacente, mais especificamente, a constatação de que a documentação pedagógica, enquanto ferramenta para a reconstrução de significados, exerce um papel vital no desenvolvimento profissional dos adultos que intervêm no processo educativo (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Azevedo, 2009). Foi possível compreender que a documentação contribui ativamente para a reconstrução social da profissionalidade da educadora de infância, como sendo um ator participante dos processos de investigação da *praxis* da pedagogia, em processos de aprendizagem solidária (Azevedo, 2009). A documentação representa um meio através do qual as educadoras se descobrem a si próprias, na relação com outras profissionais e se desenvolvem, num ambiente de partilha e apoio, no seio de uma *comunidade de aprendizagem* (Wenger, 2001).

Existe, assim, uma reconstrução de significados no que toca ao desenvolvimento profissional das educadoras, permitida pela documentação pedagógica.

Foi possível compreender igualmente que a documentação é uma ferramenta poderosa na reconstrução de significados, porque alavanca o processo de metacognição das crianças e dos adultos, consolidando o processo de avaliação pedagógica. Não se trata apenas da criação de memórias do passado, mas da consolidação de processos que permitem compreender como se faz o que se faz, como se aprende e como se progride. De facto, para que esses saberes experienciais adquiram o carácter de conhecimento precisam ser reflexivamente trabalhados, de modo a potenciar transformações na experiência, formalizando-a mediante um processo de avaliação que a coloca em perspetiva e provoca a mudança, a partir de dentro, no diálogo e na cooperação.

A própria investigação proporcionou, através das técnicas de recolha de dados para este estudo de caso, a reflexão e metacognição das profissionais envolvidas, acerca da avaliação pedagógica desenvolvida através da documentação. A avaliação pedagógica suporta, neste sentido, uma construção renovada da epistemologia da *praxis*.

O estudo evidencia que a documentação pedagógica ao serviço da avaliação, feita nos contextos onde se pratica uma pedagogia participativa e explícita mostra-se uma estratégia com grande impacto para o estudo do processo transformativo na aprendizagem das crianças e dos profissionais (Fochi, 2015; Formosinho, 2016a; Sousa, 2016; Sousa & Fochi, 2017), constituindo-se assim como essencial para a construção de conhecimento sobre a aprendizagem das crianças e dos profissionais e, não menos importante, sobre a interatividade destas aprendizagens.

Apesar de não se tratar de uma investigação praxiológica, o presente estudo oferece conhecimento válido sobre a noção de que recriar o quotidiano, através da documentação é nuclear para a transformação (Formosinho, 2016a), e que evidenciar essa transformação é fundamental para a investigação da *praxis* da Pedagogia-em-Participação e para os processos de mudança sustentados pela avaliação pedagógica.

Tendo em consideração a interatividade dos processos presentes neste estudo parece poder afirmar-se que a avaliação pedagógica desenvolvida através da documentação vivenciada no quotidiano, permite às crianças a participação no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se elas próprias autoras e narradoras das suas vivências pedagógicas. Este *empowerment* atribuído à criança no processo de avaliação das suas

aprendizagens transforma a pedagogia no sentido em que expande a consciencialização do adulto (educadoras, pais, auxiliares) quanto ao que a criança aprende e como aprende, fornecendo pistas para a continuidade do processo educativo.

Ainda outra consideração final a ter em mente relaciona-se com o uso dado aos resultados da avaliação, visto que, através deles, as educadoras podem planificar situações favoráveis às experiências de aprendizagem para as crianças, ao mesmo tempo que favorecem o desenvolvimento profissional e os processos de comunicação entre os adultos (Gandini & Edwards, 2002, citados por Fochi, 2018). Este uso resultante da avaliação pedagógica confere qualidade às práticas educativas, por ser relevante no contexto e proporcionar continuidade ao processo, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento profissional, pelo trabalho reflexivo que abarca. Naturalmente, a transformação da pedagogia é um processo longo e complexo que se faz em companhia. A pedagogia situada que tem como finalidade a transformação, desenvolvida em companhia, abre a vivência da própria pedagogia a possibilidades alternativas (Oliveira-Formosinho, 2016a; Oliveira-Formosinho et al., 2007) e desenvolve profissionais reflexivos (Bertram & Pascal, 2009).

O estudo evidencia que, ao servir para monitorizar e avaliar o fluir das atividades e projetos, dos processos, realizações e aprendizagens (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008), a documentação pedagógica constitui-se enquanto um repositório de conhecimento privilegiado e dinâmico para a transformação da *praxis* pedagógica.

Em suma, o estudo evidencia que a avaliação pedagógica sustenta uma pedagogia que transforma, ao utilizar a documentação pedagógica enquanto meio privilegiado para: revelar o progresso das aprendizagens das crianças, que se tornam autoras e atoras no processo de avaliação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2016c); a mediação que descobre a criança e a inclui no processo educativo quotidiano (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017); a narração da aprendizagem que se torna veículo da construção de significado e contribui para projetar a continuidade educativa, sustentando a planificação solidária (Oliveira-Formosinho, 2018; Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa, 2016a); potenciar o desenvolvimento profissional das educadoras, que se tornam investigadoras reflexivas numa comunidade de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Sousa, 2019).

A investigação desenvolvida permite definir orientações sobre o papel da avaliação pedagógica na sustentação de uma pedagogia transformadora. Avaliar não serve para

catalogar, mas para a mudança, no sentido de se compreender o que correu bem e não tão bem e para onde queremos seguir. Nesta conceptualização de avaliação, ela é apoiada pela documentação, que torna visível o que não é coerente com a pedagogia, e visibiliza os princípios que a sustentam, criando, por isso, condições para a transformação. Seguindo as palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a, p. 55), inspirados em Morin (2000), documentar a parte é revelar o todo. A documentação como parte integrante do todo da pedagogia é fundamental para transformar o quotidiano da pedagogia e recriá-la como “uma ação fecundada na teoria e sustentada por um sistema de crenças”.

Avaliar, através de um processo de documentar para revelar a aprendizagem das crianças parece ser uma forma poderosa de conferir a importância e visibilidade merecidas à educação de infância e, mais especificamente, ao papel da criança e dos profissionais de educação de infância na sociedade. É um modo de defender o direito das crianças a uma educação de qualidade, sendo, por conseguinte, necessário providenciar as condições que promovam a participação e o desenvolvimento dos profissionais nos processos de mudança, assegurar condições estruturais para a sustentação desses processos e continuar a estudar esses processos e a aperfeiçoar as práticas que se baseiam na escuta, na observação, na documentação e na interpretação como meio de refletir e de avaliar os processos de aprendizagem, das crianças e dos adultos.

Sublinha-se a escassez de investigações em torno da avaliação pedagógica em educação de infância, considerando-se de extrema importância o investimento em estudos nesta temática específica. Sugere-se o prosseguimento de estudos nomeadamente longitudinais, acerca do impacto da avaliação pedagógica nos processos de transformação da pedagogia, por exemplo em contexto de creche, revestido de características muito particulares. Seria interessante também alargar caminho na integração das famílias no processo de avaliação pedagógica, como forma de importar práticas inovadoras para o seio da pedagogia, no que ao envolvimento parental diz respeito.

Espera-se que a conceção de educação de infância, de criança e da avaliação em educação de infância defendidas pelas pedagogias participativas contribuam para o surgimento de políticas educativas também elas participativas, humanistas e democráticas, que honrem a profissionalidade do educador de infância. Dos profissionais que trabalham em educação de infância, é esperado o seu interesse, curiosidade e manifestação de valores

éticos que permitam a concretização de uma avaliação autêntica capaz de transformar a ação pedagógica no sentido da evolução.

Avaliar as aprendizagens, apoiada pelo documentar, desvenda sinónimos dentro de si muito poderosos: conhecer, descobrir, revelar, refletir, tendo como consequência frutos valiosos para a educação de infância: o crescer e progredir em companhia das crianças, o projetar continuidade educativa, o desenvolver profissionais, o incluir famílias, que, em conjunto e de forma integrada, transformam a pedagogia. Atrevendo-me a usar, isomorficamente, as ideias democráticas de Paulo Freire (2000), se a avaliação autêntica não transforma a pedagogia, sem ela tão pouco a pedagogia muda.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”

Paulo Freire

Bibliografia

- Amado, J. (2014a). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.) (pp. 19–72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (coord.). (2014b). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição) (pp. 301–351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014a). A Entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.) (pp. 207–232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014b). Documentos pessoais (e não pessoais). In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.) (pp. 275–298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.) (pp. 121–144). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.) (pp. 357–376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*, Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças. Coleção Infância*, 12. (pp. 117–143). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*

- (J.Oliveira-Formosinho, Coord. Adaptação) Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dewey, J. (1939). *Creative Democracy – The Task Before Us*.
- Dewey, J. (1971). Educação Tradicional versus Educação “Nova” ou “Progressista.” *Experiência e Educação*, 1–12.
- Drummond, M. J. (2004). *Assessing Children’s Learning* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.
- Dubiel, J. (2014). *Effective Assessment in the Early Years Foundation Stage*. London: SAGE.
- Emilson, A., & Samuelsson, I. P. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years*, 34(2), 175–187.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119–161). New York: MacMillan.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Fochi, P. (2018). Documentação Pedagógica: Observar, Registrar e (Re)criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184–199.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J. (2016a). Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Sensos II*, VI(I), 15–39.

- Formosinho, J. (2016b). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos* (1ª ed.) (pp. 81–106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado de Araújo, J. (2007). Anônimo do século XX - A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Developing learning communities: The final report on the evaluation of the impact of the National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership (NPQICL) leadership programme. (Final report)*.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Childhood Association's approach. Research Report*. Lisbon.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012a). Praxeological research in early childhood: a contribution to a social science of the social. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4).
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012b). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591–606.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2016a). Pedagogy development: transmissive and participatory pedagogies for mass schooling. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 3–25). New York: Routledge.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2016b). The search for a holistic approach to evaluation. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 93–106). New York: Routledge.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação - Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. London: SAGE Publications.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: SAGE.
- Gullo, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Hills, T. (1993). Assessment in context- Teachers and children at work. *Young Children*, 48(5), 20–28.
- Langdrige, D., & Hagger-Johnson, G. (2004). *Introduction to Research Methods and Data Analysis in Psychology*. Harlow: Pearson Education.
- Lima, A. (2017). *Uma narrativa de transformação da práxis: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia-em-Participação*, Tese de Mestrado em Educação de Infância. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109–140). Porto: Porto Editora.
- Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche : Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*, Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Máximo, L., Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2004). Tempos livres e brincadeiras – para quando o reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização? In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp. 97–130). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO Brasil.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). Do Projecto Infância à Associação Criança: Da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto* (pp. 14–26). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I - Da sala à escola* (pp. 144–165). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho & T. M. Kishimoto (Eds.), *Formação em Contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 89–108). São Paulo: Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro* (pp. 13–36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Togetherness and play under the same roof: children's perceptions about families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 233–248.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13–42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A Avaliação Holística: A Proposta da Pedagogia-em-Participação. *Interações*, 39(32), 27–39.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016a). A Formação em Contexto: A Mediação do Desenvolvimento Profissional Praxiológico. In *Pedagogias das Infâncias, Crianças e*

- Docências na Educação Infantil* (pp. 87–111). Brasília: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Básica, Brasil.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016b). A investigação praxiológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos* (pp. 17–34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016c). Pedagogic Documentation - Uncovering solidary learning. In J. Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 107–128). New York: Routledge.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Modelos Pedagógicos em Creche* (pp. 29–70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9–69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto* (pp. 27–62). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gâmbua (Eds.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância, 17* (pp. 12–45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013a). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25–60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013b). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013c). *Pedagogia em Participação: A Perspetiva da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2016). Pedagogy-in-Participation: the search for a holistic praxis. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 26–56). New York: Routledge.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: A documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Revista Em Aberto. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 27(51), 19–28.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Pascal, C., & Bertram, T. (2016). Our pedagogic creed. In J. Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. xxv–xxviii). New York: Routledge.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Case study 1 - Why do the Omo River children paint themselves? A pedagogic evaluation. In J. Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 142–167). New York: Routledge.
- Oliveira-Formosinho, J., & Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho & J. Peeters (Eds.), *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education - Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching* (1st ed.). New York: Routledge.
- Parente, M. C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia de Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*, Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2016). The nature and purpose of assessment and evaluation within a participatory pedagogy. In J. Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 59–73). New York: Routledge.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation* (3rd ed.). California: Thousand Oaks.

- Popple, A. (2010). Individual Differences in Perception. In *Encyclopedia of Perception, Vol 1* (pp. 492–495). SAGE Publications.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação, 17*(51 set-dez), 593–744.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Sousa, J. (2016). *Formação em Contexto: Um estudo de caso praxiológico*, Tese de Mestrado em Educação de Infância. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.
- Sousa, J., & Fochi, P. (2017). Participatory pedagogies with children: making real children’s rights. In *Keynote co-presented at the 27th EECERA Conference*. Bologna, Italy.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, And Applications* (2nd ed.). San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1989). *Evaluación sistemática: Guia teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspectivar Educação, 6*, 30–55.

Anexo A: Guião de Entrevista

Objetivos	Questões
1. Agradecimento e Enquadramento	<p>Encontro-me a fazer uma tese apoiada pela Fundação Aga Khan, em parceria com a Associação Criança, no Mestrado em Educação de Infância da Universidade Católica de Lisboa. Sou psicóloga e mãe de duas crianças pequenas, pelo que fui desenvolvendo um enorme interesse pela área da educação de infância, chegando a colocar a hipótese de enveredar por esta área profissional em eventuais projetos futuros com os quais me cruze pelo caminho.</p> <p>Muito obrigada pela sua disponibilidade. Irei então fazer algumas questões e agradeço desde já que as respostas sejam focadas, dada a extensão da entrevista.</p>
2. Recolher dados de natureza biográfica	a. Fale-me um pouco sobre dois ou três aspetos da sua trajetória profissional até ao presente, focando particularmente a sua entrada na Pedagogia-em-Participação.
3. Compreender as finalidades inerentes à avaliação pedagógica	a. Na sua opinião, quais são as principais finalidades da avaliação pedagógica em educação de infância, no âmbito da Pedagogia-em-Participação?
4. Compreender o processo da avaliação pedagógica na Pedagogia-em-Participação	<p>a. E como é que se faz avaliação pedagógica na Pedagogia-em-Participação?</p> <p>b. Por favor descreva com rigor o processo</p>
5. Compreender o processo de aprendizagem profissional no âmbito avaliação pedagógica	<p>a. Que dificuldades identifica na sua aprendizagem deste processo?</p> <p>b. Que conquistas fez nesta forma de fazer avaliação?</p> <p>c. Que prioridade daria num curso sobre avaliação pedagógica?</p> <p>d. Que contrastes identifica em relação à forma como fazia anteriormente a avaliação pedagógica?</p>
6. Compreender a aplicabilidade da avaliação pedagógica	a. Que usos dá aos resultados da avaliação?
7. Compreender as práticas de documentação	<p>a. Eu sei que no âmbito da Pedagogia-em-Participação, a documentação é central para a avaliação. Estou interessada em perceber essa centralidade.</p> <p>b. Importa-se de me explicar como se faz a documentação?</p>

8. Compreender as práticas relativamente ao envolvimento das crianças na avaliação das suas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> a. As crianças participam no processo de avaliação das suas aprendizagens? b. De que forma? c. Se não, porquê?
9. Compreender as práticas relativamente ao envolvimento parental na área da avaliação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> a. De que forma é permitido aos pais participarem no processo de avaliação dos seus filhos?
10. Compreender se as linhas orientadoras sobre avaliação pedagógica, presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 2016 influenciam as práticas da educadora	<ul style="list-style-type: none"> a. O processo que descreveu relativamente à avaliação pedagógica é compatível com as Orientações Curriculares de 2016?
(Para as Diretoras Pedagógicas):	
11. Compreender os desafios relativos à integração da avaliação pedagógica na gestão dos restantes processos	<ul style="list-style-type: none"> a. Quais os desafios que encontra neste processo de fazer a avaliação pedagógica? b. Como compatibiliza o tempo destinado à direção com o tempo destinado à avaliação pedagógica?
(Para as Formadoras em Contexto):	
12. Compreender os desafios relativos ao ensino da avaliação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> a. Quais os desafios que encontra no processo de ensinar esta perspetiva de avaliação pedagógica?
(Para as Educadoras):	
	<ul style="list-style-type: none"> a. Quais os desafios que encontra neste processo de fazer a avaliação pedagógica?

12. Compreender os desafios relativos à integração da avaliação pedagógica na gestão dos restantes processos

b. Como compatibiliza o tempo que precisa para a documentação pedagógica com o que precisa para o resto das suas obrigações profissionais?

Anexo B: Análise de Conteúdo – Categorização das Entrevistas

Temática	Categoria	Sub-categoria
Conhecer e compreender a avaliação pedagógica	Finalidades da avaliação pedagógica	Equidade
		Visibilizar a criança
		Continuidade
		Quotidiano
		Processo partilhado e participado
		Atitude ética e cívica
		Direito
		Planificação
		Reflexão
		Progresso aprendizagens
		Monitorização da ação do adulto
		Monitorização das aprendizagens
		Conhecer a criança
		Construção aprendizagens
		Mediação pedagógica
		Avaliação holística
		Documentação
		Observar a criança
		Escutar e dar voz à criança
		Registos
Suspensão		
Intencionalidade		
Revelar aprendizagens		

		Instrumentos Pedagógicos de Observação
	Contrastes com outros modos de avaliar	Descoberta
		Revelar aprendizagens
		Concreto e quotidiano
		Individualidade da criança
		Visão redutora das crianças
	Participação das crianças na avaliação	Reflexão
		Revelar e visitar aprendizagens
		Intencionalidade
		Dar voz à criança
		Descoberta
	Participação dos pais na avaliação	Quotidiano
		Partilha da documentação
		Avaliação partilhada e participada
		Envolvimento famílias
	Tempo dedicado à avaliação	Gestão do tempo
		Aprendizagem solidária
		Reflexão
		Avaliação vital para a sustentabilidade da Pedagogia-em-Participação
O processo de aprendizagem da avaliação pedagógica	Dificuldades e Preocupações	Creche
		Instrumentos de observação
		Treinar o olhar
		Conciliar teoria e prática
		Paralelismo das aprendizagens
		Identidade Profissional

		Reflexão
		Organização
		Descrever a ação
		Diferenciação pedagógica
	Conquistas	Descobrir e conhecer a criança
		Envolvimento crianças
		Ser fiel à criança
		Reflexão
		Revelar aprendizagens
		Visibilidade profissional
		Avaliação holística
		Coerência
		Avaliação partilhada e participada
		Equidade
	Jornada profissional	
	Formação sobre avaliação pedagógica	Aprendizagem experiencial
		Desconstrução
		Auto-avaliação profissional
		Observação
		Avaliação holística
Ciclo da avaliação		
Conhecer a criança		
Compatibilidade OCEPE	Compatível	
Desafios	Coerência com a pedagogia	
	Modos pedagógicos	

		Avaliação partilhada
		Dificuldade de organização
		Consciência do rigor e ética
O papel central da documentação na avaliação	Descrição da documentação	Ser fiel à criança
		Avaliação partilhada e participada
		Envolvimento das crianças
		Instrumentos Pedagógicos de Observação
		Registos
		Avaliação do progresso das aprendizagens
		Revelar as aprendizagens
		Interesses das crianças
		Revisitar as aprendizagens
		Documentação – contextual
		Monitorização
		Retrata o quotidiano
		Intencionalidade
		Coerência com a Pedagogia
		Exigência
		Ciclo da avaliação
		Eixos pedagógicos
		Planificação
		Registos fotográficos
	Desenvolvimento profissional	
Documentação central na avaliação	Retrata o quotidiano	
	Revela aprendizagens	

		Planificação
		Documentação Contextual
		Documentação rigorosa
		Monitorização da ação do adulto
		Conhecer a criança
	Uso dos resultados da avaliação	Conjugar intencionalidades
		Planificação
		Continuidade
		Ciclo da avaliação
		Envolvimento das famílias
		Suportar mudanças
		Revelar e revisitare aprendizagens
		Desafiar
		Reflexão
		Jornada profissional para uma educação de qualidade
		Construir aprendizagens
		Monitorização

Anexo C: Excerto da Documentação de Sala: Projeto dos Insetos (Educadora PC)

Na organização dos espaços foi colocada esta área na sala de modo a provocar a curiosidade e interesse das crianças.



Perante a observação das crianças em ação verifiquei o interesse demonstrado pelos insetos que se encontravam na área das experiências da sala. Decidi criar oportunidades de ampliar as descobertas das crianças.



As crianças colocavam a lupa de modo a observar mais pormenorizadamente os insetos.

O entusiasmo de algumas crianças estendeu-se a todo o grupo.

Assim, este interesse alargou-se às restantes áreas: plástica, construções e faz de conta.

Em momento de trabalho em pequenos grupos as crianças foram desafiadas a manipular, observar e explorar características distintas e semelhantes dos vários insetos.



“Este é uma aranha, tem 1,2,3,4,5,6,7,8 patas”. J L

“Este bicho é verde e aquele é preto.”. M

“Esta aranha é grande mas esta é pequena.”. I

“Aqui é um escaravelho e tem 4 patas.”. S V

As crianças tiveram oportunidade de diversificar as experiências de exploração com diferentes materiais de expressão plástica. Através da utilização da plasticina e da massa de modelar puderam realizar as suas produções de uma forma mais criativa.



“Fiz uma aranha pequena.”. L

“Vou fazer este bicho castanho grande. É um escaravelho.”. V

“Esta é uma aranha pequena.”. I2

“Vou fazer esta aranha pequena.”. P



“Olhei muito bem para este bicho e fiz. Tem 8 patas e 2 antenas.”. A



“Fiz como eu consegui. Tem uma cabeça e 8 patas.”. M2



“Fiz a barriga, as patas e também fiz a boca com a plasticina castanha.”. V



“Fiz a borboleta, a barata e o bicho palito. Os insetos tem 3 partes no corpo e as patas mas as borboletas têm asas.”. S

Em momento de trabalho em pequenos grupos as crianças foram convidadas a observar livros de insetos e a dialogar sobre os seus saberes.



“As borboletas primeiro são lagartas!” M2

“Este é verde e é igual aquele que nós temos.” SV

“As formigas fazem buracos na terra. Elas vivem lá.” I2

“Estes bichos vivem no jardim e comem folhas.”. Z

As crianças representaram os seus conhecimentos através da linguagem plástica: formas, linhas e cores.



Perante as produções das crianças, provoquei-as: “Imaginem agora onde é que esses insetos estão...”

Na sequência desta provocação, as crianças tiveram oportunidade de associar a linguagem plástica à linguagem oral:



“Estão no jardim.” I



“Os meus insetos estão em cima de uma folha.” S



“Eu fiz os meus insetos numa teia de aranha. Foram apanhados pela aranha.” B



Motivadas pelas experiências anteriormente vividas, em tempo de conselho surgiram novas ideias:

“Podemos fazer bichos com os paus.” M3

“Também podemos colar no papel.” V

Dando continuidade aos propósitos das crianças, em momento de trabalho em pequenos grupos, estas foram desafiadas a desenvolver a criatividade, recorrendo a diferentes materiais naturais que se encontravam ao seu dispor.



No seguimento ao acordado em grupo, as crianças representaram os insetos com materiais naturais, atribuindo significado às suas criações.



Em momento intercultural, de modo a alargar as experiências anteriores, apresentámos ao grupo um formigueiro no qual colocámos formigas para fazer um colónia.



As crianças demonstraram curiosidade e entusiasmo pela nova experiência:

“Oh! O que é isso? São formigas?” J

“Isso é a casa delas? Que giro!” SV

“Agora podemos ver elas a fazer a casa? Boa!!” M3

Motivadas pelas descobertas, as crianças envolveram as famílias e trouxeram para a sala insetos de plástico e documentação sobre as formigas.



“Procurei na internet com a ajuda da minha mãe.” S C



“Trouxe os meus insetos para mostrar aos amigos.” G

Em momento intercultural apresentei os insetos ao grupo através do projetor. O efeito das sombras projetadas na parede provocou nas crianças surpresa e entusiasmo. De uma forma natural e espontânea as crianças levantaram-se e dirigiram-se para as sombras como quem quer agarrar e explorar o que viam. O grupo mostrou-se entusiasmado e divertido demonstrando abertura à experiência e encantamento.



“Ai!!São os bichos grandes!” J L
 “É uma barata e uma centopeia!” G

“Vamos apanha-los! Ai! Vão fugir!!” J
 “Olha é a abelha! Está gigante!!” SV

“É a aranha na teia!” S

O entusiasmo em torno das formigas era grande e por isso, em tempo de conselho senti vontade de desafiar o grupo: “Querem fazer um bolo de formigas?”. As crianças, surpreendidas com a minha sugestão, recusaram a ideia mas fui-as provocando: “De que cor são as formigas? ...E o que podemos pôr no bolo que pareça formigas?” ...as crianças continuavam desconfiadas com a minha proposta: “...e se for bocadinhos de chocolate?”. Sem resistirem as crianças aceitaram o desafio e em momento intercultural fizemos bolo de iogurte com pedaços de chocolate, ou formigas, que partilhámos ao lanche.



Os insetos: diferenças e semelhanças representação do inseto com materiais naturais

MARÇO 2018



Em momento de trabalho em pequenos grupos a M3 foi desafiada a manipular, observar e explorar características distintas e semelhantes dos vários insetos. Motivada pela experiência vivida foi possível desenvolver a criatividade, recorrendo a diferentes materiais naturais. A M3 deu início à atividade depois de escolher o inseto que observou com atenção. Primeiro colou uma rollia e depois contou o número de patas para começar a colar os paus que se encontravam ao seu dispor: "Isto é o corpo e agora vou colar as patas. A aranha tem oito patas." No final da atividade a M3 demonstrou alegria e prazer: "Já acabei! Já fiz a minha aranha."

Leitura da experiência da M3 com os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

Eixo do ser e estar- demonstrou concentração, autonomia, empenho e automotivação.

Eixo do pertencer e participar- participou na rotina da sala e nas atividades de grupo.

Eixo do explorar e comunicar- desenvolveu a coordenação óculo-manual (linguagem motora); fez representação gráfica do inseto em 3D e representou as características físicas do mesmo (linguagem plástica); contou o número de patas do inseto (linguagem matemática); comunicou com os pares e adultos (linguagem oral).

Eixo do narrar e significar- narrou sobre o seu sentir e a sua ação, sobre as suas explorações e interações, atribuindo significado aos processos e realizações que desenvolveu.

Os insetos: diferenças e semelhanças representação dos insetos com pintura

ABRIL 2018



Em tempo de planificação a M3 manifestou a sua intenção: “Quero ir para a área da plástica para fazer uma pintura.” durante o tempo de atividades e projetos, deu início à sua tarefa: fazer uma reprodução da imagem dos insetos. Primeiro observou com atenção para depois selecionar as cores: “Vou pintar de preto e vermelho...Agora pinto umas bolas pretas e a cabeça vermelha... esta libelinha é um bocadinho comprida e azul... este bicho está em cima do pau castanho é mais pequeno.”. A M3 manteve o olhar atento no seu trabalho e demonstrou criatividade dando um toque pessoal à sua produção.

Leitura da experiência de aprendizagem da M3 através do instrumento pedagógico de observação das oportunidades educativas: Target (Bertram & Pascal, 2009)

Área da formação pessoal e social: escolheu a atividade que pretendia realizar, adquiriu autonomia na seleção dos recursos materiais disponíveis para executar a sua tarefa; interagiu com o adulto.

Área das expressões e comunicação: expressou oralmente os seus conhecimentos (domínio da linguagem oral); explorou e utilizou pincel e tintas de várias cores, emitiu a sua opinião durante a execução do seu trabalho (domínio da educação artística); selecionou o material necessário; experimentou a coordenação em dado espaço; identificou atributos os insetos observados (domínio da linguagem matemática); coordenou movimentos e desenvolveu a coordenação motora fina (domínio da educação motora).

Área do conhecimento do mundo: tomou consciência das características dos insetos. Atribuiu significado ao que observou e experimentou.

Os insetos: diferenças e semelhanças representação do inseto com pasta de papel

MAIO 2018



Em momento de trabalho em pequenos grupos a M3 foi desafiada a preparar pasta de papel de forma a experimentar outros materiais de expressão artística. A M3 deu início à atividade preparando a pasta de papel na companhia do adulto e depois escolheu uma aranha para representar, observando-a com atenção. Começou a fazer pequenos rolos com a pasta que depois juntou para fazer o corpo e as patas: “É uma aranha grande e tem muitas patas! Tem 8 que eu já contei. Já fiz o corpo agora tenho de juntar as patas. Fiz a cabeça e tem olhos”. No decorrer da atividade a M3 demonstrou estar a retirar prazer visíveis nas suas expressões: “A minha aranha já está! Agora tem de secar e depois vou pintar!”.

Leitura da experiência da M3 com os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

Eixo do ser e estar- demonstrou concentração, autonomia, empenho e automotivação.

Eixo do pertencer e participar- participou na rotina da sala e nas atividades de grupo.

Eixo do explorar e comunicar- desenvolveu a coordenação óculo-manual (linguagem motora); fez representação gráfica do inseto em 3D e representou as características físicas do mesmo (linguagem plástica); comunicou com os pares e adultos (linguagem oral).

Eixo do narrar e significar- narrou sobre o seu sentir e a sua ação, sobre as suas explorações e interações, atribuindo significado aos processos e realizações que desenvolveu.