



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

“FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO PRAXIOLÓGICO”

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

Por

Joana Catarina Mendes da Silva de Sousa

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro 2016



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

“FORMAÇÃO EM CONTEXTO: UM ESTUDO DE CASO PRAXIOLÓGICO”

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

Por

Joana Catarina Mendes da Silva de Sousa

Sob orientação de

Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho e Professor Doutor João Formosinho

Setembro 2016

Resumo

Este estudo situa-se no âmbito das pedagogias participativas, especificamente na Pedagogia-em-Participação (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho 2011, 2013, 2016a). Situa-se, portanto, em três instâncias: a pedagogia da infância; a formação em contexto; a investigação praxiológica (cf. Oliveira-Formosinho, 2016b).

É um estudo centrado no desenvolvimento de processos de formação em contexto, na construção de compreensão sobre estes processos e os seus efeitos para a transformação do contexto e dos atores envolvidos, com vista à construção de conhecimento sobre a transformação (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

Do ponto de vista metodológico, o estudo situa-se no paradigma qualitativo e privilegia o estudo de caso como método de estudo. O estudo de caso foi desenvolvido por processos de investigação praxiológica (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Bertram & Pascal, 2012).

O estudo desenvolve uma ética de respeito pelos participantes e pelo processo investigativo (cf. Bertram et al., 2016) garantindo o consentimento informado e voluntário e a confidencialidade dos dados e assegurando o direito à privacidade.

O estudo evidencia que a formação em contexto é um veículo para a transformação da pedagogia, porque se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a).

Este estudo contribui para a discussão e a reflexão sobre as políticas de desenvolvimento profissional ao serviço da reconstrução das práticas e da melhoria da qualidade dos contextos de educação de infância, enquanto via privilegiada para o exercício dos direitos das crianças e dos adultos e a vivência da participação, da democracia e da equidade.

Palavras-chave: Pedagogia-em-Participação; formação em contexto e desenvolvimento profissional; investigação praxiológica; transformação praxiológica

Abstract

The study is located within participatory pedagogies, specifically Pedagogy-in-Participation (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho 2011, 2013, 2016a). Thus, it is located within three stances: childhood pedagogy; contextual professional learning; praxeological research (cf. Oliveira-Formosinho, 2016b).

It aims to analyse and understand the processes of contextual professional learning and its effects on contextual change (context and participants) and to build knowledge on this change (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

The research is undertaken as a case study, of qualitative nature, by means of praxeological research processes (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Bertram & Pascal, 2012).

The research is grounded on an ethics of respect for participants and the research process (cf. Bertram et al., 2016) ensuring voluntary and informed consent, anonymity and confidentiality and data protection.

The study asserts that contextual professional learning is a means for transforming pedagogy because it constitutes praxeological professional development (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a).

The study contributes to the debate and thinking on professional development politics that serve the reconstruction of practices and quality improvement of early childhood settings, this being a privileged way for exercising children's and adults' rights and for living participation, democracy and equity.

Keywords: Pedagogy-in-Participation; contextual professional learning and professional development; praxeological research; praxis transformation

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Fundação Aga Khan Portugal pela oportunidade que criou para a frequência do Mestrado em Educação de Infância através da atribuição de bolsas de estudos, que tive o privilégio de usufruir.

O meu mais profundo agradecimento é dirigido aos meus orientadores da dissertação do Mestrado em Educação de Infância, a Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho e o Professor Doutor João Formosinho. A sua orientação, sempre sensível e rigorosa, não se confinou unicamente à apreciação e à discussão científicas da dissertação, foi também companhia encorajadora em tempos de estagnação e companhia cúmplice em tempos de celebração. É uma honra partilhar com ambos o sonho da participação, da democracia, da responsabilidade cívica e da equidade. É uma honra colaborar com ambos na construção inacabada da pedagogia da esperança. É um privilégio contar com a sua amizade crítica e cúmplice.

Agradeço calorosamente a Diretora pedagógica e as educadoras de infância do Centro Social Paroquial de São Domingos de Rana (CSPSDR) que me deixaram entrar na intimidade das suas práticas, que me deram espaço e tempo para partilhar as minhas crenças, o meu saber e saber-fazer, que se disponibilizaram para fazer comigo o árduo, mas gratificante, caminho da transformação praxiológica, com esforço e dedicação, com honestidade e genuinidade. Com elas aprendi mais sobre a arte exigente da mediação pedagógica. Estendo o meu agradecimento às ajudantes de ação educativa, às crianças e suas famílias, à Direção e a toda a equipa do CSPSDR, que contribuíram para o meu sentimento de pertença a este contexto.

Quero também honrar os encontros e os diálogos que enriqueceram e enriquecem a minha história de vida e aprendizagem, contribuindo grandemente para ser mais, sentir mais, saber mais, fazer mais. À Professora Doutora Sara Barros Araújo por ter nutrido a minha crença no exercício dos direitos das crianças e numa educação de infância alternativa e por me ter conduzido ao seio da Associação Criança. Às educadoras Ana Azevedo, Andreia Lima e Rute Vieira que personificam e orgulham a educação de infância da participação, da democracia, da responsabilidade cívica e da equidade e que me honram com a partilha do seu saber e saber-fazer e com a sua amizade. À Magda Fernandes, minha irmã do coração, com quem sonho, projeto, construo as possibilidades de uma educação humanizante,

libertadora e transformadora. Nos tempos de letargia e descrença como nos tempos de determinação e celebração, a sua amizade é essencial e inestimável.

Ao meu par da formação em contexto, Inês Machado, agradeço a disponibilidade intelectual e afetiva para me escutar, aconselhar, motivar e também pacificar.

Há ainda amizades que não nomeio, mas a quem reconheço a atenção que sempre manifestaram com o meu processo de dissertação, as palavras e os gestos que me encorajaram a manter o foco, e que, findo este processo, celebrarão comigo a minha realização.

Aos que ocupam o lugar mais importante no espaço dos meus afetos, os meus pais e o meu irmão, dirijo um muito comovido agradecimento por me terem deixado sempre sonhar, por terem sido incansáveis na companhia sempre crítica e libertadora que me incentivou a arriscar, a explorar e a concretizar possibilidades de vida e aprendizagem. Sou no mundo e com o mundo, porque na sua companhia aprendi a viver a minha voz, a minha agência, a minha abertura para o mundo, aprendi a ser eu com os outros.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	5
1. Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança	5
2. A práxis como o <i>locus</i> da pedagogia	5
3. Crenças, valores e saberes da Pedagogia-em-Participação	6
4. Os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação	9
5. As áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação	13
6. As dimensões pedagógicas da Pedagogia-em-Participação	14
7. O papel da documentação pedagógica	18
8. Formação em contexto: uma pedagogia de formação de profissionais	21
8.1 Abordagens ao desenvolvimento profissional dos professores	21
8.2 A proposta da Pedagogia-em-Participação para o desenvolvimento profissional: a formação em contexto	23
8.3 A mediação pedagógica do formador em contexto	26
Capítulo 2 - Metodologia da investigação	29
1. Objetivos da investigação	29
2. Formulação das questões de partida	29
3. Paradigma de investigação	29
4. Estudo de caso desenvolvido por processos de investigação praxiológica	31
5. Considerações éticas	33
6. Processo de recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados	35
7. Credibilização da investigação	39
Capítulo 3 - Apresentação da Investigação	41
1. Contextualização do estudo	41
1.1 O Centro Social Paroquial de São Domingos de Rana (CSPSDR)	41
1.1.1 Caracterização da organização do CSPSDR	41
1.1.2 Caracterização social do CSPSDR	42
1.1.3 Caracterização dos recursos educativos físicos e humanos do CSPSDR	43
1.1.4 Perfil da Diretora Técnica Social e Pedagógica e das educadoras de infância do CSPSDR	43

1.2 O compromisso da Diretora Técnica Social e Pedagógica com o processo de formação em contexto	45
2. Início do processo de formação em contexto	47
2.1 Um ambiente de não abertura	51
2.2 A criação de abertura, empatia e confiança	53
2.3 A revelação da desconstrução cooperada	55
3. A definição colaborativa de focagens para a aprendizagem profissional experiencial	60
3.1 Os ciclos de experimentação fundamentada	62
3.2 Primeiros benefícios	67
3.3 A integração das educadoras da valência de educação pré-escolar no processo (trans)formativo	69
3.4 O alargamento dos ciclos de experimentação fundamentada: a integração das dimensões pedagógicas da organização dos espaços e materiais pedagógicos, do tempo pedagógico, da documentação pedagógica	74
3.4.1 Organização dos espaços e materiais pedagógicos	75
3.4.2 Organização do tempo pedagógico	78
3.4.3 Documentação pedagógica	84
Conclusões	91
Bibliografia	97
Anexo A: Figuras imagéticas da Pedagogia-em-Participação	113
Anexo B: Critérios pedagógicos para a organização do espaço e a seleção dos materiais	115
Anexo C: Apresentações em PowerPoint para a partilha de critérios pedagógicos para a organização do espaço e a seleção de materiais	117
Anexo D: Organização espaciomaterial antes da intervenção da formação em contexto	125
Anexo E: Organização espaciomaterial após 16 meses de intervenção da formação em contexto	129
Anexo F: Sequência do(s) tempo(s) pedagógico(s) na Pedagogia-em-Participação	133
Anexo G: Clarificação de cada um dos tempos pedagógicos	135

Anexo H: Apresentação em PowerPoint sobre a construção da documentação pedagógica	139
Anexo I: Excertos da documentação pedagógica da aprendizagem experiencial das crianças e do portfólio individual de aprendizagem da criança desenvolvidos no ano letivo 2014/2015	145
Anexo J: Excertos da documentação pedagógica da aprendizagem experiencial das crianças e do portfólio individual de aprendizagem da criança desenvolvidos no ano letivo 2015/2016	161

Introdução

A tese que aqui se apresenta é desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados, na Universidade Católica Portuguesa, e situa-se num contexto de formação, intervenção e pesquisa, no âmbito do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância – um programa iniciado pela parceria entre a Fundação Aga Khan e a Associação Criança, para a utilização e o desenvolvimento da perspectiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho 2011, 2013, 2016a) – onde a autora do estudo desenvolve processos de formação em contexto.

O estudo descrito nesta tese situa-se numa “gramática pedagógica” específica, a Pedagogia-em-Participação. É contextual (cf. Valsiner & Winegar, 1992), situado (cf. Lave & Wenger, 1991), cultural (cf. Vygotsky, 1978; Bruner, 2000), quotidiano, mas sobretudo é pedagógico, porque orientado para compreender e co-construir aprendizagens das crianças em processos isomórficos com as aprendizagens dos adultos (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). O estudo situa-se, portanto, em três instâncias: a pedagogia da infância que orienta a educação da criança em contexto de educação de infância (creche e educação pré-escolar); a formação em contexto como uma pedagogia de formação de profissionais para a utilização de pedagogias participativas (neste caso, a Pedagogia-em-Participação); a investigação praxiológica como um formato para investigar a formação das crianças e dos profissionais e a sua interatividade (cf. Oliveira-Formosinho, 2016b). Na compreensão da realidade de que a formação das crianças e a formação dos adultos é interativa e que o entendimento dos seus efeitos precisa de ser investigado, a Associação Criança desde a sua fundação, ainda no âmbito do Projeto Infância (cf. Oliveira-Formosinho, 1998), propôs o desenvolvimento em conectividade da formação, da intervenção e da pesquisa.

Nos últimos anos tem surgido um movimento de formação para promover o desenvolvimento profissional ligado à profissão e aos contextos de trabalho (cf. Fullan, 1982; Nóvoa, 1991, 1992; Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b). A formação em contexto surge como resposta alternativa a práticas formativas tradicionais e transmissivas, à margem da realidade dos contextos de trabalho dos profissionais (cf. Machado & Formosinho, 2009), e propõe que a formação dos profissionais se centre na realidade dos seus contextos de trabalho e instigue processos de problematização

do cotidiano educativo dos profissionais e das crianças (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b; Oliveira-Formosinho, 2016a) e de construção de saberes práticos situados (cf. Lave & Wenger, 1991; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a). O cerne da formação em contexto está centrado no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança, mas mediados através da atuação junto dos profissionais e das lideranças (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a). Nesta ótica a formação em contexto, enquanto pedagogia da formação de profissionais proposta e desenvolvida pela Associação Criança (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b), centra-se na colaboração dos profissionais em formação e dos formadores para definir em conjunto caminhos de aprendizagem profissional experiencial, constantemente refletidos de forma colaborativa (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a), com vista à promoção de “comunidades aprendentes” (cf. Wenger, 2001) e à criação de ambientes educativos participativos para a educação das crianças (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a; Oliveira-Formosinho, 2016a).

Este estudo centra-se na análise reflexiva e crítica de um processo de formação em contexto (como pedagogia com as profissionais), integrado com a promoção da pedagogia da infância (desenvolvida com as crianças). Investiga-se e documenta-se o desenvolvimento profissional na apropriação e na contextualização da Pedagogia-em-Participação e analisa-se enquanto meio para transformar a qualidade do ambiente educativo para chegar à criança e à construção de uma comunidade aprendente.

A apresentação do estudo organiza-se em três partes: a primeira parte contextualiza as opções teóricas em que o estudo se inscreve; a segunda parte descreve a opção metodológica; a terceira parte apresenta o estudo de caso propriamente dito, isto é, descreve, analisa, e integra as informações recolhidas de modo a esclarecer sobre a trajetória de transformação da qualidade do ambiente educativo e de reconstrução da práxis.

O primeiro capítulo apresenta a revisão da literatura que começa por uma breve apresentação da génese da Associação Criança, da sua visão e missão, ao desenvolvimento da sua perspetiva educativa, a Pedagogia-em-Participação, que tem a práxis como *locus*. Na sequência desta apresentação é dada a conhecer a Pedagogia-em-Participação seguindo o seguinte roteiro: crenças, valores e saberes; eixos de intencionalidade educativa; áreas de aprendizagem; dimensões pedagógicas para a organização do ambiente educativo onde se desenvolve aprendizagem experiencial; papel da documentação pedagógica. Este primeiro capítulo finaliza com a apresentação da formação em contexto como pedagogia da formação

de profissionais, desdobrando-se em: abordagens ao desenvolvimento profissional dos professores, a partir de três perspectivas apontadas pela revisão de literatura de Júlia Oliveira-Formosinho (2009a); a formação em contexto como proposta da Pedagogia-em-Participação para o desenvolvimento profissional; a mediação pedagógica do formador em contexto.

O segundo capítulo apresenta o método de investigação situando-o no paradigma qualitativo. Descreve a natureza praxiológica do estudo que se realizou por processos de investigação praxiológica e apresenta os processos de recolha de dados e os procedimentos para análise e interpretação.

No terceiro capítulo caracteriza-se e analisa-se o processo de formação em contexto através da construção de uma narrativa que descreve o processo formativo na sua dimensão temporal. Esta narrativa integra a identificação de etapas do processo, revela dificuldades, conquistas e aprendizagens alcançadas ao longo do processo e traz à luz os significados emergentes no desenvolvimento do processo. É uma narrativa a várias vozes, pois integra e cruza as vozes de vários participantes no processo de formação em contexto, afirmando o seu enraizamento num paradigma qualitativo da investigação, a investigação praxiológica.

Por fim, apresentam-se as conclusões, procedendo à apresentação e discussão dos efeitos da formação em contexto, e apresentando sugestões para a continuação da investigação no âmbito da formação em contexto, integrada com a promoção da pedagogia da infância, e da investigação praxiológica.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1. **Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança**

A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa da Associação Criança (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016a).

A Associação Criança é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano criada nos inícios da década de 90 com o propósito de desenvolver a qualidade como equidade nas instituições de educação de infância, através do desenvolvimento de processos de mudança e inovação nos seus contextos pedagógicos, organizacionais e comunitários (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a, 2016a). Partindo de uma visão de sociedade que tem como dois dos pilares principais a liberdade individual e a justiça social, e que reconhece na educação de infância a primeira etapa da educação para a cidadania, a Associação Criança desenvolveu uma perspetiva pedagógica participativa socioconstrutivista – a Pedagogia-em-Participação – para apoiar a construção colaborativa de instituições de educação de infância enquanto espaços democráticos. Esta sua missão traduz-se no desenvolvimento da pedagogia da infância, da formação em contexto, da investigação; no envolvimento parental nas aprendizagens das crianças, no desenvolvimento profissional e organizacional (ibidem).

A Associação Criança apoia o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação em vários contextos de educação de infância em Portugal, nomeadamente Lisboa, Braga, Porto e Guimarães, e desenvolve diálogos com instituições académicas e pedagógicas no Brasil, no Reino Unido e em Espanha, entre outras.

A Associação Criança é apoiada, desde a sua criação, pela Fundação Aga Khan Portugal. A Pedagogia-em-Participação é utilizada atualmente, em parceria com a Fundação Aga Khan Portugal, em vários contextos na área da Grande Lisboa, nomeadamente no Centro Infantil Olivais Sul.

2. **A práxis como o *locus* da pedagogia**

Na Pedagogia-em-Participação concetualiza-se a pedagogia como “construção de saberes praxiológicos”, organizando-se em torno de saberes que se constroem na ação situada em articulação com as conceções teóricas e com as crenças e os valores (cf. Oliveira-Formosinho, 2007a, 2007b; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016a). A

pedagogia é entendida como um espaço “ambíguo”, não de um-entre-dois – a teoria e a prática – mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada (ibidem). Este movimento triangular de criação da pedagogia resulta da convocação de crenças, valores e princípios, da reflexão sobre as práticas e da utilização de saberes e teorias. A pedagogia sustenta-se, assim, numa práxis, isto é, numa “ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013: 7). A práxis é compreendida como o “locus da pedagogia” e, logo, como o “locus para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico” (ibidem).

A pedagogia, definida enquanto “construção de saberes praxiológicos” na ação situada, recusa, por um lado, o academismo redutor em que a lógica dos saberes se constitui como critério único e, por outro lado, o empirismo em que a experiência primária do quotidiano, não ampliada nem refletida, se traduz em referência central (cf. Formosinho 2002a, 2002b). A criação de saberes pedagógicos emerge na ambiguidade e na complexidade de um espaço que conhece as suas fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração (cf. Oliveira-Formosinho, 2007a, 2007b; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016a).

Nesta ordem de ideias, a Pedagogia-em-Participação assume a sua natureza holística e integrada, centrada numa práxis da participação que, como assevera Júlia Oliveira-Formosinho, “procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes” (2007b: 17).

3. Crenças, valores e saberes da Pedagogia-em-Participação

Existem dois modos essenciais de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação (cf. Oliveira-Formosinho, 1998, 2004, 2007a, 2007b). A essência da pedagogia da transmissão é a passagem de um património cultural essencial e perene a cada geração e a cada indivíduo para que sobreviva na sua cultura. Numa rutura com esta pedagogia tradicional e transmissiva, as pedagogias participativas centram-se nos atores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem. Como dito anteriormente, a Pedagogia-em-Participação centra-se no desenvolvimento de uma práxis da participação, afirmando, portanto, o seu enraizamento na família das pedagogias

participativas. A Pedagogia-em-Participação é, essencialmente, a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013: 10), permitindo que a criança e o grupo co-construam a sua própria aprendizagem e celebrem as suas realizações (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016a).

De acordo com John Dewey (1939), a democracia é mais do que uma forma de governo, é, antes de mais, uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada, um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana. A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação, experimentada e vivida enquanto fim e meio, porque se procura que esta esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas, como no âmbito de um quotidiano participado por todos os atores centrais. No cerne da Pedagogia-em-Participação a democracia é “o passaporte para a igualdade” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008: 1), porque promove uma igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, implicando a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade. Assim, os centros de educação de infância devem ser organizados como espaços democráticos e, para tal, é preciso aspirar a que estes princípios permeiem todos os níveis da intervenção educativa: a definição das grandes finalidades e dos objetivos educacionais; a escolha dos meios e das técnicas para o desenvolvimento do quotidiano pedagógico; a organização da formação e do desenvolvimento da investigação. O aprender das crianças e o aprender dos adultos devem estar imbuídos de ideais de democracia e participação.

A congruência dos valores, crenças e princípios para todos estes níveis e todos os seus atores representa a exigência de um “dinamismo isomórfico como proposta ética” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013: 11). Assume-se a difícil tarefa de criar condições para que as crianças e os adultos possam exercer a agência de que dispõem, em liberdade e colaboração, e pondo a uso a sua capacidade para “pensamento e ação reflexiva, inteligente e solidária” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016a: 29). Segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2016b), a “aprendizagem solidária” desenvolve-se através de um ensinar igualmente solidário, em profunda interconetividade do pensar, sentir e fazer das crianças e dos adultos. Isto implica organizar quotidianos coerentes que instiguem a análise da práxis à luz dos princípios que a sustentam, tanto no que se refere à aprendizagem das crianças

como à aprendizagem dos adultos, tanto ao nível da organização como ao nível da investigação (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016a).

Com a democracia no coração das suas crenças, valores e princípios, e centrando-se no desenvolvimento de uma práxis de participação, a Pedagogia-em-Participação explicita uma visão do mundo – a do respeito por todos, do diálogo intercultural, da colaboração, do direito à(s) identidade(s) e à aprendizagem – e assume o seu pertencimento pedagógico – a uma pedagogia de direitos e da participação de todos os indivíduos e grupos (cf. Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Construir esta práxis exige que se faça um exercício de “conscientização” (cf. Freire, 1979) do que é uma pedagogia tradicional e transmissiva, encontrando neste processo uma via profunda de desconstrução das suas características essenciais (cf. Formosinho & Machado, 2007; Formosinho, 2007, 2013) e dos processos envolvidos numa educação para a passividade (cf. Formosinho, 1987). O exercício de desconstrução da pedagogia tradicional contém em si os pontos de partida para a construção das pedagogias participativas, porque partindo da análise desconstrutiva da primeira se faz o caminho da reconceptualização da pessoa, a pessoa do aluno e a pessoa do professor, dos objetivos e dos processos de ensinar e aprender, para reconstruir modos participativos de fazer pedagogia (cf. Oliveira-Formosinho, 2013).

Na Pedagogia-em-Participação criança e adulto, aluno e professor, são reconcetualizados como detentores de competência e agência, com capacidade e gosto pela colaboração, como protagonistas e coautores da aprendizagem, ambos são aprendizes (cf. Oliveira-Formosinho, 2008). Neste contexto de reconhecimento do direito a aprender e a participar na sua aprendizagem, a educação deve aspirar a apoiar o envolvimento da criança na construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, num “continuum experiencial” (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016a), dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do educador (cf. Pascal & Bertram, 2003). Aprender é um processo participado, é um processo partilhado e colaborativo (cf. Tomasello, 2008, 2009), é um processo que se desenvolve na companhia dos pares e do educador, porque se aprende em companhia a ser e a sentir, a pertencer e a participar, a explorar e a comunicar com múltiplas linguagens, a narrar sobre o vivido e aprendido e a criar significação (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016a). A aprendizagem é entendida como uma harmonização dos interesses e das motivações da criança com as motivações

profissionais do educador, criando colaborativamente intencionalidades e propósitos que estendem os interesses e conhecimentos da criança em direção à cultura (ibidem). Quando o ensinar se centra no aprender a criança, a colaboração entre pares e a colaboração do educador assumem um papel importante, e abre-se o caminho para o saber sustentado na criação de uma comunidade educativa local (cf. Formosinho, 1989; Formosinho et al., 1999) e de uma “comunidade de aprendizagem” (cf. Wenger, 2001). A pedagogia é assim vista como um encontro de culturas, a da criança e a dos profissionais, que pertencem a uma comunidade, a uma sociedade, a uma cultura, para a que contribuem através da educação.

4. Os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

No processo de desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação, enquanto uma “gramática pedagógica”¹ (cf. Oliveira-Formosinho, 2007a, 2007b) para o ensinar e o aprender, uma das primeiras preocupações foi clarificar os eixos de intencionalidade educativa como âncoras para desenvolver o ambiente educativo e criar aprendizagem para todos – crianças, famílias e profissionais (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016a). Exigiu a compreensão das intenções centrais da pedagogia que dessem espaço, no quotidiano, ao exercício da competência e da participação.

Da fusão entre estudos teóricos, estudos empíricos e a experimentação profissional de práticas, num contexto de considerações éticas que resultam da visão democrática e participativa adotada, surgiu uma definição clara dos eixos de intencionalidade educativa que constituem uma bússola para pensar e fazer pedagogia num quotidiano de abertura, escuta e inclusão dos propósitos das crianças (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016a; Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016). Os eixos de intencionalidade educativa desafiam os profissionais a conciliar os propósitos das crianças com as intencionalidades da pedagogia, desafiam à negociação entre crianças e profissionais.

¹ De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b), a gramática pedagógica operacionaliza-se numa perspetiva ou modelo pedagógico, este último referindo-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. Para a investigadora uma das tarefas centrais de um modo de fazer participativo é escolher uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico e contribua para a construção de conhecimento sobre esse fazer pedagógico.

De acordo com Edgar Morin (1999, 2003) todo o desenvolvimento verdadeiramente humano compreende o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Cabe à educação apoiar a compreensão e o desenvolvimento de identidades singulares e múltiplas, relacionais e comunicacionais, participantes e críticas. O seu pensamento inspirou a Pedagogia-em-Participação a entender a criança como unidade e diversidade, um ser multidimensional, contextualizado e integrado.

Nesta ordem de ideias, a Pedagogia-em-Participação concetualiza a pedagogia da infância como um processo de desenvolvimento de identidades plurais: a educação de infância enquanto meio para cultivar a humanidade apoiando o desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais e holísticas nos seus contextos e culturas, de identidades que aprendem em pertença, participação e comunicação, de identidades que revisitam a aprendizagem narrando-a e significando-a (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016a).

O primeiro eixo (ser e estar) remete para as identidades e define como foco para o ato educativo a promoção de identidades plurais que partilham semelhanças com outras identidades e que são respeitadas no seu direito à diferença, nas suas características idiossincráticas. As crianças, como identidades pessoais e relacionais, têm o direito de, desde a sua entrada no berçário, experimentar contextos e processos educativos que as respeitem no seu ser, estar, sentir, pensar, comunicar, explorar e narrar e contribuam para o bem-estar físico e psicológico e para a relação entre identidades.

Este primeiro eixo inspira-se nos estudos de Júlia Oliveira-Formosinho (cf. Oliveira-Formosinho, 1987, 1992) e nos seus diálogos com Lawrence Kohlberg sobre as comunidades justas. De acordo com a autora (2016b: 28), “os processos identitários desenvolvem-se na interatividade do reconhecimento de si e do outro, em contexto de uma “comunidade justa” que promove a pertença”, uma comunidade que procura apoiar, desde muito cedo, uma “aprendizagem solidária” (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016c) das identidades em desenvolvimento. Estas identidades em desenvolvimento, em contexto de interação com os pares e os adultos, precisam de educadores que com elas se harmonizem, desafiando-as e provocando-as, apoiando-as e sustentando-as (cf. Oliveira-Formosinho, 1998, 2001; Araújo, 2011; Wertsch, 1985).

O segundo eixo (pertencer e participar) remete para a participação e resulta da vivência do respeito e do bem-estar, focada no primeiro eixo. A criança que experiencia respeito e bem-estar num clima social positivo sente pertença que, por sua vez, gera participação nos contextos de vida e aprendizagem. Sentir pertença é facilitado quando as crianças sentem respeito pela pertença às suas famílias (cf. Formosinho, 1989) e se desenvolvem laços colaborativos entre as famílias e os centros de educação de infância. O envolvimento das famílias no quotidiano de aprendizagens das crianças cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais (cf. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Por um lado, a criança aprende a ser assertiva na participação no quotidiano educativo (cf. Whalley, 1994, 2001), participando com a sua força interior e com os fundos de conhecimento da sua família (cf. Moll, Amanti, Neff & González, 1992). Por outro lado, as famílias começam a valorizar a participação das crianças e a perceber os educadores de infância como profissionais que colaboram com elas na procura de respostas de qualidade para as suas crianças (cf. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Também este eixo foca o reconhecimento das diferenças e das similitudes de cada uma das identidades em presença num processo que é distintivamente humano, o de desenvolver laços, relações e pertença.

A tese de doutoramento de João Formosinho (1987), intitulada *Educating for passivity: a study of Portuguese education* e apresentada no Instituto de Educação da Universidade de Londres, é inspiração central para a definição deste eixo. Com a sua investigação sobre a educação para a passividade, João Formosinho desconstruiu o sistema de educação portuguesa do regime salazarista demonstrando que este havia sido desenhado para a inculcação da passividade cultural através da conformidade pedagógica e do controlo administrativo e burocrático. No seu entendimento, uma educação para a passividade veiculada pela utilização de um “currículo pronto-a-vestir tamanho único” retira a participação aos estudantes e aos professores (cf. Formosinho, 2007) e torna muito difícil a construção de uma comunidade educativa que participe no quotidiano pedagógico (cf. Formosinho, 1989). O processo de desconstrução da passividade pedagógica, promovida pelo controlo administrativo e burocrático, conduziu o autor para a procura de uma abordagem à educação que promovesse a participação como âncora da vida organizacional e da pedagogia em sala. Uma das primeiras âncoras para o desenvolvimento da intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação é a participação na aprendizagem

e na vida da comunidade educativa, porque apoia o desenvolvimento de sentimentos de pertença e promove mais participação (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016a).

O terceiro eixo (explorar e comunicar) remete para a exploração e aponta para a aprendizagem experiencial que permite à criança explorar o mundo e o conhecimento usando “as inteligências sensíveis e os sentidos inteligentes” (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008), as “cem linguagens” (cf. Malaguzzi, 1998) e acedendo aos instrumentos culturais. A exploração desenvolve aprendizagem experiencial quando acontece em continuidade e interatividade, em comunicação com os outros, em autonomia e colaboração; quando é documentada e refletida. Estamos perante ambientes educativos que respeitam formas plurais de exploração e comunicação da criança e constroem compreensão sobre semelhanças e diferenças (cf. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011).

Os diálogos com Paulo Freire (1994), John Dewey (1971) e Edgar Morin (1999) foram inspiradores para a definição deste eixo e salientar a necessidade de integrar o aprender e o comunicar. Todavia, é no diálogo com Loris Malaguzzi (1998) que a Pedagogia-em-Participação tem a sua inspiração central quando se refere às crianças em explorações comunicativas usando as “cem linguagens” e dispondo do direito a ter a sua aprendizagem documentada como meio para revisitá-la, comunicar, criar memória, narrar e desenvolver metacognição (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016a).

O quarto eixo (narrar e significar) remete para a narração e refere-se à narração das aprendizagens como suporte para a criação de significado. O acesso da criança à documentação pedagógica, que visibiliza e narra processos pedagógicos e as suas realizações, permite-lhe compreender o que aprendeu, como aprendeu, com quem aprendeu, o que gostou mais, o que gostou menos (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, 2016c). A criança toma consciência de si como pessoa e como identidade aprendente, porque se (re)vê na experiência e na aprendizagem vividas (cf. Carr & Lee, 2012). A documentação pedagógica facilita simultaneamente a criação de proximidade e distância com os processos da aprendizagem e as suas realizações e permite à criança, através das histórias da sua própria aprendizagem e da dos pares, criar conversações com estes processos e realizações, lembrá-los e atribuir-lhes significado (cf. Bruner, 2000).

Jerome Bruner (1990) e o seu entendimento de que as narrativas são, desde muito cedo, um veículo natural para organizar a experiência e atribuir-lhe significado, são uma inspiração

central para a definição deste eixo pedagógico. Para a Pedagogia-em-Participação a documentação pedagógica, como narrativa das jornadas de aprendizagem, torna-se um veículo natural para a construção de significado e sentido sobre a aprendizagem experiencial vivida, porque a enquadra no espaço e no tempo, no pensar e no fazer, no sentir e no realizado (Oliveira-Formosinho, 2016b, 2016c; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016a).

Os eixos do ser e estar, do pertencer e participar, do explorar e comunicar, do significar e narrar dão origem a um trabalho sistemático com as semelhanças e as diferenças. Procura-se, no quotidiano educativo, uma integração vivida e monitorizada de todas as diferenças – individuais, socioeconómicas, culturais. A Pedagogia-em-Participação, enquanto pedagogia intercultural, desenvolve o reconhecimento das semelhanças e a inclusão de todas as diferenças no quotidiano pedagógico e não como um acrescento ao normal fluir das atividades diárias (promovendo o dia de...) (cf. Formosinho, 1997; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Machado & Formosinho, 2012; Formosinho & Machado, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Profissionais que disponham de uma definição clara da intencionalidade educativa têm ao seu alcance uma bússola que, no quotidiano, os ajuda a regular a ação, neste caso, a ação inclusiva e a procurar o sucesso para todos. A distribuição equitativa de sucesso é uma questão fulcral para que a pedagogia seja uma pedagogia da diversidade, que responde diferenciadamente a cada diferença (ibidem).

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

A interatividade dentro de cada polo dos eixos de intencionalidade educativa e a interconetividade entre os eixos permite apontar para quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial: as identidades, as relações, as linguagens e os significados. Deseja-se que se negocie com as crianças propósitos e itinerários ao nível de objetivos, processos e realizações nestas quatro áreas (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016a). O respeito pela criança competente e participativa inicia-se na negociação do que aprender, como aprender, como avaliar (cf. Carr, 2001; Oliveira-Formosinho, 2016c; Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016).

As duas primeiras áreas de aprendizagem – identidades e relações – direcionam para a aprendizagem acerca de si próprio (corpo, mente, espírito) (cf. Morin, 2003), acerca dos outros (corpos, mentes, espíritos), tal como direcionam para a aprendizagem acerca das relações, dos laços, das ligações e da participação.

As duas outras áreas de aprendizagem – linguagens e significados – projetam a aprendizagem cultural das “cem linguagens”, da(s) cultura(s) e das funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, imaginação, reflexão (cf. Vygotsky, 1978). Os instrumentos culturais aprendem-se em situações experienciais comunicativas. As interações e as relações, coração da pedagogia, são onde acontecem as explorações e as comunicações.

A aprendizagem dos instrumentos culturais, tais como as “cem linguagens”, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores têm lugar no uso refletido e na ação pensada, da mesma forma que a inteligência se desenvolve quando usada na reflexão que a experiência exige, antes, durante e depois da ação que provoca (cf. Malaguzzi, 1998). A conversação e a comunicação com os outros apoiam este desenvolvimento e apoiam também a compreensão humana (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

6. As dimensões pedagógicas da Pedagogia-em-Participação

Para a Pedagogia-em-Participação o debate natureza/cultura (*nature/nurture*) é muito importante para o pensamento pedagógico. A aprendizagem e o desenvolvimento são processos simultaneamente biológicos (dependentes da natureza) e processos sociais e ambientais (dependentes da cultura). A conceção da criança como sujeito pessoal e cultural requer repensar tanto os seus ambientes de vida e aprendizagem experiencial como as representações dos adultos sobre as crianças (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, 2016a). A criança enquanto ser sociocultural dispõe do direito a contextos educativos respeitosos, que acolham tanto as crianças como as famílias, e que sejam provocativos no que diz respeito ao desenvolvimento das identidades plurais e da aprendizagem.

A segunda metade do século XX contribuiu grandemente para a compreensão dos contextos de vida e as suas interações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, realçando a importância da experiência vivida no contexto e a sua interpretação. Destes contributos, a Pedagogia-em-Participação destaca a ideia de Kurt Lewin (1948) de que o clima social onde as crianças vivem é tão importante para o desenvolvimento do sentimento de segurança como o ar que ela/ele respira. Salienta a análise de Michel Foucault (1975) sobre os processos de organização do espaço e do tempo para a formação de certos hábitos e comportamentos, e ainda os estudos de Urie Brofenbrenner (1979, 2004) sobre a influência dos micro e dos macroambientes e as suas interações na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Este conhecimento sobre a importância dos contextos de vida enquanto espaços e tempos para o desenvolvimento das identidades e da aprendizagem desafia a desenvolver um processo profundo de questionamento sobre como os conceitualizar e como os criar no quotidiano dos centros de educação de infância. Para a Pedagogia-em-Participação isto implica desenvolver processos de “conscientização” (cf. Freire, 1979) sobre uma conceção implícita dos contextos educativos e criar condições para a construção de novas bases de compreensão explícita dos mesmos (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, 2016a; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). No âmbito da Pedagogia-em-Participação a formação em contexto permite esta desconstrução e o desenvolvimento de reconceptualizações a respeito da organização dos ambientes educativos como contextos de viver-aprender, cujas dimensões são multidimensionais e interdependentes (cf. Oliveira-Formosinho, 1998, 2016a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b; Araújo, 2011).

Pensar o ambiente educativo é, na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, um processo em progresso, porque criar ambientes educativos é uma constante experiência democrática (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, 2016a) na medida em que o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e as respostas a todas e a cada uma delas (cf. Pascal & Bertram, 2009). Propõe, portanto, a organização de contextos que participem da participação (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, 2016a), isto é, facilitem e promovam a agência partilhada na vivência do ambiente educativo e a co-construção de aprendizagem, porque, em última análise, aprender significa crescer em participação (cf. Rogoff, 1990).

De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2007a, 2016a) o ambiente educativo é uma textura delicada e dinâmica. Todas as dimensões que o constituem, sem exceção, transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e seus objetivos, apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro educativo, respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem.

Para desenvolver a Pedagogia-em-Participação como um processo de escuta sensível e responsiva torna-se imprescindível organizar, de forma integrada, as várias dimensões da pedagogia: os espaços, materiais e tempos pedagógicos; a organização dos grupos; a qualidade das relações e interações; a observação, a planificação e a avaliação da aprendizagem; as atividades e projetos que sustentam a co-construção da aprendizagem experiencial; a documentação pedagógica que cria memória, aprendizagem e meta-

aprendizagem e sustenta a avaliação; o envolvimento dos pais, das famílias e das comunidades (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, 2016a). O ambiente educativo é organizado para promover e facilitar, como segundo educador (cf. Oliveira-Formosinho, 2007a, 2007b), a co-construção de aprendizagens e o desenvolvimento no cotidiano da intencionalidade educativa e das áreas de aprendizagem.

De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2016a), a qualidade das várias dimensões da pedagogia tem impactos diferentes na co-construção da aprendizagem das crianças. A qualidade da textura delicada e dinâmica formada pela interconetividade destas dimensões tem como objetivo a criação de aprendizagem experiencial em contextos educativos que participam com as crianças no desenvolvimento de identidades plurais e relações cooperativas, pertencças participativas, explorações comunicativas e narrações significativas.

A organização do espaço pedagógico e a seleção dos materiais pedagógicos (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção do educador de infância (cf. Oliveira-Formosinho, 2007b; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis, diversos, é uma forma de passar mensagens implícitas à criança, porque, como diz Paulo Freire (2009), há uma “pedagogicidade” indiscutível na materialidade do espaço. A Pedagogia-em-Participação entende o espaço pedagógico como um lugar de bem-estar, organizado e flexível, lúdico e cultural, aberto aos interesses e às experiências plurais das crianças, das famílias e da comunidade. Um lugar de vida e aprendizagem – que não estagna e se adapta. Um espaço que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética e o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social.

O espaço da sala de atividades ganha densidade pedagógica com as decisões profissionais dos educadores na seleção dos materiais pedagógicos – são refletidos e usados no âmbito da ação da criança? (cf. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). Os materiais são “livros de texto” na educação para a diversidade, por conseguinte, os livros, brinquedos, jogos, música ou canções deverão ser cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo, assim como à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver (cf. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011). Espaços, equipamentos e materiais pedagógicos precisam de ser pensados criteriosamente: saúde e segurança; organização e flexibilidade; conforto e

natureza ideográfica; respeito pela abordagem sensoriomotora, icônica e simbólica; abertura à natureza e à cultura (cf. Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

A Pedagogia-em-Participação entende que o fluir do dia precisa de ser organizado de forma simultaneamente previsível e flexível (cf. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Assim, os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo. O tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Procura-se, no quotidiano, a realização do “ator social em contexto”, com formas de participação recíprocas, e do ator pessoal em crescimento, um sujeito autónomo, com expressão e iniciativa próprias (cf. Oliveira-Formosinho, 2007b). Pede-se ainda que o tempo pedagógico inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades² (cf. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

No âmbito da Pedagogia-em-Participação o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, “a organização, a diversidade, a beleza e a riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e das interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013: 27).

De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2007a) as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do seu estilo nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa. Entende-se que as interações e as relações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa (cf. Oliveira-Formosinho, 1998, 2001; Novo, 2010; Araújo, 2011). Concretizá-la exige autovigilância dos estilos interativos (cf. Bertram & Pascal, 2004, 2006, 2009), porque nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança.

² Um exemplo da rotina diária de um dia típico na Pedagogia-em-Participação (cf. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013): acolhimento; planificação – atividades e projetos – reflexão; recreio; momento intercultural; momento de trabalho em pequenos grupos; conselho; tempo de partida. São ainda de destacar os tempos de cuidados que se sucedem ao longo do dia, associados à higiene, alimentação e descanso das crianças.

Para a Pedagogia-em-Participação desenvolver interações, refleti-las e reconstruí-las é um “habitus” (cf. Bourdieu, 1998) que educadores de infância precisam de desenvolver.

Mediar a aprendizagem da criança requer a compreensão da interdependência entre a criança que aprende e o contexto de aprendizagem onde as interações adulto-criança(s) são cruciais (cf. Oliveira-Formosinho, 2001, 2007a). Exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolve.

Em interação e em relação colocam-se em diálogo as diversidades e as semelhanças dos atores (crianças e adultos da sala de atividades) e conciliam-se propósitos e intencionalidade educativa (cf. Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009; Azevedo & Sousa, 2010; Oliveira-Formosinho, 2016c; Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016). O educador assume a responsabilidade ética de observar, escutar, negociar e orientar no sentido da consecução do processo intencional combinado com a criança (ibidem). Revela-se uma preocupação com resgatar a criança como sujeito ativo e competente e como sujeito pedagógico que, em companhia, desenvolve os poderes de participar no roteiro da aprendizagem experiencial e nas suas aquisições (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, 2016a).

7. O papel da documentação pedagógica

A Pedagogia-em-Participação coloca a documentação pedagógica no centro do processo de aprendizagem, porque documentar permite descobrir a aprendizagem da criança, mas também a aprendizagem dos profissionais e a das famílias (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, 2014, 2016c).

A apologia de Paulo Freire (1994) por uma educação que libertasse o aluno do silêncio para o estimular a “dizer o mundo” e a ser participante ativo nos processos de aprendizagem desafiou a Pedagogia-em-Participação a criar espaços e tempos para a criança “dizer o seu mundo” e visibilizar a sua competência, através de processos de documentação em que a comunicação é central (cf. Emilson & Samuelson, 2014). Os processos comunicativos são passíveis de ser analisados criticamente e negociados reflexivamente por forma a conciliar os papéis da criança e do profissional no coração do processo de aprendizagem (cf. Oliveira-Formosinho, 2016c; Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016; Oliveira-Formosinho, Araújo & Costa, 2016).

Para a “comunidade aprendente” (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a), que é a Associação Criança, o desenvolvimento de uma perspectiva para a documentação pedagógica (a da Pedagogia-em-Participação) envolveu uma reflexão profunda, fundindo pensar e fazer de forma rigorosa, sobre como realizar documentação pedagógica que fosse generativa da criação de informação sobre a aprendizagem das crianças e do desenvolvimento de compreensão sobre a práxis (cf. Oliveira-Formosinho, 2014, 2016c). Entende-se que tanto as crianças como os profissionais dispõem do direito a processos sustentados de aprendizagem experiencial. Estamos perante níveis de isomorfismo pedagógico que realçam a proximidade entre os modos de aprender das crianças e dos profissionais (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2005, 2008).

Documentar permite descrever, analisar e interpretar a aprendizagem experiencial e permite a sua narração, apoiando, através destes processos, a construção de significado sobre a aprendizagem experiencial e sobre o desenvolvimento de quem aprende (cf. Azevedo, 2009). A documentação pedagógica situa-se no coração do desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, possibilitando assim uma compreensão clara dos objetivos educacionais, conteúdos curriculares e da pedagogia (cf. Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2012).

Documentar serve a grande finalidade de escutar, ver e entender o fazer e o pensar da criança e responder educacionalmente a essa escuta e constitui-se numa base sólida para monitorar e avaliar (cf. Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). A documentação permite às crianças ver-se a aprender e aos educadores ver os seus contributos para a aprendizagem das crianças, colocando em diálogo culturas e identidades: a cultura e a identidade da criança e a cultura e a identidade do adulto. Neste processo os educadores “suspendem” (cf. Oliveira-Formosinho, 1998, 2016a) a sua intervenção para ver, ouvir, escutar a vivência das crianças e descobrem uma criança que sente, pensa, tem agência, explora, comunica, narra, ou seja, uma criança que vive e aprende (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, 2016a). Estamos perante modos alternativos de pensar a imagem de criança, a relação desta com o mundo, as pessoas e o conhecimento, a pedagogia da infância; modos que rompem com a divisão entre educador e criança e aproximam estes dois atores em processos que revelam a “aprendizagem solidária” (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016c) – planifica-se com a criança a aprendizagem (e não para ela), avalia-se com ela a aprendizagem (e não por ela ou para ela).

As crianças concetualizam-se como pessoas que aprendem quando têm acesso às jornadas de aprendizagem através da documentação, porque, enquanto narram sobre a aprendizagem, descobrem processos e realizações e descobrem-se a si e aos outros nestes processos e realizações (cf. Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008) – as suas narrativas representam uma análise de segunda ordem sobre a aprendizagem. As crianças estão a constituir-se enquanto identidades que aprendem, torna-se, por isso, fundamental escutá-las e devolver-lhes essa escuta (cf. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Num contexto de direitos em exercício, a documentação pedagógica faz a advocacia dos direitos das crianças a serem participativas, competentes e criadoras de cultura.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação o envolvimento das famílias em processos de co-construção da aprendizagem das crianças constitui uma parte intrínseca da sua abordagem a uma pedagogia de direitos (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A documentação pedagógica tem um papel preponderante no desenvolvimento destes processos, porque visibiliza junto das famílias os processos e as realizações das crianças e coloca o foco de atenção na valorização da participação da criança e no seu progresso na aprendizagem (ibidem). Tem um papel igualmente preponderante na capacitação dos pais e das famílias para apoiar os processos de transição das crianças (cf. Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

A documentação pedagógica não é apenas um processo central para revelar a aprendizagem das crianças e dos profissionais, é também um processo central para a aprendizagem dos formadores desses profissionais (formadores em contexto, supervisores pedagógicos, diretores pedagógicos). Por um lado, serve para monitorar, supervisionar e avaliar o fluir da aprendizagem profissional experiencial e da aprendizagem experiencial das crianças (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Por outro lado, constitui-se como base de dados para a investigação praxiológica (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Oliveira-Formosinho, 2016b).

A documentação como “uma parte integrante do todo” (cf. Morin, 1986) da pedagogia é muito útil para analisar e transformar esta mesma pedagogia, nomeadamente para analisar a coerência teórica da perspetiva educativa. Torna-se num processo central para sustentar a práxis, através da triangulação entre intenções interativas, ações e realizações, e para (re)criar a pedagogia como “uma ação fecundada na teoria e sustentada por um sistema de crenças” (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, 2016a).

8. Formação em contexto: uma pedagogia de formação de profissionais

8.1 Abordagens ao desenvolvimento profissional dos professores

Em décadas de proliferação de investigação sobre a questão do desenvolvimento profissional dos professores e a sua ligação à formação contínua, a revisão de literatura de Júlia Oliveira-Formosinho (2009a) aponta para três perspetivas para o desenvolvimento profissional do professor: (1) o desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s); (2) o desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal; (3) o desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

Na conceção da primeira perspetiva o desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade no desenvolvimento de estratégias de ensino e maior conhecimento sobre os conteúdos a ensinar. A essência desta perspetiva afirma existir uma base de conhecimentos, verificada e estável, que deve ser transmitida ao professor para que melhore a sua ação educativa, independentemente do contexto do seu quotidiano educativo. Apresenta-se como uma “forma exterior” de desenvolvimento profissional que se materializa num “processo imposto aos professores de cima para baixo por peritos exteriores à escola”, resultando em atitudes de “resistência e falta de empenhamento por parte dos professores” (Oliveira-Formosinho, 2009a: 229). Neste formato o desenvolvimento profissional apresenta-se como “algo que se faz ao professor e não algo que o professor faz em companhia” (ibidem).

A segunda perspetiva do desenvolvimento profissional vai para além do desenvolvimento de conhecimentos e competências que mudem comportamentos reconhecendo que o desenvolvimento profissional é também um processo de desenvolvimento pessoal, no âmbito do qual “as crenças, os pensamentos e as atitudes têm um papel vital” (Oliveira-Formosinho, 2009a: 231). Na primeira perspetiva estamos perante uma visão do mundo, do ser humano, “mecanicista”, em que o desenvolvimento profissional se traduz numa aquisição “associativa, linear, unidirecional” (ibidem) de conhecimento e competências. Na segunda perspetiva, o desenvolvimento profissional é concebido no âmbito de uma perspetiva humanista, isto é, assumindo uma visão do ser humano como “pessoa integrada, organismo vivo que pensa, sente e responde às circunstâncias”, mediando

a informação, a ação, com a “totalidade da pessoa”, e não direta e linearmente (Oliveira-Formosinho, 2009a: 232). Todavia, de acordo com a autora (2009a), a concentração desta perspectiva nas dimensões pessoais, descuidando os contextos, pode torná-la dependente das próprias pessoas e ineficaz para produzir transferência de aprendizagens e experimentação noutros contextos.

A terceira perspectiva assume o desenvolvimento do professor como mudança ecológica, assente na crença de que “os professores crescem e desenvolvem-se alargando o seu âmbito ecológico, quer aos contextos mais próximos (onde desenvolvem as suas práticas pedagógicas, direta e indiretamente) quer aos contextos mais vastos (o sistema sócio-histórico-cultural onde se desenvolvem)” e, essencialmente, porque se sabe que “a aprendizagem (do adulto como da criança) é um processo em contexto” (Oliveira-Formosinho, 2009a: 259-263). Nas palavras de Fernando Ilídio Ferreira (2001: 68) os dispositivos de uma formação configurada numa abordagem ecológica da formação “têm em vista sustentar um desenvolvimento profissional ancorado no desenvolvimento dos contextos em que decorre a ação educativa e direcionado para o desenvolvimento das crianças e dos seus contextos vivenciais”.

Nos últimos anos tem surgido um movimento de formação para promover o desenvolvimento profissional ligado à profissão e aos contextos de trabalho (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b).

A formação em contexto surge como resposta alternativa a práticas formativas centradas num modelo escolar, em que a relação entre formadores e formandos é modelada à luz da relação professor-aluno, em ambientes semelhantes aos da sala de aula e com conteúdos programáticos à margem da realidade dos contextos de trabalho dos profissionais (cf. Machado & Formosinho, 2009). No âmbito da formação em contexto propõe-se que esta se centre na realidade dos contextos de trabalho e instigue processos de problematização do quotidiano de práticas e de aprendizagem das crianças, por via de ciclos de aprendizagem profissional experiencial (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b; Oliveira-Formosinho, 2016a) e da construção de saberes situados (cf. Lave & Wenger, 1991). Nesta ótica reconhece-se aos profissionais a capacidade para refletir na e sobre a sua prática (cf. Schön, 2000) e os conteúdos teóricos são transformados em hipótese de trabalho capaz de fecundar o quotidiano de práticas (cf. Machado & Formosinho, 2009) em benefício do quotidiano de aprendizagem das crianças (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b).

O presente estudo situa-se numa “gramática pedagógica” específica no âmbito deste movimento, a Pedagogia-em-Participação. É contextual (cf. Valsiner & Winegar, 1992), situado (cf. Lave & Wenger, 1991), cultural (cf. Vygotsky, 1978; Bruner, 2000), quotidiano, mas sobretudo é pedagógico, porque orientado para compreender e co-construir aprendizagens das crianças em processos isomórficos com as aprendizagens dos adultos (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

8.2 A proposta da Pedagogia-em-Participação para o desenvolvimento profissional: a formação em contexto

A formação em contexto de trabalho é a proposta da Pedagogia-em-Participação para promover o desenvolvimento profissional de todos os adultos que trabalham com as crianças – educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, coordenadores e diretores pedagógicos, psicólogos, assistentes sociais.

É uma formação situada no aqui e agora da instituição, que é o centro de educação de infância, no quotidiano do fazer pedagógico (cf. Oliveira-Formosinho, 1998, 2016a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a; Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002). Orienta-se para uma pedagogia explícita com a infância, para a qual requer uma pedagogia situada para os profissionais (cf. Lave & Wenger, 1991). A formação em contexto assume que os processos de desenvolvimento profissional que visa são de natureza praxiológica, isto é, visam transformar o quotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016c). Estamos perante a assunção de que a transformação do quotidiano pedagógico não ocorre cegamente, requer que formadores e formandos façam um caminho de desconstrução da pedagogia tradicional, a partir da tomada de consciência crítica sobre o que se considera não-pedagogia, e decidam criticamente sobre as focagens da ação profissional colaborada que se transforma e transforma (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a). Exige que se sustente esta ação profissional colaborada e transformadora numa gramática para o ato educativo que nos afaste do modo transmissivo de fazer pedagogia da infância que desconstruímos e rejeitámos (Oliveira-Formosinho, 2016a). E, progressivamente, se partilhe um referencial educativo comum que permita, aos formadores e aos formandos, partilhar uma “gramática pedagógica” (cf. Oliveira-Formosinho, 2007a, 2007b), tal como a Pedagogia-em-Participação, e contribuir para a

construção de uma práxis sustentada (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a; Oliveira-Formosinho, 2007a).

Concebe-se a apropriação da “gramática pedagógica” enquanto “janela”, isto é, como “uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de construção de conhecimento e da ética” (Oliveira-Formosinho, 2007a: 32), através da criação de “linguagem, significados, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação” (Oliveira-Formosinho, 2007a: 31).

A formação em contexto parte de uma visão do mundo que quer, para as crianças e para os adultos, o reconhecimento da pessoa com direitos e deveres, merecedora de respeito e de voz, detentora de competências e agência (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2014). O princípio de isomorfismo pedagógico (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008) em que assentam a pedagogia da infância e a formação em contexto – tanto adultos como crianças aprendem melhor através de processos isomórficos entre modos de ensinar e modos de aprender, através dos quais todos são ensinantes e aprendentes e todos se transformam – nega o formato prescritivo e o receituário da disseminação e do desenvolvimento de práticas, porque é reconhecedor das transações que se processam entre o eu, o outro, o meio, bem como da importância do contributo do indivíduo no funcionamento de um processo transformativo, com o qual o indivíduo se deve sentir comprometido.

As instâncias de isomorfismo constroem-se na reconstrução de imagens/identidades, no encontro conversacional das identidades, na conversação sobre sentir, pensar, dizer, fazer. Nestas instâncias criança e adulto são simultaneamente pessoa (intrapessoal) e cidadão (interpessoal, social), são sujeito psicológico (com estilos dinâmicos de aprendizagem), sujeito pedagógico (agente, participante, co-construtor) e sujeito epistemológico (construtor de conhecimento ativo), envolvidos na ação transformativa, ancorados na intencionalidade educativa de uma “gramática pedagógica” explícita (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2014), neste caso, a Pedagogia-em-Participação. O modo formativo deve instituir os profissionais como sujeitos de construção de conhecimento sobre a “gramática pedagógica” e a sua contextualização na ação. Um modo formativo que os inspire na forma como educar as crianças, porque o respeito que vivem enquanto formandos é o respeito que

se deseja que tenham pelas crianças com quem trabalham (cf. Oliveira-Formosinho, 2005, 2016a; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Desta primeira instância, que cria abertura, empatia e confiança enquanto base sólida para a continuidade, parte-se para instâncias de questionamento e reflexão sobre práticas atuais, que resultam no “reconhecimento” das necessidades (cf. Elliott, 1991) e envolvem colaborativamente os profissionais em tomadas de decisão para lhes responder. Estas instâncias espelham o seu empoderamento sobre o seu pensar e o seu fazer para a transformação, sendo este generativo de um “habitus” (cf. Bourdieu, 1998) para o olhar, o refletir e o agir críticos.

Entra-se no caminho dos processos e das realizações da aprendizagem profissional experiencial que afasta, formador e formandos, de um “currículo uniforme pronto-a-vestir tamanho único” para a formação (cf. Formosinho, 1987, 2007; Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009) para viver e testemunhar (cf. Freire, 2009) a (re)construção de uma aprendizagem profissional experiencial generativa de uma compreensão mais profunda da transformação praxiológica. E esta compreensão torna-se mais rica e significativa quando a aprendizagem profissional experiencial de cada um e de todos se realiza numa comunidade de profissionais reflexivos onde se participa e onde se negociam e compartilham compromissos com a construção de saberes e fazeres situados para a transformação praxiológica (cf. Niza, 1997; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a; Wenger, 2001).

No âmbito da Pedagogia-em-Participação a aprendizagem profissional experiencial para a contextualização da sua gramática e a construção de uma práxis sustentada utiliza, a montante, as dimensões da pedagogia para trabalhar a transformação do ambiente educativo e, a jusante, utiliza os eixos da pedagogia e as áreas de aprendizagem para criar aprendizagem experiencial com as crianças. A reconstrução do ambiente educativo faz-se pela transformação reflexiva das dimensões que o compõem e pela criação de intencionalidades educativas negociadas com a criança no âmbito da planificação que deve ser documentada e constituir-se numa bússola para orientação da ação. Esta, desenvolvida em atividades e projetos, é documentada e avaliada (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016c).

A formação em contexto é um processo que põe a formação ao serviço da transformação. Como tal, coloca o quotidiano educativo como centro da formação para uma tomada de consciência reflexiva e crítica sobre as práticas atuais. É um processo que exige

abertura à transformação, empatia e respeito nas interações formativas para que se criem encontros formativos que progressivamente definam colaborativamente propósitos e focagens. Permite ler os sinais de situações problemáticas e criar respostas, com respeito pelos espaços e tempos de experimentação fundamentada. A exigência ética de realização propõe a avaliação as realizações conseguidas nas aprendizagens profissionais e nas aprendizagens das crianças.

A utilização da documentação pedagógica dos processos e das realizações da formação em contexto permite que se tome consciência reflexiva e crítica sobre as práticas atuais, se reconheçam constrangimentos e a motivação para os ultrapassar, se identifiquem conquistas e se as celebre (cf. Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação a documentação pedagógica é considerada como um processo para registar a aprendizagem experiencial, como instrumento de questionamento e reflexão sobre o modo de fazer e pensar e como ponto de partida para a reconstrução do fazer e pensar pedagógicos, porque é a partir da análise da realidade que se torna possível perceber as dificuldades e os aspetos sobre os quais agir tendo em vista a transformação e a melhoria da ação profissional (cf. Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002; Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2002; Azevedo, 2009).

A formação em contexto é um processo de natureza relacional e interpessoal que integra simultaneamente o indivíduo, o intrapessoal (cf. Wenger, 2001). A aprendizagem profissional experiencial de cada um e de todos faz-se através de uma “jornada de aprendizagem em companhia” onde se participa, se questiona, se reflete dialogicamente, onde se negociam e definem colaborativamente propósitos e focagens e onde se vai explicitando e construindo progressivamente um referencial educativo comum (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a; Craveiro, 2007; Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009; Araújo, 2011).

8.3 A mediação pedagógica do formador em contexto

O modo formativo ancorado numa conceção de “gramática pedagógica” e no seu uso não garante por si só a construção do saber e do saber fazer profissional, é preciso a companhia de um formador em contexto que saiba escutar, respeitar, desafiar os poderes e os saberes em presença, que saiba reconhecer e sustentar as capacidades em ação e transformação (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho,

2016a). Este saber do formador em contexto depende do cuidado com as relações e as interações, reconhecendo os formandos como sujeitos da sua formação (cf. Ferreira, 2001), envolvidos em processos formativos participados (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a) e cooperados (cf. Niza, 1997). Estes processos são concetualizados como “aprendizagem em companhia” (cf. Oliveira-Formosinho, 2009b, 2016a), os quais implicam uma mediação pedagógica respeitosa e inclusiva das histórias de vida, aprendizagem e profissão dos profissionais que, numa fase inicial, é fundamental, quer como base reflexiva, quer como ponto de partida para a co-responsabilização (cf. Craveiro, 2007) da transformação dos contextos, das práticas e da aprendizagem (cf. Nóvoa, 1995, 2009; Pinazza, 2014).

A mediação do formador em contexto desenvolve-se na e para a ação pedagógica transformativa, procurando-se que seja ética, imbuída em princípios e crenças, teorias e investigação integrados, assumindo-se enquanto âncora numa visão do mundo, do ser humano, das relações, complexos, ambíguos, dilemáticos, humanistas (cf. Morin, 2008; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Esta é uma mediação que navega entre dilemas: o paradigmático (a conceção de pessoa, de professor, de formador em contexto enquanto participante versus executante), o epistemológico (o modo de construir conhecimento enquanto memorizar/repetir versus co-construir) e o ético (o respeito pelos outros, pelos princípios e fundamentos em que me sustento, pelo eu pessoal e profissional enquanto relação humanizante versus relação alienante) (cf. Oliveira-Formosinho, 1998).

Além dos dilemas já abordados, a mediação do formador em contexto debate-se com o dilema pedagógico, isto é, com o próprio papel do mediador e o modo como este concebe o uso do poder cognitivo, controla-o sendo autovigilante ou impõe-no sendo prescritivo e aprisionador (ibidem). Neste dilema da mediação pedagógica, o formador em contexto situa-se dinamicamente entre a suspensão e a provocação. A suspensão traduz-se num ato reflexivo e ético, em que o formador em contexto suspende a sua compreensão e o seu conhecimento para cultivar o espaço do outro e cultivar a cooperação, sendo vigilante por relação ao quando, como, de que maneira introduzir o seu conhecimento no processo. Trata-se de um processo respeitoso de reconhecer o(s) outro(s), o seu ser e o seu saber, a sua coragem e os seus receios, por oposição a um processo artificial de fingir que não se sabe. Deste modo, é possível compreender as formas de fazer pedagogia presentes nas realidades atuais em que se intervém, compreender o que significam para os seus protagonistas e

compreender os seus desejos de transformação. Este é um dilema que, embora seja evolutivo e não se exerça sempre do mesmo modo, exige constante autovigilância para que a construção progressiva da transformação seja generativa, tanto para os formandos como para o formador (cf. Oliveira-Formosinho, 1998).

Júlia Oliveira-Formosinho (2009c:17) refere que “a formação em contexto requer tempo para a transformação”, porque “a pedagogia da inovação é uma pedagogia da lentidão que sabe esculpir a mudança passo a passo”, exigindo que os seus atores sejam envolvidos em processos respeitosos de reconhecimento do outro, do seu ser e do seu sentir, da sua coragem e dos seus receios. A mudança efetiva é lenta (cf. Fullan & Hargreaves, 2001) e exige a paciência do formador em contexto, que tem de suspender os seus saberes para acolher ritmos diferenciados, para respeitá-los e integrá-los no movimento do grupo, criando espaço e tempo de amadurecimento das pessoas e das situações (cf. Machado & Formosinho, 2009), necessários para que cada pessoa viva com sentido e significado a experiência da transformação (cf. Pires, 2013).

O ato de provocar traduz-se na criação de ambientes de problematização e “criticidade” (cf. Freire, 1967) que capacitam os profissionais a questionar, a refletir e a co-construir respostas no e para o agir situado, compreendendo que se age com autonomia e com efeitos sequentes para o aprender, para a vida, a partir da liberdade que o pensar traz ao agir, numa compreensão das causas e da sua arquitetura (cf. Dewey, 1971).

Quando o processo (trans)formativo começa assim, a capacitação do(s) outro(s) para a conversação, bem como a sua participação e o seu envolvimento na criação de possibilidades, tornam-se realidade. Consequentemente, iniciam-se percursos que se desenvolvem pela definição de focos sucessivos para a ação transformativa, percursos participativos, fundamentados e críticos (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a).

Capítulo 2 – Metodologia da investigação

1. Objetivos da investigação

Os objetivos do estudo centram-se especificamente em: (a) análise reflexiva e crítica de um processo de formação em contexto; (b) procura de uma compreensão sobre os aspetos facilitadores e os obstáculos do processo formativo; (c) identificação de etapas do processo formativo; (d) identificação das portas de entrada para a transformação; (e) procura de uma compreensão sobre o papel da direção pedagógica ao longo do processo formativo; (f) e a relação de todos estes parâmetros com a transformação da qualidade do ambiente educativo para chegar à criança e à construção de uma comunidade aprendente.

2. Formulação das questões de partida

Considerando tanto a complexidade como a riqueza da formação em contexto com vista à transformação praxiológica (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, 2012), no caso específico do processo de transformação praxiológica em curso no centro de educação de infância onde a investigadora desenvolve o seu papel de formadora em contexto, as questões de partida para a investigação são as seguintes:

- Como se desenvolve a apropriação da Pedagogia-em-Participação por parte do grupo profissional?
- Quais os benefícios para: o desenvolvimento da qualidade do contexto? A ação profissional? Para a aprendizagem das crianças?
- Quais as características da ação da formadora em contexto?

3. Paradigma de investigação

Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2005) asseveram que definir a investigação qualitativa implica situá-la na complexidade do seu contexto histórico, considerando que em diferentes momentos da sua história lhe atribuíram diferentes sentidos e significados. No entanto, existem pontos essenciais que convergem e possibilitam uma definição genérica: a investigação qualitativa é uma atividade situada que coloca o observador no mundo; envolve o uso de práticas interpretativas que tornam o mundo visível e o (re)constroem. Isto significa que o investigador qualitativo estuda os fenómenos nos seus contextos naturais, procurando atribuir-lhes sentido, ou interpretá-los, em termos dos significados atribuídos pelos atores

envolvidos nestes mesmos fenómenos. Conformemente, implica o uso intencional de uma ampla variedade de materiais empíricos que permitam descrever situações, problemáticas, significados, do dia-a-dia e emergentes, nas vidas das pessoas e dos grupos envolvidos na investigação. Implica ainda práticas interpretativas e interconectadas com vista a alcançar uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo.

Para João Amado (2013: 68) a investigação em educação deve “ser realizada com recurso às mais diversas metodologias e técnicas de recolha e análise dos dados”, porque as respostas encontradas “serão sempre marcadas pelas incertezas inerentes à complexidade da condição humana”, colocando a investigação “ao serviço do aperfeiçoamento daquela mesma condição humana”. Na esteira do pensamento de Edgar Morin sobre “a complexidade das coisas e dos fenómenos”, João Amado (ibidem) afirma que o paradigma da investigação em educação “não é senão o *paradigma emergente... o paradigma da complexidade*”. Só a “racionalidade complexa” é capaz de construir compreensão sobre a própria complexidade do fenómeno educativo – estudando, interpretando e compreendendo uma situação, uma problemática, um significado, no seu contexto e na sua dinâmica, e, simultaneamente, recorrendo, se for pertinente, ao conhecimento mais generalizador e quantitativo. Neste âmbito é a combinação e a integração de métodos de investigação (estratégias e técnicas) que possibilitará ter em conta a complexidade da realidade em estudo, reconhecendo que se atinge uma parte da realidade, mas nunca toda a realidade, porque ela é contextual e evolutiva.

O presente estudo desenvolve-se entre pessoas e grupos, com pessoas e grupos, para pessoas e grupos, que experimentam e vivem processos transformativos cooperados, a partir da realidade profissional (e pessoal) das pessoas e dos seus contextos (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a). É um estudo centrado no desenvolvimento de processos de formação em contexto, na construção de compreensão sobre estes processos e os seus efeitos para a transformação do contexto e dos atores envolvidos, com vista à construção de conhecimento sobre a transformação.

A problematização que aqui se propõe situa-se num paradigma de investigação qualitativa, porque assume a “pessoalidade” do contexto que quer investigar, ou seja, a proximidade entre a investigadora e o contexto e os sujeitos investigados, a reflexão partilhada de informação analisada e interpretada pela investigadora, para construir compreensão profunda e tornar real a transformação da investigadora, do contexto e dos

sujeitos investigados (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Assume a complexidade que, nas palavras de Júlia Oliveira-Formosinho (2016b: 21), “advém da aproximação do prático e do investigador, do observador e do observado, do subjetivo e do objetivo”.

A necessidade de coerência com o paradigma implica que a investigadora convoque várias técnicas de recolha de dados (cf. Amado, 2013) – observação participante com as respetivas notas de campo, incidentes críticos, análise documental, entrevistas, documentação pedagógica – seleccionadas de acordo com situações e problemas emergentes que, simultaneamente, aprofundam o entendimento do particular e a transferência do conhecimento adquirido sobre este particular, passível de ser lido, desconstruído e reconstruído noutros contextos (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Boaventura Sousa Santos (2003: 48) afirma que um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada a partir de um espaço-tempo local se constitui a partir de uma pluralidade metodológica, porque “cade método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada” e “só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta”.

4. Estudo de caso desenvolvido por processos de investigação praxiológica

A investigação que aqui se apresenta privilegia o estudo de caso como método de estudo, na medida em que perspetiva olhar para a complexidade de um contexto específico (um centro de educação de infância, com 6 salas de educação pré-escolar e 7 salas de creche), com sujeitos específicos (uma formadora em contexto/investigadora, 12 educadoras e uma diretora pedagógica), envolvidos numa situação específica (uma experiência de desenvolvimento profissional com vista à transformação praxiológica).

Para Robert E. Stake (2007: 11-12) o estudo de caso estuda “a particularidade e a complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes” e, neste âmbito de investigação qualitativa, o investigador “ênfatisa os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos, a totalidade do indivíduo”. Do ponto de vista de John W. Creswell (2007: 73), o investigador que desenvolve um estudo de caso explora um “sistema limitado” (o caso) ou “sistemas limitados” múltiplos (casos) ao longo do tempo, faz a recolha detalhada de dados a partir de múltiplas fontes de informação, e apresenta uma descrição densa do caso e dos seus temas.

Para Sharam B. Merriam (2009: 43) o estudo de caso pode ser definido pelas suas características essenciais: “particularista” (focado numa situação, num evento, programa ou fenómeno específicos; interessado no que pode ser revelado sobre o fenómeno e pelo que pode representar), “descritivo” (procura dar informação rica, completa e pormenorizada sobre o fenómeno em estudo) e “heurístico” (ilumina a compreensão sobre o fenómeno em estudo podendo resultar na descoberta de novos significados, no alargamento da experiência ou na confirmação de saberes). De acordo com Robert E. Stake (2005) o estudo de caso qualitativo traz luz à nossa compreensão sobre a experiência, porque o seu conhecimento é vivido, sensorial, concreto e contextual, e deve ser valorizado pela sua capacidade para captar a complexidade da ação, a perceção e a interpretação.

Alcançar a interpretação do problema que foi formulado e retirarem-se conclusões do estudo exige que “as pessoas responsáveis pelas interpretações estejam no campo, a fazer observações, a exercitar uma capacidade crítica subjetiva, a analisar e a sintetizar, e durante todo esse tempo a aperceberem-se da sua própria consciência” (Stake, 2007: 56). Neste âmbito o estudo de caso qualitativo, como o aqui apresentado, constitui-se na perspetiva construtivista como um processo de intervenção participado entre o investigador e os sujeitos da investigação, na procura de uma construção partilhada do significado da experiência (cf. Oliveira-Formosinho, 2002a), neste caso, da experiência de formação em contexto.

No contexto específico da investigação que se propõe, o estudo de caso é de natureza pedagógica, centrado no contexto da formação em contexto, e é praxiológico, porque é uma experiência de pesquisa que estuda uma experiência de formação como transformação. Assim, o estudo de caso foi desenvolvido por processos de investigação praxiológica (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Bertram & Pascal, 2012) centrando-se na investigação da práxis da formação em contexto.

De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2016b: 18), a investigação praxiológica revisita a investigação-ação “não para a negar, mas para a transformar, no sentido de melhor cumprir o desiderato de fundir a ação e a investigação, incluindo as vozes dos participantes”. No âmbito da investigação praxiológica afirmam-se processos de investigação e transformação sustentados na democracia através da escuta e da participação de todas as vozes envolvidas: o investigador imerge no contexto das práticas, escuta interpretações dos autores e beneficiários das práticas, desconstrói as relações de poder, faz interpretações e desconstruções, cria momentos de partilha reflexiva das interpretações, dos quais emerge

conhecimento, vivido, experimentado, refletido, das práticas, resultando numa transformação participada, emancipatória do ser, do fazer, do relacionar, do conhecer (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Para Júlia Oliveira-Formosinho (ibidem) incluir todas as vozes envolvidas na investigação “é uma questão de democracia, mas é também uma questão de rigor; triangular as vozes dos participantes permitirá um conhecimento mais autêntico sobre os processos transformativos vividos”.

A investigação praxiológica é, por conseguinte, complexa devido à natureza dos seus objetivos (cf. Oliveira-Formosinho, 2016b): produzir conhecimento sobre a realidade em transformação (tornando a investigação praxiológica informativa); sustentar a transformação praxiológica por via de uma participação no processo de transformação que é vivida, significada e negociada (tornando a investigação praxiológica transformativa); construir conhecimento sobre a transformação praxiológica a partir da aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (tornando a investigação praxiológica formativa).

No âmbito do conhecimento profissional prático, enquanto “janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (Oliveira-Formosinho, 2016b: 20), a investigação praxiológica permite que o conhecimento prático sustente a renovação epistemológica e pedagógica e a sua própria investigação (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Bertram & Pascal, 2012), porque cria as condições para “uma ampla reflexão cultural, social e educacional” sobre a complexidade do conhecimento profissional prático, bem como para “uma mudança nos contextos profissionais, nas relações pessoais e nas relações de poder que os habitam” (Oliveira-Formosinho, 2016b: 21).

Neste estudo de caso desenvolvido por processos de investigação praxiológica pretende-se fazer emergir conhecimento explícito sobre a práxis, sendo possível, a partir desta explicitação, recriar contextos de práticas e aprendizagem, produzindo conhecimento sobre a mudança. Nas palavras de Júlia Oliveira-Formosinho (2016b: 19) estamos perante uma estratégia que “informa, transforma e forma”.

5. Considerações éticas

A investigação praxiológica obriga-se a ser coerente com os critérios de rigor e ética da investigação qualitativa. Neste seguimento o estudo sustenta as suas considerações éticas no código ético desenvolvido pela EECERA (cf. Bertram et al., 2016), a Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância.

Os princípios que constam deste código visam apoiar os investigadores em educação de infância na procura de uma ação investigativa orientada por uma ética rigorosa, ao mesmo tempo que tomam consciência da exigência e das dificuldades colocadas por esta ação. Nesta ordem de ideias os investigadores em educação de infância devem desenvolver uma ética de respeito por: crianças, famílias, comunidade e sociedade; valores democráticos; justiça e equidade; saberes provindos de perspetivas múltiplas; integridade, transparência e interações respeitadas; qualidade e rigor. Para o efeito o código de ética considera importante que a prática investigativa se sustente em orientações que apoiem a assunção de responsabilidade por relação, nomeadamente, aos participantes (consentimento informado e voluntário; anonimato e confidencialidade; participantes vistos com sujeitos com direitos; participação inclusiva de todas e cada voz; proteção dos participantes; devolução da informação usada no processo investigativo) e ao processo investigativo (padrões elevados de integridade profissional, rigor e coerência; utilização de perspetivas participativas com distribuição do poder no processo investigativo; segurança e proteção dos dados; abertura e partilha).

Para o desenvolvimento deste estudo, a obtenção de consentimento informado e voluntário por parte dos sujeitos investigados requereu à investigadora que, enquanto instrumento central da investigação, afirmasse as suas crenças, explicitasse os seus compromissos e declarasse os seus interesses (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012), agindo no sentido de respeito pelos outros e assumindo o sentimento de responsabilidade por relação aos participantes e à abertura e confiança mútuas (cf. Máximo-Esteves, 2008). Esta é uma assunção que se refletiu igualmente na proximidade reflexiva que se criou entre a investigadora e os atores envolvidos na investigação, reconhecendo-os enquanto sujeitos com direitos de participação e envolvimento na investigação, privilegiando o valor democrático da escuta e da participação das vozes em contexto e considerando-o uma mais-valia para a explicação aprofundada dos fenómenos em estudo (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

A relação de proximidade intensa, com envolvimento mútuo da investigadora e dos investigados, assente na abertura e na confiança construídas, requereu ainda que a investigadora garantisse a confidencialidade dos dados e assegurasse o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos participantes através do recurso a denominações criadas para o efeito (cf. Máximo-Esteves, 2008) e à desfocagem de rostos na inclusão de imagens de situações em sala com as crianças, famílias e profissionais; assegurasse que nenhuma

informação os expusesse negativamente através da devolução e da partilha dos dados utilizados no âmbito da investigação (cf. Bertram et al., 2016) e da valorização das opiniões dos participantes (cf. Pascal & Bertram, 2009; Monge, Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016).

6. Processo de recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados

Para Júlia Oliveira-Formosinho (2016b: 22) uma ciência educacional que se dirige à práxis e à sua transformação, como ciência social do social (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012), “apresenta fortes exigências ao nível metodológico”. Para a autora (ibidem) a transformação da práxis, enquanto “ação fecundada tanto nas teorias e na investigação como nos princípios, nas crenças e na ética” exige a elaboração de uma documentação densa a todos estes níveis, informando sobre os processos transformativos e, quando analisada e interpretada, possibilitando a construção de conhecimento sobre a transformação e as suas etapas, e a sua disponibilização (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016b).

Ao processo de elaboração de documentação densa sobre os processos transformativos reclama-se que revele a sua complexidade a três níveis: o da intencionalidade prevista para a transformação; o da intencionalidade emergente da transformação; e os resultados alcançados com a transformação. De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2016b: 23) esta revelação “serve a construção de conhecimento sobre transformação, serve a compreensão da complexidade das dimensões envolvidas e das vozes incluídas”. A investigação praxiológica constitui-se, assim, “no pensamento vivido acerca da natureza dos processos de transformação da prática, com vista a criar outras formas de pensar e fazer o ato pedagógico” (ibidem).

Nesta ordem de ideias procura-se, com este estudo praxiológico, revelar as várias instâncias em que se desenrola: a entrada vivencial na situação de transformação, o envolvimento dos atores centrais na construção da transformação, os ganhos da transformação, o estudo denso e sistematizado da documentação da transformação, que permitiu a investigação e a construção do conhecimento sobre os processos que promoveram os resultados e a mudança (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Oliveira-Formosinho, 2016b).

A investigação educacional praxiológica requer o conhecimento de metodologias e técnicas rigorosas e explícitas para a identificação, a narração, a análise e a interpretação dos processos transformativos. Conformemente, o processo de recolha de dados, realizado ao longo deste estudo, centrou-se numa ampla variedade de instrumentos e técnicas, que foram reunidos e organizados no portfólio da intervenção e pesquisa da investigadora, este portfólio entendido enquanto “instrumento de investigação” (cf. Amado & Ferreira, 2013: 287). A variedade de instrumentos e técnicas incluíram:

- a. a observação participante, entendida como um método interativo de recolha de informação que requereu uma implicação da investigadora nos fenómenos e nos acontecimentos que se estão a observar, concentrando a sua atenção observacional nas questões formuladas para o desenvolvimento do estudo, sem descurar aspetos emergentes do contexto observado; os dados de observação foram registados através das notas de campo (cf. Máximo-Esteves, 2008);
- b. as notas de campo, realizadas no contexto da sala de atividades, de reuniões de equipa, de reuniões individuais, de encontros informais, incluindo registos escritos detalhados e descritivos do contexto, das pessoas, das suas ações e intenções, foram efetuadas sistematicamente e respeitaram a linguagem dos participantes nesse contexto; e que incluíram também material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergiram no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras e, através das quais a investigadora pode ver, ouvir, experienciar e meditar sobre o que acontecia à sua volta (ibidem);
- c. o suporte áudio para registar os diálogos entre os participantes nas reuniões em equipa – entre a investigadora, as educadoras, a diretora pedagógica e, em específica circunstância, entre as ajudantes de ação educativa; gravações que foram posteriormente transcritas para registo escrito, sob a forma de transcrição integral, e que apoiaram a densificação de anotações ocorridas no momento;
- d. as imagens fotográficas para registar aspetos da vida, da cultura e das práticas da instituição e dos seus intervenientes; para registar também os processos de transformação em curso – os espaços, os materiais e os tempos pedagógicos,

- as interações adulto-criança, as atividades em sala com as crianças, as famílias, os profissionais;
- e. as entrevistas aos participantes no estudo – educadoras e diretora pedagógica; realizou-se uma entrevista semiestruturada, entendida enquanto “um conjunto de grandes questões” que “abrem portas a respostas amplas e desejavelmente longas, eivadas de pormenor e veiculam os pontos de vista do respondente” (Máximo-Esteves, 2008: 96); no caso deste estudo, realizou-se uma entrevista semiestruturada às educadoras e à diretora pedagógica com o objetivo de as escutar sobre as aprendizagens profissionais ao nível da formação em contexto e da transformação praxiológica;
 - f. a documentação pedagógica das jornadas de aprendizagem do grupo e de aprendizagem individual da criança (portfólios de aprendizagem individual da criança), cuja análise permitiu compreender as transformações ocorridas ao longo do processo de formação em contexto, nomeadamente, ao nível dos progressos das educadoras em torno da aprendizagem da documentação pedagógica e da sua organização em portfólios individuais de aprendizagem das crianças e ao nível da compreensão da participação das crianças e das suas famílias no processo de documentação da sua aprendizagem e de avaliação dessa aprendizagem (cf. Azevedo, 2009);
 - g. os documentos institucionais, tais como o projeto educativo, o regulamento, os dados estatísticos elaborados pela instituição envolvida na investigação, que, além de servir como recurso informativo, permitiram uma análise compreensiva “de um conjunto de fenómenos interacionais e interpretativos que estão por trás da sua produção” (Hammersley & Atkinson, 1994, cit. por Amado & Ferreira, 2013: 277).

À medida que se recolhiam os dados das notas de campo, complexificadas com a informação obtida através do suporte áudio, procedia-se à sua organização no portfólio da intervenção e pesquisa, servindo, em diversas ocasiões, para serem devolvidos aos participantes na investigação e apoiarem a formação em contexto, na medida em que a sua devolução permitia refletir em equipa sobre a ação (depois da ação) e colaborativamente tomar decisões sobre o caminho a seguir (por cada educadora ou pelo grupo).

A leitura exaustiva e metódica da informação permitiu ordenar os dados das notas de campo e os dados das entrevistas numa organização em unidades de análise das características relevantes do seu conteúdo, transformando os dados em bruto em subconjuntos manuseáveis (cf. Bardin, 1977). A definição destes subconjuntos teve em consideração o enquadramento teórico, os objetivos da investigação e a natureza da informação que, neste processo de construção de categorias, se considerou imprescindível (cf. Amado, Costa & Crusoé, 2013). Pretendia-se, com este processo de leitura e análise dos dados, descobrir o significado que cada conjunto de informação continha (cf. Máximo-Esteves, 2008).

O dispositivo analítico usado foi a “categorização” (Máximo-Esteves, 2008: 104). A categorização compreendeu codificar o texto em categorias que foram interpretadas de modo narrativo. Este processo é um “processo de redução dos dados que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto” (ibidem), reunindo interpretações para que sejam mais manuseáveis. As operações usadas neste processo foram:

- a. a fragmentação do texto em unidades de sentido;
- b. a codificação dessas unidades de sentido;
- c. a identificação de padrões e de recorrências mais consistentes de padrões ou temas;
- d. a identificação do fio relacional entre os elementos que a investigadora entrelaçou para responder coerentemente às questões da investigação (cf. Máximo-Esteves, 2008).

Para tornar as categorias mais inteligíveis foram organizadas em dois grandes temas: (a) as condições estruturais do ambiente de não abertura/abertura ao desenvolvimento do processo da formação em contexto; (b) as condições facilitadoras do processo da formação em contexto e de reconstrução das práticas.

O tema designado por “condições estruturais do ambiente de não abertura/abertura ao desenvolvimento do processo da formação em contexto” agrupa as categorias que recolhem evidências sobre as circunstâncias que motivaram a resistência das educadoras (envolvidas neste estudo) para se comprometerem e envolverem num processo de formação em contexto para a reconstrução das práticas; e ainda as categorias que recolhem evidências sobre as

condições que reverteram este ambiente de não abertura e instigaram o envolvimento e empenhamento destas educadoras no processo de aprendizagem profissional experiencial.

O tema designado por “condições facilitadoras do processo da formação em contexto e de reconstrução das práticas” agrupa as categorias que recolhem evidências sobre as condições estruturais facilitadoras da aprendizagem profissional experiencial focada na reconstrução dos quotidianos de práticas e de aprendizagem das crianças; as categorias que recolhem evidências sobre as dificuldades que se apresentaram à aprendizagem profissional experiencial; e ainda as categorias que recolhem evidências sobre os ganhos e as conquistas no desenvolvimento do processo da formação em contexto e de reconstrução da práxis.

No sentido de proceder a uma interpretação mais profunda elaborou-se ainda uma reorganização da informação e uma redução dos dados em função das categorias definidas para ser submetida a uma nova análise que identificasse subunidades no interior das categorias encontradas e possibilitasse que, em seguida, se estabelecessem paralelos entre as informações tendo em conta as matrizes delineadas de modo a sintetizar as unidades de registo (cf. Amado, Costa & Crusoé, 2013). Finalmente, procedeu-se a uma nova leitura da informação para que a fragmentação analítica permitisse a compreensão global da história (cf. Máximo-Esteves, 2008), isto é, a compreensão do processo colaborado de reconstrução da práxis.

7. Credibilização da investigação

O processo usado para permitir integrar e contrastar toda a informação disponível foi a triangulação, entendido como um processo que confere exatidão e rigor à interpretação dos dados e apoia a procura de significado para a interpretação a partir do raciocínio lógico, minimizando as deturpações e os equívocos (cf. Stake, 2007).

Do ponto de vista de Robert E. Stake (2005), a triangulação possibilita a utilização de uma multiplicidade de perspetivas presentes nas situações em estudo, permitindo ao investigador clarificar os fenómenos e interpretá-los sob os múltiplos olhares e perspetivas em que são vividos e experimentados. O processo de triangulação permite ver os dados a partir de diversos pontos de vista e, assim, garantir a validade da investigação em termos de credibilidade e de estabilidade (cf. Denzin & Lincoln, 2005; Stake, 2007).

Baseando-se nos protocolos de Norman K. Denzin (1998 cit. por Stake, 2007), Robert E. Stake (2007) identifica quatro tipos básicos de triangulação:

- a. a triangulação das fontes de dados, usando uma variedade de fontes de dados para “ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (Stake, 2007: 126);
- b. a triangulação dos investigadores, cruzando observações e recolha de dados de outros investigadores, a quem se pediu “para observarem a mesma cena ou fenómeno” (ibidem);
- c. a triangulação da teoria, usando “pontos de vista teóricos alternativos” (Stake, 2007: 127) para interpretar um conjunto de dados;
- d. a triangulação metodológica, usando múltiplos métodos para estudar um problema, no caso específico dos métodos no estudo de caso consideram-se a “observação, entrevista e análise de documentos” (ibidem).

Neste estudo pretendeu-se que a triangulação de fontes de dados, a triangulação dos investigadores, a triangulação teórica e a triangulação metodológica contribuíssem para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas e do estudo de caso praxiológico.

A triangulação de tempos e de espaços da intervenção tornou-se igualmente garante da credibilidade da investigação, porque, como salienta Júlia Oliveira-Formosinho (2002a), a triangulação de tempos, no fluir do contexto, cria outros mirantes e, nesses mirantes, podem criar-se processos de validação intersubjetiva.

Capítulo 3 – Apresentação da Investigação

1. Contextualização do estudo

O estudo de caso praxiológico foi desenvolvido no contexto de atendimento à infância do Centro Social Paroquial de São Domingos de Rana, designado por CSPSDR, onde a autora do estudo medeia um processo de formação em contexto, no âmbito do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância – um programa iniciado pela parceria entre a Fundação Aga Khan e a Associação Criança, para a utilização e o desenvolvimento da perspetiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho 2011, 2013, 2016a), num contributo para a melhoria da qualidade da educação de infância em Portugal. O estudo situa-se num período temporal de, aproximadamente, um ano e seis meses que se distendeu entre Janeiro de 2014 e Julho de 2015.

1.1 O Centro Social Paroquial de São Domingos de Rana (CSPSDR)

Explicitam-se, neste espaço, as características organizacionais, sociais e educativas do contexto onde se desenvolveu a investigação e o perfil dos participantes envolvidos na investigação.

1.1.1 Caracterização da organização do CSPSDR

O Centro Social Paroquial de São Domingos de Rana é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e Utilidade Pública, criada a 4 de Agosto de 1961, localizado na freguesia de São Domingos de Rana, no concelho de Cascais. A sua atividade inicia, em 1963, com o acolhimento de crianças cujas mães integram o mercado laboral e não têm rede de apoio, porque são famílias deslocadas do Alentejo e Norte do país. Em 1973, a instituição demonstra crescente relevância no seio da comunidade e são construídas instalações mais adequadas a uma instituição para a infância. Concomitantemente, surgem as primeiras educadoras de infância na instituição. Desta forma, a sua atividade passa a integrar um atendimento educativo, além de continuar a responder às crianças e às famílias com carências socioeconómicas. Por decreto de 10 de Novembro de 1984, emitido pela Chancelaria Patriarcal de Lisboa, o Centro Social Paroquial de São Domingos de Rana é então constituído como pessoa jurídica e são aprovados os seus novos Estatutos, atualmente

em vigor. A instituição é regulada por vários órgãos do Estado, obedecendo a toda a legislação em vigor para o seu pleno funcionamento. 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 desta Direção, da qual ainda 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.

1.1.2 Caracterização social do CSPSDR

A instituição encontra-se localizada numa zona caracterizada por uma expressiva concentração de população imigrante, a qual se reflete na população que frequenta a própria instituição, com famílias oriundas de nove países – desde Angola, Guiné Bissau, Senegal, Cabo Verde, Brasil, Venezuela, Moldávia, Rússia, Croácia. Sendo que as famílias de origem e nacionalidade portuguesas representam a maioria da população que frequenta a instituição.

A população que frequenta a instituição caracteriza-se ainda por condições socioeconómicas e culturais carecentes, pertencendo, maioritariamente, a um nível socioeconómico e cultural médio-baixo – tendo como características comuns o desemprego, o nível médio-baixo de escolaridade, a precariedade habitacional, dinâmicas familiares expostas a instabilidade (emigração de pais e familiares, negligência, violência)³.

As limitações financeiras da instituição, que resultam das condições socioeconómicas carecentes das famílias (considerando que a mensalidade atribuída a cada família é calculada em função da capacitação dos rendimentos do agregado familiar), obrigam a uma gestão criteriosa dos recursos para a sustentabilidade de todos os seus serviços. Assim, a instituição reserva-se o direito e o dever de racionalidade nas admissões de crianças e famílias, procurando o equilíbrio no encontro de famílias oriundas de grupos socioeconómicos e culturais diversificados. Decorrente desta gestão criteriosa dos recursos para a sustentabilidade da instituição, é frequente o desenvolvimento de iniciativas para angariação de fundos monetários para a aquisição de materiais pedagógicos, bem como para a angariação de bens e materiais para as famílias mais carenciadas, promovidas pela equipa pedagógica e colaboradores da instituição.

³ Informação recolhida a partir de documentos disponibilizados pela instituição em estudo.

1.1.3 Caracterização dos recursos educativos físicos e humanos do CSPSDR

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.

1.1.4 Perfil da Diretora Técnica Social e Pedagógica e das educadoras de infância do CSPSDR

A intervenção (formação e pesquisa) foi desenvolvida, numa primeira fase (entre Janeiro e Maio de 2014), com a Diretora Técnica Social e Pedagógica (educadora de infância) e as seis educadoras de infância a desenvolver a sua ação docente em valência de creche; numa segunda fase (entre Maio de 2014 e Julho de 2015), o processo em desenvolvimento integrou a participação das restantes seis educadoras de infância a desenvolver a sua ação docente em valência de educação pré-escolar.

Para um conhecimento do perfil da Diretora Técnica Social e Pedagógica e das educadoras de infância da instituição procede-se a uma breve caracterização do seu historial formativo (formação inicial) e da sua experiência profissional (anos de serviço na instituição em estudo), explicitada no quadro 1:

Quadro 1 – Historial formativo e experiência profissional da Diretora Técnica Social e Pedagógica e das educadoras de infância

Participantes	Formação inicial	Experiência profissional
Diretora	Bacharelato em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	15 anos de serviço na instituição em estudo, enquanto Diretora Técnica Social e Pedagógica
CB	Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	15 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche e educação pré-escolar
CAM	Bacharelato em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	18 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche, educação pré-escolar e ATL
CM	Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	7 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche e educação pré-escolar
CAL	Bacharelato em Educação de Infância na ESE João de Deus Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	18 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche e educação pré-escolar
CP	Bacharelato em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	23anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche e educação pré-escolar
EG	Bacharelato em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	22 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche e educação pré-escolar
IG	Bacharelato em Educação de Infância na ESE de Lisboa Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	16 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche e educação pré-escolar
MR	Bacharelato em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	26 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche, educação pré-escolar e ATL
MN	Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	18 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche e educação pré-escolar
PCB	Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	14 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche e educação pré-escolar
PCP	Licenciatura em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	17 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche, educação pré-escolar e ATL
TF	Bacharelato em Educação de Infância na ESE Maria Ulrich	24 anos de serviço na instituição em estudo, nas valências de creche e educação pré-escolar

Sintetizando a caracterização do historial formativo e da experiência profissional, verifica-se que das treze participantes, onze concluíram bacharelato e/ou licenciatura na

mesma ESE privada (ESE Maria Ulrich), uma em ESE pública (ESE de Lisboa) e outra em ESE privada distinta (ESE João de Deus). Todas as participantes estão em funções na instituição em estudo há mais de uma década. No âmbito da formação contínua, a instituição incentiva e promove a participação das educadoras em ações de formação pontuais, de curta e média duração, expondo-as a temáticas variadas no âmbito do atendimento à infância e apoio social às famílias. Ainda no âmbito da experiência profissional destas educadoras, faz parte a receção e o acompanhamento de voluntários e de estagiários de educação de infância, ajudantes de ação educativa, saúde e assistência social.

Relativamente à mobilidade das educadoras pelas várias valências, com enfoque nas valências de creche e educação pré-escolar, esta sofreu alterações no decurso da investigação. Se no passado esta mobilidade compreendia as duas valências, a partir de 1 de Setembro de 2014 (informação facultada às educadoras em 22 de Maio de 2014) esta mobilidade ficou indefinidamente condicionada, ou seja, as educadoras totalizando mais anos de serviço encontram-se afetas à valência de creche e aquelas totalizando menos anos de serviço encontram-se afetas à valência de educação pré-escolar.

Para o conhecimento do perfil destas participantes no estudo, considera-se ainda relevante mencionar que as educadoras, coadjuvadas pela Diretora Técnica Social e Pedagógica, foram protagonistas no desenho e na materialização dos instrumentos de monitorização dos processos pedagógicos, à luz dos requisitos necessários para a implementação do Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais, proposto pelo Instituto de Segurança Social, IP (designado por ISS) e promovido pela Câmara Municipal de Cascais. Aquando do início deste estudo, a utilização destes instrumentos de monitorização dos processos pedagógicos encontrava-se em vigor há três anos, precedida por um processo de construção de dois anos, tendo todo o processo sido antecedido por formação para a sua implementação.

1.2 O compromisso da Diretora Técnica Social e Pedagógica com o processo de formação em contexto

A “aceitação de uma caminhada em comum” (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a), subjacente à aceitação de um envolvimento num processo de formação em contexto, exige que se proceda a um “acordo de intervenção” (ibidem) entre dirigentes e/ou profissionais da instituição que garanta, por um lado, a seriedade de propósitos da instituição

e, por outro lado, potencie a legitimidade, genuinidade e sucesso do processo de formação em contexto.

No contexto do presente estudo, as condições do acordo da intervenção cooperada foram clarificadas com a Diretora Técnica Social e Pedagógica da instituição, que tomando conhecimento da possibilidade de integrar um processo de formação em contexto, se prontificou a aceitar o desafio. A sua predisposição inicial exigia que se aclarassem os compromissos imperativos para o desenvolvimento de uma formação em contexto, criando consenso de expectativas para acordar um compromisso de empenhamento de todos os atores envolvidos no processo formativo. É que a intervenção cooperada através de um processo de formação em contexto exigirá a “progressiva partilha de um referencial educativo” (ibidem). Partilhar um referencial educativo que promova o desenvolvimento profissional, as aprendizagens das crianças, transformando um contexto, em contexto, requer conquistar a confiança, a colaboração deste contexto. A passagem imediata à intervenção em contexto em detrimento da clarificação dos compromissos pode ser altamente prejudicadora da qualidade da formação e transformação em contexto e promover o fracasso da intervenção. Convidar as pessoas a pensar sobre as implicações de um processo formativo e transformativo em contexto, é dignificá-las.

A aceitação deste tipo de intervenção sustenta-se num diálogo esclarecido, sensato, socialmente comprometedor, com explicitação dos compromissos que empenham igualmente a formadora em contexto, e autora deste estudo, e a instituição, neste último caso a Diretora Técnica Social e Pedagógica e as educadoras. Perante a vontade manifesta desta direção em melhorar, com a equipa de educadoras, as suas reflexões pedagógicas, o seu projeto educativo, as suas práticas, através da partilha progressiva de um referencial educativo, foram clarificados os seguintes compromissos:

- conhecer a perspetiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016a), desenvolvendo compreensão sobre a necessidade de utilizar pedagogias explícitas para transformar a prática pedagógica em práxis pedagógica (cf. Formosinho, 2013);
- envolver-se num processo formativo que compele à tomada de decisões colaboradas e à procura de resposta cooperada, situadas no espaço e no tempo

do contexto em (trans)formação, desenvolvendo compreensão sobre a lentidão dos processos de transformação das práticas (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a);

- tomar consciência da necessidade de integrar o processo de formação em contexto como um par entre pares, aceitando a mediação pedagógica da formadora em contexto que contribui para a construção de uma “comunidade aprendente” (cf. Wenger, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a);
- empenhar-se totalmente no processo de formação e transformação em contexto, desenvolvendo compreensão sobre o envolvimento de todos os atores num “processo de aprendizagem-em-ação, de aprendizagem experiencial, através de mecanismos de constante reflexão cooperada, de constante formação cooperada” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a: 54).

Mediante a clarificação destes compromissos, ambas as partes assumiram o desenvolvimento de um processo de formação em contexto a ser iniciado unicamente com as educadoras em valência de creche e a Diretora Técnica Social e Pedagógica. Sabe-se que o referencial teórico é comum às valências de creche e educação pré-escolar, no entanto existem especificidades de cada valência (cf. Oliveira-Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). O reconhecimento da dimensão da instituição (13 salas, 12 educadoras, 252 crianças) e destas especificidades conduziu a uma tomada de decisão sensata: começar o processo com uma valência, a creche (7 salas, 6 educadoras, 102 crianças).

2. Início do processo de formação em contexto

Depois da declaração acordada de vontades e da clarificação de compromissos para a intervenção, estabelecidas com a Direção Técnica Social e Pedagógica, o processo de formação em contexto foi antecedido pela entrada da formadora em contexto/investigadora na instituição que, na companhia da diretora, teve um primeiro contacto com a realidade dos contextos de creche e educação pré-escolar da instituição. A este primeiro contacto subjaziam critérios explícitos, definidos colaborativamente com a supervisão do processo de formação em contexto⁴, para uma primeira ordem de observação da organização das salas

⁴ A esta data, Júlia Oliveira-Formosinho desempenhava o papel de supervisora da formação em contexto, quer no Centro Infantil Olivais Sul, quer nos centros apoiados pelo Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância; papel que desempenhou até Julho de 2016. Simultaneamente, era supervisora científica deste estudo, em desenvolvimento para a dissertação de uma tese de Mestrado.

de atividade e do seu quotidiano, de ambas as valências, bem como para a compreensão do enraizamento da instituição. Para este efeito, definiram-se os seguintes critérios para compreender:

- i. a situação geográfica da instituição na comunidade local;
- ii. a diversidade socioeconómica, étnica, cultural;
- iii. a organização do ambiente educativo, com enfoque na organização dos espaços, dos materiais, do tempo (rotina diária).

A observação destes contextos não se realizou com instrumentos técnicos, tais como instrumentos de observação da qualidade do ambiente educativo (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a), com a intenção clara de não querer introduzir tecnicidade avaliativa num contexto formativo que se queria participado e democrático. Antes, sustentou-se em “saberes praxiológicos”, que resultam da assunção de uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito, ao nível das crenças, valores e princípios; de teorias e modelos; de princípios éticos, morais e deontológicos (cf. Formosinho, 2013). A formadora em contexto/investigadora do processo situou-se num referencial educativo explícito, a Pedagogia-em-Participação, dispondo de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita para desenvolver compreensão sobre a realidade destes contextos e o seu modo de fazer pedagogia. Deste primeiro contacto observacional resultou a seguinte descrição:

- i. sobre a situação geográfica da instituição na comunidade local

“A instituição encontra-se privilegiadamente situada na comunidade local, servindo famílias e crianças das várias zonas residenciais circundantes da freguesia. O edifício é contíguo à igreja paroquial de São Domingos de Rana, paróquia a que pertence, e ao Centro de Dia, resposta social da instituição para a população sénior. A sua proximidade com várias redes rodoviárias torna a instituição acessível para as várias situações e dinâmicas familiares.” (Notas de campo, 15 Janeiro 2014)

- ii. sobre a diversidade socioeconómica, étnica, cultural

“As crianças e famílias que frequentam a instituição são representativas de uma significativa diversidade cultural, étnica e socioeconómica. De acordo com a direção e as educadoras, apesar da instituição ser de confissão católica, todos os grupos étnicos, religiosos, económicos, são acolhidos. Referem ainda projetos trabalhados em torno da multiculturalidade no âmbito do Plano Anual de Atividades. Estas são informações que sugerem uma abordagem ainda folclórica à diversidade cultural das crianças e famílias.” (Notas de campo, 15 Janeiro 2014)

- iii. sobre a organização do ambiente educativo, com enfoque na organização dos espaços, dos materiais, do tempo (rotina diária):

“Nas paredes das salas de atividades, tanto em creche como em educação pré-escolar, é visível a utilização de materiais pré-formatados, a exposição em quantidade de produtos realizados em série pelas crianças, ou realizados pelos adultos, com apontamentos das crianças. A organização das salas de atividade evidencia dispersão, desarmonia, ruído visual, com uma seleção de materiais estereotipada, monocultural, predominantemente de plástico, sem apelo sensorio-motor, nem imaginativo ou criativo. A observação das atividades em sala aponta para uma organização do tempo implícita e não sistematizada.” (Notas de campo, 15 Janeiro 2014)

A descrição que resultou do primeiro contacto com a realidade dos contextos de creche e educação pré-escolar da instituição permitiu intuir acerca do pensamento veiculado sobre a infância, a imagem de criança, a compreensão de educação e escola, a compreensão dos papéis do educador e da criança que aprende. Como diz Júlia Oliveira-Formosinho (2016a), referindo Edgar Morin, os métodos não são neutros nem inocentes, são antes um veículo de ideologia sobre imagens e compreensões do mundo, do homem, da vida, da relação do homem com a vida e com o conhecimento. Assim, numa primeira ordem de observação, a formadora em contexto⁵ depreendia, por um lado, que a instituição representava um recurso central e relevante para o atendimento de crianças e famílias numa freguesia populacionalmente densa, por outro lado, que a educação de infância era pensada e desenvolvida de forma tradicional, desde a sua abordagem conceptual e atitudinal à diversidade – vista enquanto “acrescento isolado” (cf. Formosinho, 1997) ao Plano Anual de Atividades; à sua organização do ambiente educativo – sustentada num conhecimento implícito de tradições, rotinas e procedimentos (cf. Formosinho, 2013), e centralizada no adulto e nas suas propostas estandardizadas que, por sua vez, se sustentam em materiais estruturados (fichas, manuais, agendas do educador de infância) (cf. Oliveira-Formosinho, 2007).

A este primeiro contacto com a realidade dos contextos de creche e educação pré-escolar da instituição sucedeu-se um encontro introdutório com as educadoras da valência de creche, com as quais seria iniciado o processo de formação em contexto. O ambiente é conversacional, de escuta das vozes destas profissionais sobre a realidade do seu contexto

⁵ A formadora em contexto é um recurso que a Fundação Aga Khan providenciou a esta e outras instituições como um contributo para a construção da qualidade que faz a diferença na aprendizagem das crianças. A formadora em contexto é também investigadora de todo o processo e faz parte integrante da comunidade de práxis em desenvolvimento.

de creche, sobre as suas expectativas e as suas dúvidas; um ambiente de transparência dos propósitos da intervenção cooperada – o de apoiar o seu desenvolvimento profissional com o propósito de serem protagonistas da transformação do seu contexto de trabalho e da sua prática docente, para melhor servir crianças e famílias, envolvendo-as num processo de desconstrução e reconstrução da(s) pedagogia(s) e no desenvolvimento de uma perspetiva pedagógica de qualidade para a educação em creche (a Pedagogia-em-Participação). A formadora teve, desde estes momentos iniciais, a preocupação de dar voz ao grupo local, instituindo uma pedagogia de escuta promotora de interações e relações de respeito mútuo, confiança, bem-estar, entre formadora e formandas (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a).

Este espaço-tempo conversacional transparente foi revelador do sentir das educadoras sobre o seu envolvimento num processo de transformação do seu contexto de trabalho e da sua prática docente. Um sentir dissonante com a predisposição favorável da Diretora Técnica Social e Pedagógica. Por um lado, era sua convicção já se encontrarem a desenvolver uma prática de qualidade:

“Se nós temos qualidade, se o que fazemos tem qualidade, o que é que nós estamos a fazer que precisa de ser diferente? Eu sei que chego aos pais, eu sei que respondo às crianças, observo-as, planifico, faço registos. Não consigo perceber o que é isto de outro modo de fazer, que pode ser melhor. Preciso de ver, preciso de exemplos.” (Educadora TF, 15 Janeiro 2014)

Por outro lado, era seu entendimento que um processo de transformação do seu contexto de trabalho e da sua prática docente passaria somente por lhes alterar os nomes, permitindo-nos dizer que se estava perante o sentimento comum de que já se inovava:

“Se calhar até já surge [a participação] e eu é que não lhe dou o nome correto. Se calhar até surge com alguma história que os pais trazem, alguma observação que fazem sobre algo que tenha posto na sala e, se calhar, eu não lhe dou é o nome que vocês dão e daí poderá partir um projeto e se calhar não o coloco da melhor forma. Digo à minha maneira.” (Educadora MN, 15 Janeiro 2014)

O início do processo de formação em contexto apresentava-se desafiante para a formadora, que se confrontou com um ambiente de não abertura:

“Estou assustada!!! É tanta a confusão entre o que se pensa, o que se sente, o que se diz e o que se faz, mas com a crença de que se está a fazer bem, que o que se faz na educação pré-escolar é o que está relatado nos livros da Pedagogia-em-Participação, sendo a única dúvida destas educadoras a transposição da perspetiva desenvolvida na educação pré-escolar para o seu desenvolvimento na creche.” (Notas de campo, 15 Janeiro 2014)

2.1 Um ambiente de não abertura

A resistência deste grupo à aceitação de um comprometimento exigente manteve-se ao longo das primeiras semanas do processo formativo, até ao momento em que a experiência vivida do processo permitiu vislumbrar as suas virtualidades.

Esta resistência prendia-se com a necessidade de respostas às suas dúvidas – “Desconstruir? Agora, vou desconstruir tudo o que faço? Eu faço como sinto, como sei.” (Educadora TF, 30 Janeiro 2014); “O que significa ter um fio condutor, uma linguagem comum, uma metodologia comum para a organização do espaço e a seleção de materiais, para a exposição do que se passa em sala?” (Educadora PCP, 30 Janeiro 2014); “E outro modo de fazer será adequado ao que se espera a seguir, no 1o ciclo? Não será frustrar crianças e famílias que vão encontrar um 1º ciclo diferente?” (Educadora CAL, 30 Janeiro 2014); bem como, com a necessidade de afirmação da sua identidade pessoal e profissional, perante o que poderia ser uma depreciação das suas competências:

“Em que é se sustentam para dizer que outro modo de fazer, diferente do nosso, tem melhores resultados? Quer dizer que não estamos a saber comunicar? Ter uma linguagem comum, um modo de fazer comum, vai impedir a expressão própria de cada profissional, pôr toda a gente a pensar da mesma maneira, como *carneirada*?” (Educadora MN, 30 Janeiro 2014)

Este ambiente de resistência inicial, de não abertura ao processo da formação, remeteu a formadora para a reflexão crítica acerca das circunstâncias que estavam na origem deste ambiente, numa procura de compreensão sobre o sentir deste grupo de educadoras (cf. Sarmiento, 2009). Esta reflexão resultou num renovado entendimento acerca das circunstâncias na origem do ambiente de resistência e não abertura, a partir do qual se (re)criaria um ambiente de abertura e harmonização de vozes, a das formandas e a da formadora, como ponto de partida para a mudança e transformação das práticas (cf. Craveiro, 2007).

Um primeiro entendimento revelava que este grupo não fora envolvido na tomada de decisão sobre um comprometimento com um processo de formação em contexto. Esta decisão fora, em grande parte, assumida pela Diretora Técnica Social e Pedagógica que, sem auscultar o grupo de educadoras da instituição, quis assumir um caminho exigente de desenvolvimento profissional e transformação organizacional. Na sua perspetiva, encontrava-se perante uma oportunidade excepcional de “mudança”, há muito tempo

almejada, e para a qual teria suporte e fundamentação, reconhecendo ao grupo de educadoras da valência de creche as competências para a assumirem e concretizarem:

“Como diretora desta instituição senti uma responsabilidade muito grande, porque foi uma decisão minha, solitária, de quem tem de fazer gestão. [...] Eu queria tomar uma decisão quase no imediato, como quem diz, *Se não for eu, outra instituição há-de vir no meu lugar...* [...] Já tenho dito várias vezes que eu andava à procura de alguma pedagogia concreta que me pudesse ajudar a implementar uma quantidade de coisas que eu sentia necessárias aqui e que durante estes quinze anos tinha sido difícil. [...] [Pensei] *Agora que já me decidi e que já disse que sim...*, mas foi consciente, porque eu conheço muito bem a equipa com quem trabalho e eu sabia que elas iriam conseguir corresponder. [...] Mas, apesar de eu achar que foi uma decisão minha, aquilo que eu queria era que as pessoas se apropriassem e sentissem a necessidade desta mudança.” (Entrevista da Diretora Técnica Social e Pedagógica, 6 Agosto 2015)

No entanto, na perspetiva do grupo de educadoras, a ausência de uma tomada de decisão partilhada, que decorresse de um processo negociado, entre todos os atores diretamente envolvidos, resultou num ambiente de desconfiança, hesitação, resistência:

“Eu acho que foi um bocadinho a forma como chegou a nós [a informação sobre o processo de formação em contexto]. No dia em que nos disse [a Diretora Técnica Social e Pedagógica], *Vamos fazer uma parceria com a Fundação Aga Khan, vamos fazer formação em contexto*, e mais nada, daqui não passou mais informação, não nos sentimos envolvidas nesta mudança que se pretendia enquanto escola. E nós somos uma equipa. Há uma reviravolta na nossa vida, não só física como psicológica. Temos aqui uma parte de adaptação que tem de ser vivida, ser compreendida. Para quem já trabalha há muitos anos e já teve aqui muitas influências, numa primeira fase, é complicado aceitar sem protestar.” (Entrevista da educadora CP, 29 Julho 2015)

Em processos formativos participativos, como o é a formação em contexto na perspetiva da Pedagogia-em-Participação, a abertura e a escuta são requisitos indispensáveis (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a) para iniciar um processo exigente, cooperativo, de transformação profissional e organizacional. Ao ter sido negado a este grupo de educadoras um espaço-tempo de participação na tomada de decisão, quando este lhes foi atribuído pela formadora, usaram a sua voz para, entre outras coisas: criticar a sua não participação no processo de tomada de decisão; defender o seu quotidiano de práticas; defender a adoção e a implementação do referencial de qualidade, *Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais*, concebido pelo Instituto de Segurança Social, ISS, I.P. (2005). As suas vozes são muito esclarecedoras deste entendimento:

“Nós, a princípio, estávamos mesmo muito renitentes com esta pedagogia e isso sentiuse, parecia que não queríamos, que nos estava a ser imposto. [...] A Joana [formadora em contexto] acabou por levar com a nossa vontade que não era muita. E estávamos sempre a questionar.” (Entrevista da educadora EG, 28 Julho 2015)

“Eu tenho vinte e três anos de trabalho com crianças, dezanove como educadora, e às vezes tudo aquilo que já cá está torna-se mais difícil. Às vezes, quando reagi menos bem em determinadas coisas que a Joana dizia ou propunha, tem a ver com esta questão.” (Entrevista da educadora CP, 29 Julho 2015)

“Outra dificuldade [do processo de formação em contexto] foi também a apropriação da nova linguagem, tendo em conta que tínhamos também a outra linguagem. [...] E como nós estamos ainda nesta fase dos PI's [plano individual da criança, proposto pelo Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche (ISS, I.P., 2005)], a linguagem que se usa ali não tem a ver com esta nova metodologia [a Pedagogia-em-Participação]. Nem sempre é fácil.” (Entrevista da educadora TF, 28 Julho 2015)

O ambiente inicial de resistência e não abertura deste grupo de educadoras exigia a recriação do espaço-tempo de encontros entre formadora e formandas, e das suas relações múltiplas, que se estabelecem para a construção de abertura profissional, empatia pessoal e profissional e confiança mútua (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a).

2.2 A criação de abertura, empatia e confiança

A formação em contexto para a transformação da praxis, vivida enquanto processo cooperado, sustentada em relações múltiplas, experimentando na ação e na reflexão, promove “comunidades aprendentes” (cf. Wenger, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a). A construção de uma comunidade aprendente para a vivência de processos transformativos cooperados desenvolve-se entre pessoas, com pessoas, para pessoas; entre grupos, com grupos, para grupos. Iniciar a construção desta comunidade aprendente implica desenvolver, desde os primeiros encontros, a confiança que resulta do sentimento de respeito do formador pelos formandos, da empatia que sente e demonstra e que lhes assegura que não são julgados pelas oportunidades que não tiveram para aprender. De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2016a), a formação em contexto parte de uma visão do mundo que quer, para as crianças e para os adultos, o reconhecimento da pessoa com direitos e deveres, merecedora de respeito e de voz, detentora de competências e agência. Uma pessoa que se relaciona com a vida, os outros, o mundo, agindo e interagindo, conciliando e apropriando; que se relaciona com o conhecimento, experimentando, refletindo, construindo.

A visão humanista e democrática da formação em contexto e a assunção de um referencial pedagógico explícito, a Pedagogia-em-Participação, sustentaram a mediação para resgatar o grupo de educadoras da resistência ao processo e da eventual permanência numa pedagogia tradicional:

“Entre no espaço-tempo de construção da confiança, sem ignorar a necessidade de abertura, de empatia. No diálogo com as educadoras, assumi o meu olhar fundamentado numa pedagogia explícita, afirmei o meu posicionamento pedagógico, mas esclarecendo que não era para o impor, era antes para estar ao serviço da caminhada reflexiva que se pretendia fazer com este grupo, em colaboração, em companhia, partindo do seu quotidiano pedagógico, do seu olhar, do seu sentir, dos seus saberes num encontro com as pedagogias explícitas. Perante a necessidade das educadoras de *entender onde é que este processo nos vai levar, no que vai resultar, se resulta, de acreditar, de ser convencidas*, esclareci que o meu papel não era o de pregar os benefícios deste modo de fazer pedagogia, que não podia convencê-las sobre este ser o melhor. Podia convidá-las a fazer um caminho comigo que seria longo, lento, com avanços, recuos, expectativas, dúvidas, relutâncias, mas seria um caminho de aprendizagem vivida, experimentada, por cada uma de nós. Uma aprendizagem que não seria solitária, pelo contrário, seria acompanhada, partilhada. Seria um caminho de aprendizagem sustentado neste diálogo frontal, questionador, na procura de dar significado ao vivido, ao experimentado. Era preciso estar disponível para experimentar, para aprender, para alargar conhecimento, para continuar o desenvolvimento profissional e servir sempre melhor crianças, famílias e o próprio profissional.” (Notas de campo, 30 Janeiro 2014)

A integração da diretora pedagógica no processo formativo revelou-se crucial para desafiar o grupo de educadoras a sair da passividade da pedagogia implícita e burocrática e a questionar-se sobre como a sua ação educativa poderia melhor servir as crianças, as famílias, os profissionais, a sociedade. Sem receitas nem instruções. O seu contributo sensível e empenhado inspirava o envolvimento de todos os atores na construção de uma comunidade aprendente:

“Retomo o que a Joana já disse, não haverá receitas, porque o que se pretende é uma transformação que parta de nós, da nossa compreensão. A Joana não está connosco para nos julgar, para nos dizer o que está bem, o que está mal, como se deve fazer. Está connosco para nos ajudar a pensar, a refletir sobre o que fazemos, sobre modos de fazer, que podem servir melhor as crianças, que podem servir melhor as famílias e as profissionais.” (Diretora Técnica social e Pedagógica, 30 Janeiro 2014)

O modo aberto e empático com que se encetou o diálogo instilou a confiança mútua, que advém do respeito pela voz das formandas, da formadora e da diretora. Sentir-se genuinamente respeitado permitiu que lentamente se manifestassem motivações, se conversassem e codefinissem intenções e propósitos para experimentar a transformação da ação profissional:

“Este é um processo que tem de ser vivido por nós, que temos de experimentar por nós mesmas para que tenha significado. Deste modo, não seja algo que vamos repetir sem significado, mas algo em que vamos acreditar, porque, depois de vivido, vai fazer sentido.” (Educadora CB, 30 Janeiro 2014)

“Tivemos algumas reticências, continuamos sempre a ter. [...] E acho que a Joana nunca teve aquela postura de imposição, não. Respeitou, soube esperar, soube explicar, soube

transmitir as coisas. Só assim é que nós também demos esta resposta, de outra forma, nós não tínhamos acreditado, se a Joana não tivesse tido a postura de respeito e saber esperar pelo tempo das pessoas. Acho que isso, para mim, é fundamental.” (Entrevista da educadora TF, 28 Julho 2015)

2.3 A revelação da desconstrução cooperada

O ambiente conquistado de bem-estar coletivo, de pertença a uma “comunidade de práticas” em desenvolvimento (cf. Wenger, 2001), instigou que se começasse um processo de conscientização (cf. Freire, 1979) sobre a identidade atual da pedagogia praticada no centro educativo e nas salas de atividades (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a):

“No ambiente gradualmente construído de empatia e confiança surge a necessidade de se deter reflexivamente sobre a abordagem a ter face à abertura, dada por cada educadora, ao seu espaço privado de ação educativa, às suas motivações, dúvidas, incertezas. É preciso, sem instruir, começar a desconstrução da pedagogia implícita. É preciso fazê-lo a partir de uma reflexão situada na sua realidade de práticas.” (Notas de campo, 30 Janeiro 2014)

Este clima permitiu análises partilhadas sobre imagens de criança e profissional de educação de infância e sobre conceções de escola e educação:

“O diálogo com as educadoras e a diretora em torno das suas imagens de criança e educador de infância e da sua conceção de escola e educação de infância revelaram, por um lado, uma compreensão tradicional: a criança é *pura, como uma tábua rasa que vai construir competências para a vida; sensível e indefesa, porque precisa do adulto, porque está dependente do adulto para responder às necessidades básicas, para alcançar objetos, para evitar o perigo; esponja, porque absorve tudo aquilo que o adulto lhe der*; o educador de infância é *um modelo, porque as crianças aprendem através de modelos, principalmente na primeira infância; ensina o que vive*. Por outro lado, revelaram uma compreensão ligada a uma linguagem profissionalmente atual e adequada sobre educação, criança e educador: a educação é *base para uma boa formação pessoal; deve ser compreensiva dos interesses de cada um [adultos e criança]; é um processo de aprendizagem partilhada, um caminho que se faz em companhia, em partilha; um processo mutável, que está em constante mudança, que não pode ser estanque; a criança vista como individual, com ritmos, querer, vivências, histórias de vida pessoais e familiares, que devem ser respeitados; atenta ao que se passa à sua volta, mostrando intencionalidade e compreensão sobre o que acontece à sua volta; curiosa em relação ao meio, quer manipular, ver, mexer, perceber, explorar, observar os pequenos detalhes da natureza, do ambiente; competente e persistente, porque quer fazer por si, quer alcançar os seus objetivos*; e o educador de infância visto como *sensível, atento, observador, respeitador, compreensivo; coerente com o que diz e faz, sabendo o que faz e porque faz, sabendo justificar as suas opções pedagógicas, tendo intencionalidade; consciente do compromisso, sendo transparente, amável, facilitadora, responsável; que precisa de saber refletir, planear, avaliar.*” (Notas de campo, 5 Fevereiro 2014)

A análise, quando questionada e debatida, criou conflitos cognitivos que puseram a descoberto incoerências e incompatibilidades entre o fazer do adulto e o ser da criança:

“À medida que aprofundávamos o sentido e o significado do que diziam, evidenciava-se a existência de um desfasamento entre o que diziam e o que faziam, entre a(s) identidade(s) da criança e a ação do adulto: *Se não dermos a palavra à criança, se não lhes dermos as oportunidades, o tempo para explorar, nós adultos, podemos desencorajar a criança. Por exemplo, ao agarrar-lhes as mãos, ao fazer por elas, ao querer fazer rapidamente, passamos-lhes atestados de incompetência. Não estamos a respeitar os tempos, a individualidade, da criança quando o que proporcionamos à criança não contempla a sua livre escolha.* (Diretora pedagógica); *Nós podemos ser promotores de estereótipos, de rótulos, se não aceitarmos e reconhecermos as crianças.* (Educadora CAL); *A criança tem competências, nós adultos, temos de sair da nossa zona de conforto para ir ao encontro da criança, das suas necessidades, dos seus interesses, mas também ir ao nosso encontro – nós percebermos que saímos da zona de conforto. Mas é difícil, dei vários materiais para representarem a “grisela” (ainda que num formato pré-definido) e obtive 19 “griselas” diferentes, mas castrei ao dar o formato. O adulto precisa de orientar, mas uma coisa é orientar, outra é a mão do adulto. [...] Temos de dar atenção à “bonecada” e às cores.* (Educadora CB)” (Notas de campo, 5 Fevereiro 2014)

Paulo Freire (2009: 45) refere-se à existência de uma “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Júlia Oliveira-Formosinho (2016a) assevera que não existem dimensões pedagógicas neutras, e a dimensão pedagógica dos espaços e materiais pedagógicos não é exceção. Todas elas, nas palavras da autora (ibidem: 134), “veiculam um pensamento sobre a infância, uma imagem de criança, uma compreensão de educação e escola, uma compreensão dos papéis do educador e da criança que aprende”. Num processo de conscientização sobre a “pedagogicidade” dos espaços e materiais pedagógicos, as educadoras foram desafiadas a explicitar o seu sentir sobre as suas salas de atividades.

Num primeiro momento, caracterizaram a sua sala de atividades recorrendo a quatro adjetivos, e suportando-se nas fotografias recolhidas pela formadora (registo conseguido a partir da abertura, empatia e confiança mútua conquistadas). Num segundo momento, enriqueceram a sua caracterização respondendo a questões que pretendiam provocar a emergência da sua “criticidade” (cf. Freire, 2009) por relação à pedagogia em presença – Que imagem de criança se está a servir? Como é que gostaria que o espaço fosse? O que impede de ter o espaço de que gostaria?



“É uma sala alegre, colorida, acolhedora, feliz. É como eu sou, colorida. As crianças sentem-se bem, podem mexer-se, têm muitas imagens ao seu alcance, têm vários brinquedos para ver, tocar. Não ponho os brinquedos todos ao mesmo tempo, é de acordo com o desenvolvimento das crianças. Gostaria de ter mais luz na sala e, se calhar, trazer outros materiais.” (Educadora PCP, 13 Fevereiro 2014)



“Acho que é uma sala alegre, colorida, arrumada, desafiadora. É uma sala para as crianças e as famílias, ou seja, tanto as crianças como as famílias sentem-se bem acolhidas, gostam de estar na sala. As crianças têm acesso aos brinquedos, não a todos, porque alguns são para brincar com o adulto ao pé. É uma sala pequena, com pouca luz e, além de ser para as atividades, é também a sala onde as crianças comem e dormem, mas isso não podemos mudar. A sala está como eu acho que deve estar uma sala para estas crianças pequeninas.” (Educadora TF, 13 Fevereiro 2014)



“Acho que é uma sala escura, mas é uma sala colorida, com os desenhos das crianças. Tem a garagem, a casinha, jogos, livros. É uma sala como as outras que se veem nas creches e nos jardins-de-infância. As crianças têm acesso aos brinquedos, conhecem bem os espaços. Agora, acho que tem muitos brinquedos que não fazem sentido.”

Gostaria de mudar a área da biblioteca, com um móvel novo e outros livros, mas não depende só de mim. (Educadora CB, 13 Fevereiro 2014)

Ante a questão “O critério para a organização do espaço da sala de atividades e para a seleção dos materiais é *eu gosto* ou existem outros critérios para organizar espaços, selecionar materiais?” o grupo de educadoras referiu organizar o espaço e selecionar os materiais com base em “é como eu sinto”, “como eu acho que deve ser”, “tem muito daquilo que eu também sou como educadora e como pessoa”, “como aprendemos que devia ser”, “de acordo com as faixas etárias e o desenvolvimento das crianças”, “tem de ser um espaço alegre, colorido, onde se brinca e se aprende” (Notas de campo, 13 Fevereiro 2014).

Durante o relato das educadoras sobre a sua sala de atividades, o papel da formadora foi o de se “suspender” (cf. Oliveira-Formosinho, 1998), criando, assim, espaço para a voz dos atores locais. Por um lado, os relatos revelavam uma compreensão encerrada na subjetividade da educadora de infância que organizava a sala de atividades com base na sua maneira de sentir a sala: “é como eu sou, colorida”; “é como eu sinto”; “tem muito daquilo que eu também sou como educadora e como pessoa”. Por outro lado, desvelavam uma compreensão abstrata da criança, uma criança anónima, e para a qual se organizava uma sala de atividades “pronto-a-vestir tamanho único” (cf. Formosinho, 1987, 2007): “uma sala como as outras que se veem nas creches e nos jardins-de-infância”; “um espaço alegre, colorido, onde se brinca e se aprende”; “como eu acho que deve estar uma sala para crianças pequeninas”; “de acordo com as faixas etárias e o desenvolvimento das crianças”.

Perante a possibilidade da existência de outros critérios, sustentados em referenciais pedagógicos explícitos, o grupo expressou a sua incerteza, as suas dúvidas, mas também a sua curiosidade sobre modos alternativos de fazer pedagogia que não aqueles que sempre tinham visto e continuavam a ver fazer:

“Foi sempre assim que vi fazer, e se a Joana for por aí ver as creches ou os jardins-de-infância vai ver as florzinhas, as borboletas. É difícil perceber como é que pode ser de outra maneira. Não vai ser uma escola, as escolas têm cor, têm desenhos e bonecos nas janelas, nas paredes. Até os hospitais, na parte das crianças, têm cores e bonecos.” (Educadora MN, 13 Fevereiro 2014)

“Precisamos de ver como é que é essa outra maneira. Nunca vimos, não sabemos. Acho que temos de ver com os nossos olhos o que a Joana está a falar, outros espaços, outros materiais. Precisamos de exemplos, porque é difícil perceber sem ver. Por isso, acho que devíamos ir aos Olivais ver como é, como fazem, porque, se calhar, ao ver algumas coisas podem começar a fazer sentido.” (Educadora PCP, 13 Fevereiro 2014)

A visita ao Centro Infantil Olivais Sul⁶ apresentou-se como uma oportunidade para lhes responder, não como uma situação formativa prescritiva (cf. Freire, 1994) que impor a identidade pedagógica deste contexto sobre o contexto em formação, mas como uma provocação à reflexão contrastante sobre modos de pensar e fazer educação de infância. De acordo com a Diretora Técnica Social e Pedagógica, esta visita colocaria o grupo de educadoras da valência de creche perante evidências dos benefícios resultantes do desenvolvimento de modos participativos e democráticos de fazer pedagogia, evidências que poderiam ser motivadoras do desejo de se envolver num processo transformativo:

“Mas como é que nós conseguimos dizer às pessoas que vamos ter grandes benefícios, se nós próprias ainda não os estamos a ver? Eu tinha-os visto nos Olivais, mas elas não. [...] quando elas foram [ao Centro Infantil Olivais Sul] começaram a perceber os resultados que podiam ter e a experimentar.” (Entrevista da Diretora Técnica Social e Pedagógica, 6 Agosto 2015)

O confronto entre realidades de identidades pedagógicas distintas provocou o questionamento e a reflexão sobre incompatibilidades entre conceções e compreensões de criança e ação profissional: “Acredito nesta imagem de criança, mas depois olho para o que faço e não corresponde à imagem em que acredito. Não tínhamos consciência disso.” (Educadora MN, 19 Fevereiro 2014); “Já nos questionamos, já nos pomos a refletir sobre o espaço, sobre os materiais. [É preciso] retirar bonecada confusa, estereotipada e incluir mudanças com materiais naturais, mais desafiantes.” (Educadora PCP, 27 Fevereiro 2014).

Desta reflexão crítica emergiu o dinamismo das motivações: “O que eu acho interessante, e gosto, é ter de refletir sobre se o que estou a fazer será um contributo positivo para o seu desenvolvimento [das crianças], a sua curiosidade, a sua motivação para descobrir coisas, porque pode não ser.” (Educadora PCP, 11 Março 2014). E iniciaram-se conversas sobre intenções e propósitos de mudança:

“O que nós mais temos nas salas é plástico e se formos a ver o mundo lá fora não é plástico, a natureza não tem nada de plástico. Aqueles materiais que temos em excesso nas salas, precisamos de os rever. Eu acho que estes encontros que nós temos nos ajudam a parar e a refletir. [...] Começamos a ter uma preocupação diferente daquela que tínhamos.” (Educadora CB, 11 Março 2014)

⁶ Em 2009, a Fundação Aga Khan assinou um acordo com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social para a gestão do Centro Infantil Olivais Sul. Este centro educativo integra o Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância, um programa iniciado pela parceria entre a Fundação Aga Khan e a Associação Criança e que compreende uma rede de centros afiliados, investigação, apoio pedagógico (para o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação), desenvolvimento profissional e programas de mestrado e doutoramento (em colaboração com a Universidade Católica Portuguesa). A perspetiva pedagógica desenvolvida no Centro Infantil Olivais Sul é a Pedagogia-em-Participação, desenvolvida e apoiada pela Associação Criança, com o suporte da Fundação Aga Khan.

Geravam-se, progressivamente, ações de mudança: “Muita gente que já vai sentindo, que já se identifica com muito daquilo que fomos discutindo, já vai fazendo.” (Educadora MN, 11 Março 2014). E descobria-se o desejo de criar colaborativamente focagens para a ação e a aprendizagem profissionais.

3. A definição colaborativa de focagens para a aprendizagem profissional experiencial

Nesta fase do processo da formação em contexto pretendia-se alcançar pequenas mudanças que gratificassem as educadoras e a diretora em formação, enquadrando as suas motivações, intenções e propósitos por focagens colaborativamente combinadas e por ciclos de experimentação fundamentada (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a):

“Chegou-se à compreensão de que o quotidiano não pode manter o *statu quo*. No diálogo com a supervisão pedagógica identificamos o *tempo de agir, de fazer, de experimentar pequenos passos de transformação*, a partir da codefinição de focos para a ação transformadora, para a experimentação dos pequenos passos. Parte-se para a reflexão sobre as possibilidades de ação transformadora ao alcance de cada uma: que primeiro passo posso dar? Porquê? Que ações desenvolver para chegar ao primeiro passo?” (Notas de campo, 18 Março 2014)

Para a diretora pedagógica a identificação de focagens apresentou-se como uma declaração de compromisso e empenhamento com o processo (trans)formativo e a criação de condições para o desenvolvimento de uma comunidade aprendente:

“O primeiro passo é acompanhar as educadoras e estar disponível para as ouvir, incentivando-as e motivando-as. O segundo passo é repensar algumas questões como horários de educadoras e auxiliares, regulamentos, espaços comuns e materiais. Acima de tudo, acredito que podemos sempre melhorar a nossa prática, trabalhando em parceria. O facto de termos a oportunidade de ter a presença constante de alguém que vem do exterior para nos desafiar, e que nos ajuda a refletir, é uma mais-valia para todos. Não podemos desperdiçar esta oportunidade, por isso, quero agarrá-la da melhor forma.” (Diretora Técnica Social e Pedagógica, 20 Março 2014)

Para o grupo de educadoras, apresentou-se como uma oportunidade de clarificação dos ciclos de ação profissional que queriam experimentar, em caminhos de aprendizagem profissional individuais e partilhados:

“Ao tomar conhecimento da perspetiva em participação e com os momentos de partilha que temos vindo a desenvolver, senti necessidade de rever a minha forma de trabalhar e a forma como posso ajudar as crianças no seu desenvolvimento. Ao longo destes momentos, identifiquei-me e percebi que posso melhorar a minha resposta enquanto educadora. Senti que se organizar melhor a minha sala, se a escolha dos materiais for

mais cuidada, poderei ajudar as crianças a criar, expressar, sentir, etc., sem ser necessário ter tantos brinquedos convencionais.” (Educadora MN, 20 Março 2014)

“Acho que devo começar por olhar para a minha sala como se fosse a primeira vez e questionar o porquê de cada brinquedo e o espaço que ocupa. Preciso de refletir sobre o espaço que pretendo dinamizar e avaliar e reavaliar a minha ação pedagógica naquele espaço para tornar possíveis mudanças que promovam um melhor desenvolvimento do grupo.” (Educadora CAL, 20 Março 2014)

“O primeiro passo que posso dar é na organização do espaço e dos materiais. Tornar a sala um espaço mais “limpo”, selecionar o tipo de materiais que tenho na sala. Gostaria de tornar a minha sala um espaço mais “natura” e os materiais disponíveis para as crianças. Assim, poder dar uma melhor resposta às crianças, às famílias e aos profissionais. É importante o espaço onde vamos coabitar para nos sentirmos confortáveis, assim como é a organização do tempo e das rotinas para a segurança de todos os intervenientes no processo.” (Educadora CB, 20 Março 2014)

A formadora em contexto é um par entre pares e, numa atitude colaborativa, partilhou critérios pedagógicos enunciados na literatura⁷ (cf. Anexo B) e organizados em apresentações PowerPoint (cf. Anexo C), constantemente atualizadas, para apoiar o evoluir do processo⁸.

A partir da análise e da reflexão conjunta dos critérios pedagógicos, educadoras e diretora salientaram aspetos da organização espaciomaterial atual das salas sobre os quais era premente agir para, progressivamente, tornar “real a valorização e o respeito pelas identidades das crianças e das famílias” (Educadora MR, 3 Abril 2014). Estes aspetos prendiam-se com: (a) a limpeza, a higiene e o descongestionamento das salas de atividades, das casas-de-banho e dos espaços de arrumação dos adultos, onde “há muito tempo que juntamos coisas e mais coisas, porque já lá estavam quando fomos para lá [salas] e nós também tínhamos as nossas coisas para levar” (Educadora PCP, 3 Abril 2014); (b) a organização de áreas diferenciadas de jogo e exploração e a ordenação dos respetivos materiais “para organizar o grupo de crianças e os adultos e não saltitarem de um lado para o outro, estarem mais concentrados nas brincadeiras, terem os materiais mais ao seu alcance” (Educadora MN, 3 Abril 2014); (c) a diminuição do excesso de plástico presente nas salas e

⁷ A abordagem pedagógica que se considerou de forma privilegiada nesta reorganização foi a perspetiva educativa da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação. Contudo, foram igualmente facultadas outras abordagens, nomeadamente, a abordagem HighScope, a perspetiva de Reggio Emilia e a proposta de Elinor Goldschmied, apresentando perspetivas pedagógicas que apresentam uma raiz socioconstrutivista, no âmbito da qual se privilegia a criação de oportunidades para a participação da criança no quotidiano de uma aprendizagem experiencial – perspetivas também designadas “pedagogias participativas” (cf. Araújo, 2011, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

⁸ Em muitos momentos do processo foi oportuno fazer algo semelhante: critérios para organizar o tempo; critérios para organizar a documentação pedagógica.

no recreio (brinquedos, jogos, brindes, objetos de fantasia), com a introdução de materiais naturais e de desperdício “para tornar o ambiente das salas mais agradável, precisamos de tirar muitos materiais e fazer escolhas mais criteriosas de outros” (Educadora CB, 3 Abril 2014); (c) a redução do ruído visual das salas de atividades e dos espaços comuns “para ter mais luz e mais harmonia e as salas ficarem mais naturais” (Educadora CAL, 3 Abril 2014); e (d) a valorização da identidade das crianças e suas famílias dando lugar às suas criações nos placardes expositivos e naturalizando a exposição das fotografias, porque “não precisamos de ter placardes demasiado coloridos e bonecos feitos pelos adultos, as criações e as fotografias já têm cor e são das crianças, se pusermos mais cor, mais bonecos, não estamos a dar o relevo que merecem” (Diretora Técnica Social e Pedagógica, 3 Abril 2014).

Não se delineou uma caminhada a uma só voz, a da formadora ou a da formanda, assumiram-se antes compromissos mútuos que motivaram e envolveram, formadora e formandas, em ações profissionais cooperadas e responsivas aos propósitos e aos problemas atuais identificados (cf. Niza, 1997; Wenger, 2001; Oliveira-Formosinho, 2016a): “Não só foi um compromisso como as próprias pessoas fizeram as suas escolhas dentro daquilo que tinham sido as suas possibilidades. Foi definido por elas [...] porque para elas próprias lhes deixou de fazer sentido. E ainda bem.” (Entrevista da Diretora Técnica Social e Pedagógica, 6 Agosto 2015).

3.1 Os ciclos de experimentação fundamentada

Ao longo das semanas seguintes, que se estenderiam até ao final do mês de Julho de 2014, as educadoras em formação focaram a sua ação sobre os aspetos prementes da reorganização espaciomaterial, mobilizando para este efeito as suas respetivas equipas educativas e, em determinadas ações da mudança em curso, envolvendo as crianças. A experimentação da focagem inicial não ficou circunscrita à ação das educadoras em formação que, de sua iniciativa, partilharam o desafio e a exigência da reorganização espaciomaterial com as ajudantes de ação educativa (auxiliares) e as crianças, encontrando nesta partilha a capacidade para intervir na realidade condicionada e lidar com os seus constrangimentos, privilegiando uma “ética de possibilidade” em detrimento de um ser e estar fatalistas (cf. Freire, 2000):

“Auxiliares e crianças podem ser envolvidas no processo de reorganização da sala, com a construção de materiais para a sala, a partir de outros materiais que podem recolher na natureza, trazendo a natureza para a sala e a sala ficando mais natural, com o seu envolvimento.” (Educadora CB, 3 Abril 2014)

Numa primeira fase da reorganização espaciomaterial, a ação colaborativa concentrou-se na limpeza e no descongestionamento dos vidros do átrio e das salas de atividades da valência de creche. As equipas educativas organizaram grupos e tempos de ação colaborativa e retiraram os autocolantes que preenchiam cada vidro, com as suas formas e cores estereotipadas, reduzindo o ruído visual e deixando entrar a luz natural e a paisagem exterior nos espaços interiores, criando, desta forma, permeabilidade entre o interior e o exterior e oportunidades de observar e falar acerca das formas e das cores da paisagem natural exterior (cf. Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013). Ao entrar nos espaços comuns da valência de creche a formadora deparava-se com um ambiente em transformação, com áreas reorganizadas criteriosamente e equipas educativas dedicadas ao movimento de reorganização espaciomaterial:

“Chego ao átrio da creche e deparo-me com a transformação física a acontecer, foram retirados os autocolantes dos vidros, restando somente os mais resistentes. O átrio apresenta-se mais leve, mais iluminado, acolhe-nos suavemente e introduz-nos às mudanças em curso. Outrora, um parque de estacionamento de uma frota de triciclos de plástico, dispõe agora de dois espaços, um espaço de leitura e um espaço de explorações sensoriomotoras. Embora o equipamento seja vivamente colorido, revela-se a preocupação das educadoras com a harmonia de cores e a organização dos materiais em cestos de vime, ao alcance das crianças (livros; peças de encaixe; garrafas de plástico transparentes com elementos naturais; embalagens de latão forradas). Ao encontrar-me a observar satisfeita as mudanças ocorridas, a educadora CAL diz-me sentir-se bem com a mudança, reiterando que a sua ação até agora tinha sido *complicar ao invés de simplificar*, dando-se a *trabalhos desnecessários que nada acrescentavam*. Por sua vez, a educadora PCP mostra-se igualmente expressiva sobre a mudança no átrio, partilhando orgulhosamente comigo o que a equipa concretizou.” (Notas de campo, 23 Abril 2014)

A entrada nas salas de atividades revelava-lhe ritmos distintos da reorganização espaciomaterial, com avanços e recuos, num movimento constante entre a motivação para avançar e a necessidade de parar, de adiar. Porém, um movimento que não deixava de ser progressivo e comprometido com o movimento de limpeza e descongestionamento dos espaços e dos materiais:

“Ao entrar nas salas, constato haver ritmos diferentes de ação: ainda que muito gradual, uma ação empenhada em levar a cabo a mudança; e uma ação hesitante, mais expressiva no exterior das salas do que no seu interior. Nas salas das educadoras PCP, CAL, CB e MR, denota-se estar em curso uma ação focada em retirar os autocolantes das janelas, dos móveis, das portas, e devolver-lhes a transparência e as cores naturais. De acordo com estas educadoras, este é um trabalho muito lento e exigente, porque requer a utilização de produtos tóxicos para remover os autocolantes, os quais já se encontravam colados *há muitos e muitos anos*. Começam também a ser retirados os móveis em cartão

e esferovite que decoravam os tetos das salas, ainda que com expressa hesitação, porque como me diz a educadora CAL: *Fizemo-los com carinho e alguns deram-nos trabalho.* Ainda assim, ao constatar a conquista de luminosidade natural e maior naturalidade dos espaços e equipamentos, as educadoras dão sinais de abertura à continuidade da limpeza e da mudança. E estes sinais são visíveis com a introdução de materiais e objetos que trazem a vida, a natureza, a cultura dos sentidos para as salas e para a exploração multissensorial das crianças – copos transparentes com elementos naturais odoríficos, organizados num cesto de vime; bichos-da-seda em caixas transparentes e imagens reais da natureza; elementos da natureza e materiais de desperdício, organizados em caixas transparentes. Todavia, ainda se encontram perdidos entre a confusão visual dos autocolantes, da mistura de cores, da invasão de caixas multicoloridas e sacos pretos, das cortinas, do plástico, da ausência de áreas de atividade definidas. Será pertinente organizar as imagens do movimento de mudança em curso para continuar a apoiar criteriosamente a transformação dos espaços e dos materiais... e para motivar, com as possibilidades ao seu alcance, quem ainda hesita. Efetivamente, no interior das salas das educadoras MN e TF as mudanças não são tão visíveis, expressando-se antes no seu exterior, com a substituição das cores garridas e dos bonecos estereotipados dos placardes de exposição por um fundo neutro, natural, com o forro em papel cenário, sobre o qual surgem as produções das crianças (ainda que em série e aleatoriamente organizadas). De acordo com a educadora MN: *É difícil aprender esta pedagogia, fazer esta mudança com práticas tão enraizadas, sobretudo em creche. Foi assim que nos ensinaram, foi assim que aprendemos. É assim que vemos fazer em todo o lado.* (Notas de campo, 23 Abril 2014).

A mediação pedagógica navegou entre mundos individuais e mundos coletivos, entre mundos de sentimentos e emoções e mundos de reflexão e ação, criando espaços e tempos responsivos à natureza de cada mundo (cf. Moita, 1995; Nóvoa, 1995, 2009; Oliveira-Formosinho, 2002b, 2009b; Pinazza, 2014). Organizou encontros de apoio individualizado à ação profissional transformadora ao alcance de cada educadora e, concomitantemente, encontros de partilha de experiências que possibilitassem que a aprendizagem profissional experiencial de cada uma fosse enriquecida e alargada pela contribuição dos pares (cf. Wenger, 2001).

Nos espaços e tempos de encontro e partilha das experiências de aprendizagem profissional, mediados pela documentação pedagógica dos processos e realizações da transformação, as educadoras puderam revisitar os processos vividos, o que lhes permitiu descrever e analisar as suas escolhas e a sua ação e, assim, alcançar uma maior compreensão sobre as suas consequências:

“Nenhum daqueles autocolantes é usado ao serviço da minha ação, assim como portas com autocolantes. Não faz sentido o que lá está. Não é o que eu quero, é o que eles vão aprender. Por isso, quero continuar a tirar autocolantes, placardes, a desmanchar as cartolinas, a reorganizar imagens e a tirar mobiles e cortinados.” (Educadora PCP, 24 Abril 2014)

“Estava enraizada em nós a necessidade de encher todos os espaços com muitos materiais, mas a partir do momento em que comecei a despir a minha sala, não me senti incomodada, senti-me bem. E podemos melhorar e estar ainda mais tranquilas. Acredito que um espaço organizado, um espaço natural, ajudará a organizar as crianças, ajudará a sentirem-se calmas.” (Educatória CAL, 24 Abril 2014)

Permitiu-lhes ainda identificar conquistas, reconhecer dificuldades e constrangimentos, e experimentar o respeito pelos seus diferentes ritmos, fosse o da motivação para continuar a experimentar a transformação ou o da necessidade de a dosear e adiar:

“Reconheço que sou renitente relativamente à mudança, preciso de me identificar com a mudança. O que já fiz: retirei materiais que não traziam nada mais à aprendizagem; retirei autocolantes. Os autocolantes na janela, do lado exterior, são para ser retirados. Os mobiles implica tirar os carros, as estrelas, de que gosto muito, ainda não consigo retirar. Tenho de ser sincera com a forma como me sinto, com o que consigo fazer ou não. Mas, com tempo, compreenderei este nosso diálogo, e virei a retirar os mobiles. Por que tenho as estrelas, o boneco de neve, a árvore de natal? Não haverá necessidade de os ter expostos, mas não vou conseguir mudar até ao final do ano. Reconheço que não consigo, estou demasiado formatada e ainda gosto de me sentir assim. Não consigo fazer muitas mais mudanças. Esta é a minha identificação.” (Educatória TF, 24 Abril 2014)

“As conversas com a Joana, aos poucos, vão fazendo cada vez mais sentido. Estes placares, estas fotografias, estes plásticos, deixam de fazer sentido. Mas, lá está, era a nossa maneira de pensar, não sabíamos e fazíamos assim. Eu própria sinto que tenho de mudar muito e estas paragens são importantes para parar e refletir, para pensar sobre o que fazemos e como podemos fazer melhor.” (Educatória PCP, 7 Maio 2014)

“As mudanças de espaço, de escolha de materiais, fazem sentido e há motivação para começar o ano letivo com escolhas de equipamento e materiais com estética. Agora, só consigo comprometer-me com o retirar os brinquedos de plástico da prateleira do armário à entrada e os que estão na prateleira por baixo do placard dos aniversários. Vou tentar retirar os autocolantes dos armários, as estrelas e as luas, mas sabe que isso é mais difícil para mim, agora. Não posso nem quero tirar tudo de uma vez.” (Educatória MN, 24 Abril 2014)

Os encontros de apoio individualizado foram de escuta e atendimento às dificuldades, aos constrangimentos, aos esforços e interesses pessoais de cada educadora, para continuar a alcançar realizações ancoradas na intencionalidade educativa de uma “gramática pedagógica”, a Pedagogia-em-Participação:

“Decorrente do último encontro para fazer o balanço dos ciclos de experimentação das focagens para a reorganização dos espaços e materiais, as educadoras PCP e MN solicitaram a minha companhia para dar continuidade à *limpeza de caixas e sacos* e à seleção de materiais. As educadoras assumiram que, *sozinhas, dificilmente teriam disponibilidade para repassar e fazer uma escolha de todo o material acumulado ao longo de anos*. A sua iniciativa motivou os seus pares a fazer a mesma solicitação.

O processo de seleção de materiais e sua reorganização revela-se avassalador, porque é muitíssimo material acumulado, material que não pertence à instituição, mas às próprias educadoras, tornando a decisão de abandono muito mais difícil. Exige da minha *companhia crítica* uma constante ponte com a jornada reflexiva em curso – durante o processo de seleção dos materiais acumulados, dialogamos e refletimos por relação à intencionalidade pedagógica; às identidades plurais; à dinâmica da vida do cotidiano VS a experiência rotineira, tradicionalista, pré-definida; ao conhecimento explícito VS conhecimento implícito. Este processo acompanhado cria um ambiente de questionamento e reflexão em companhia: Por que abandonar este material? Que aprendizagens se desenvolvem? Que mensagens (valores, crenças, princípios) estamos a veicular com os materiais? Que espaço e tempo estão a ser dados à criança para experimentar na primeira pessoa e construir o seu conhecimento, sem ser um reproduzidor de tarefas, implícitas no formato dos materiais? Que espaço e tempo estão a ser dados à educadora para ser criativa com as suas crianças?

As educadoras, ainda que expressamente relutantes ao afastamento de materiais e, nalguns momentos, recusando abandonar materiais que lhes são muito queridos, envolvem-se numa seleção do que faz sentido ou não manter. Para esta decisão contam com a minha companhia, porque *ajuda a pensar*, porque *traz um olhar de fora e ajuda a ver que melhores respostas* podem ser construídas. Neste diálogo reflexivo, sustentado nas crenças, nos valores e conhecimentos da Pedagogia-em-Participação, as educadoras conquistam a segurança e a confiança no agir fundamentado.” (Notas de campo, 24 Junho 2014)

Houve ainda espaços e tempos para o apoio emocional deste grupo, com o reconhecimento de sentimentos de frustração e momentos de estagnação que derivaram de práticas gestionárias impessoais e alheias ao investimento profissional e pessoal do grupo. Sentimentos que precisaram de ser positivamente nutridos com o propósito, a paixão e o desejo de aprender (cf. Hargreaves, 1995; Oliveira-Formosinho, 2002b), reinstituindo o bem-estar pessoal e contrariando movimentos que pudessem lentificar ou paralisar o processo de transformação:

“No início desta semana encontrei as educadoras em choque com a decisão da direção financeira sobre o condicionamento da mobilidade das educadoras entre as valências de creche e educação pré-escolar, confinando as educadoras com mais anos de serviço à valência de creche e as restantes à valência de educação pré-escolar. O espaço e o tempo da formação em contexto foram de escuta e diálogo em torno do seu sentir e pensar sobre este novo cenário profissional e pessoal, face aos impactos negativos para a motivação e o empenhamento individual e coletivo nas experiências formativas e no processo transformativo em curso. Confrontadas com o que consideravam uma *afronta à dedicação da equipa à instituição e uma desconsideração do empenho de uma equipa que investe na atualização de práticas para responder com mais qualidade às crianças e às famílias*, assumiram um *envolvimento significativamente menor*, recusando *ultrapassar os limites institucionais de educadoras*, nomeadamente, a sua permanência na instituição para além do seu horário, bem como o seu envolvimento na procura ativa e na criação de recursos de financiamento para adquirir equipamentos e materiais pedagógicos. No entanto, também reconheceram que se recomporiam e retomariam a motivação e o empenhamento no processo transformativo, porque *os benefícios vão para além da instituição*, estes eram seus, das crianças e das famílias. Ao longo da semana os nossos diálogos, continuados pela diretora pedagógica, focaram as

conquistas do desenvolvimento profissional em curso, a satisfação em continuar a aprender para melhor servir as crianças, para melhor se sentirem enquanto profissionais e pessoas. Lembrei ainda que têm a minha companhia, a de uma formadora em contexto que se disponibiliza para escutar as suas dúvidas, os seus receios, as suas expectativas, e para as apoiar na recuperação de uma identidade profissional aprendente e transformadora. Fomos além dos constrangimentos e vislumbrámos possibilidades.” (Notas de campo, 27 Maio 2014)

Em todos os momentos do processo (trans)formativo, a diretora pedagógica esteve envolvida e empenhada em fazer companhia, escutando e compartilhando experiências e aprendizagens, como um par entre pares. Recriava-se enquanto líder pedagógica e organizacional que motiva e facilita o desenvolvimento de jornadas de aprendizagem profissional:

“O passo seguinte foi: para elas corresponderem eu teria de as motivar e envolver. Logo, as duas primeiras questões principais: motivar e envolver. Poderia dizer-se, *Tenho de as convencer...*, sim, é uma maneira de as convencer, mas que também fosse um sentimento que elas também o tivessem, ou seja, vai para além de nós querermos que as pessoas façam as coisas, elas terem também o sentimento de que era necessário dar este salto e que nós iríamos ter grandes benefícios com esta mudança. [...] Então, a minha preocupação foi ir falando com cada uma, às vezes de uma forma mais formal, mas outras de forma mais informal – como dar um conselho ou um ponto de vista, porque, às vezes, temos de nos libertar um pouco deste papel de ser o diretor para passar a ser, também aprendi esta expressão, *em companhia*.” (Entrevista da Diretora Técnica Social e Pedagógica, 6 Agosto 2015)

Neste ambiente relacional e interpessoal, facilitador de processos cooperativos e colaborativos, formadora e formandas experimentavam o desenvolvimento de uma aprendizagem profissional experiencial no seio de uma comunidade profissional reflexiva em construção:

“Para além daquelas sessões que houve aqui, com data marcada, e em que estivemos todas, sempre que alguma de nós precisava, a Joana esteve sempre presente. E nós conseguíamos também trocar impressões umas com as outras. Quando, no outro dia, aqui, salientámos o trabalho em equipa [como benefício do processo formativo], tem a ver com isso, porque quando tínhamos dúvidas íamos falando umas com as outras – *Eu fiz assim... Por que é que não fazes desta maneira... Experimenta assim...* – e depois quando tínhamos mais dúvidas, era a Joana que nos apoiava.” (Entrevista da educadora IG, 29 Julho 2015)

3.2 Primeiros benefícios

Os encontros organizados para monitorizar e avaliar os processos de reorganização espaciomaterial facilitaram o reconhecimento das realizações alcançadas. As educadoras percecionaram realizações para além da transformação do espaço físico, com a identificação

de consequências positivas para as crianças e para os adultos: “As mudanças que foram feitas não só influenciaram as crianças como influenciaram também os adultos [educadora e auxiliares].” (Educadora CB, 21 Maio 2014). Observaram e perceberam que os “primeiros passos” dados no sentido da reorganização espaciomaterial das salas de atividades haviam produzido um “paralelismo de consequências positivas” (cf. Oliveira-Formosinho, 2002b) para o empenhamento dos adultos – “Limpar a sala, a claridade, faz sentido, porque mostra organização e limpeza. Influencia os adultos a estarem mais próximos das crianças, conseguimos melhores observações, mais individualização.” (Educadora MN, 8 Julho 2014) – e para o envolvimento das crianças – “De facto, [as crianças] estão mais organizadas e aproveitam melhor.” (Educadora CAL, 21 Maio 2014).

Ganhavam consciência do valor pedagógico do espaço e dos materiais e de uma atuação profissional crítica e ética (cf. Oliveira-Formosinho, 2002b; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013): “Agora, estamos mais conscientes. [...] Faz muito sentido a escolha dos materiais, retirar estereótipos, ter outras coisas que não aquelas do mercado, e compreender as suas possibilidades para a aprendizagem.” (Educadora MN, 8 Julho 2014).

Às reações positivas destas crianças e destes adultos, observadas por parte das educadoras, juntavam-se ainda os comentários, igualmente positivos, dos pais e das famílias das crianças, percecionando a emergência de um ambiente instigador do bem-estar das crianças: “Os pais repararam nesta tranquilidade. Embora não tenham feito comentários sobre as mudanças do ambiente físico, repararam que as crianças estão mais calmas.” (Educadora CAL, 21 Maio 2014).

A observação de reações positivas de todos estes atores e o reconhecimento do valor pedagógico do espaço e dos materiais e de uma atuação profissional crítica e ética foram elementos sustentadores da continuidade do processo de reconstrução de práticas e transformação do ambiente educativo, apoiando e motivando as profissionais a manter (e até aumentar) o seu investimento e empenho profissionais – “Cada vez mais este caminho está a fazer-me sentido.” (Educadora PCP, 21 Maio 2014) – e a quebrar o isolamento para partilhar este processo transformativo com os demais atores do quotidiano educativo (pares profissionais, auxiliares, crianças, pais e famílias) e torná-lo um “projeto colaborativamente construído” (cf. Araújo, 2011; Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013):

“Fomos experimentar, gostámos, as coisas correram bem. E houve, de facto, muito empenhamento por parte das pessoas que estiveram envolvidas nesta nova metodologia.

[...] Acreditar e tenho provas. Experimentei e resultou. Houve respostas positivas, houve desenvolvimentos positivos, houve envolvimento muito positivos, até mesmo dos próprios pais.” (Entrevista da educadora TF, 28 Julho 2015)

3.3 A integração das educadoras da valência de educação pré-escolar no processo (trans)formativo

Os benefícios emergentes reconhecidos previamente motivaram o alargamento do processo de reconstrução do quotidiano de práticas e educativo das crianças à equipa de educadoras da valência de educação pré-escolar.

Por um lado, as educadoras da valência de creche revelaram não querer a sua jornada de aprendizagem experiencial profissional interrompida, pelo contrário, manifestaram querer partilhá-la com a restante equipa de educadoras (de educação pré-escolar) para não “quebrar a evolução”: “É importante as educadoras de pré-escolar estarem envolvidas, porque haverá mudanças de equipas de creche e é preciso reunir com elas, fazer partilhas.” (Educadora MN, 24 Abril 2014). Por outro lado, a curiosidade sobre o processo de formação em contexto apoderava-se de algumas educadoras de educação pré-escolar, as quais colocavam questões sobre o processo de aprendizagem profissional experiencial, procurando respostas para a sua própria ação profissional junto dos seus pares da valência de creche, as quais, por sua vez, provocavam diálogos reflexivos questionando sobre o porquê da ação:

“Hoje, a IG [de educação pré-escolar] diz-me, *Então, e agora, o que é que eu faço aos palhaços?* Respondo-lhe: *Vais continuar a falar do Carnaval?* Ela diz: *Não.* E pergunto-lhe: *Então, achas que faz sentido mantê-los na sala?* Ao que ela responde: *Não. Então, vou guardá-los.* Como vê, já há aqui este diálogo entre nós.” (Educadora CB, 24 Abril 2014)

O acordo da intervenção para o desenvolvimento do processo de formação em contexto não havia considerado a integração das educadoras de educação pré-escolar tão prematuramente (cf. 1.2), todavia, para este grupo de educadoras e para a diretora, começava a fazer sentido a criação de momentos de reflexão partilhada com os seus pares profissionais, uma vez que o interesse e a procura estavam a acontecer de forma motivada:

“[...] estávamos só a intervir em creche, mas depois no pré-escolar estavam [interessadas]. Isso foi muito bom, foi uma coisa que eu não previa que fosse tão de repente, e aproveitámos, porque não podemos desperdiçar o interesse que as pessoas têm, o empenho e a curiosidade, mais uma vez como as crianças. Se o adulto está curioso e quer chegar lá, o meu papel é encontrar as ferramentas para que essas pessoas possam lá chegar.” (Entrevista da Diretora Técnica Social e Pedagógica, 6 Agosto 2015)

De sua iniciativa, as educadoras da valência de creche e a diretora organizaram um encontro entre pares profissionais, com a visita das educadoras de educação pré-escolar ao contexto de creche para observarem as mudanças em curso do espaço físico das salas e dos espaços comuns.

Em momento de revisitar a experiência do encontro entre pares profissionais – que fora protagonizado pelas educadoras da valência de creche, com a companhia da diretora – evidenciou-se que este não foi um espaço e um tempo para conversações reducionistas (gostei/não gostei; bonito/feio; melhor/pior), foi antes para abrir ao diálogo reflexivo sobre a aprendizagem profissional experiencial, sobre as consequências positivas para os vários atores envolvidos:

“As colegas foram lá e gostaram e questionaram por que é que as fotografias não tinham cartolina. Expliquei que não queria a cor, mas a criança, trabalhar o nome delas, respeitar o facto de se identificarem. A cor vinha com a cor da pele de cada um, com a cor das camisolas. A minha intenção não era dar cor às fotografias, mas as fotografias darem cor à sala, às aprendizagens que dali poderiam surgir.” (Educadora PCP, 22 Maio 2014)

“Questionei-as a elas [educadoras de educação pré-escolar] sobre as mudanças e responderam: *luz, limpeza, organização*. Sentiram mudanças nas auxiliares, mais envolvidas com as crianças, mais tranquilas.” (Educadora MN, 22 Maio 2014)

Nas palavras da diretora pedagógica, as educadoras da valência de creche colocaram-se criticamente perante as suas experiências pessoais e profissionais, questionando-as, fazendo relações, substanciando-as. Assumiam o risco da mudança, com a convicção que advém do vivido, do experimentado crítica e reflexivamente (cf. Nóvoa, 1992, 1999, 2009; Schön, 2000):

“Algo que representa uma novidade é a repetição de *experiência*. É muito rico não ter medo de arriscar, de experimentar. Falaram de *experimentei isto e fez sentido*; da importância da organização do ambiente para inspirar as interações e relações; da mudança de espaços que tem um impacto de forma muito positiva. As colegas de pré-escola atropelavam-se para questionar e tirar notas. E a segurança [das educadoras da valência de creche] para responder, para partilhar com sentimento, com envolvimento. Foi muito bom, muito encorajador. Deixa-nos orgulhosas.” (Diretora Técnica Social e Pedagógica, 22 Maio 2014)

Realçaram ainda que o processo de reorganização espaciomaterial não fora imposto, pelo contrário, fora partilhado e negociado, com respeito pelas identidades pessoais e profissionais de cada uma: “[O processo de mudança] Não [foi] imposto, foi partilhado,

refletido em conjunto, com pontos refletidos e combinados a partir de como nos sentimos.” (Educadora MN, 22 Maio 2014).

A voluntariedade das educadoras para mostrar o seu quotidiano educativo em transformação e descrever a sua experiência positiva de desenvolvimento profissional criou as condições de abertura para o encontro entre a formadora em contexto e o grupo de educadoras da valência de educação pré-escolar:

“E foi com surpresa e emoção que vivi uma reunião dinâmica e encorajadora. Os adjetivos que sugiro são de positividade, porque são os que melhor refletem o ambiente de à vontade, de sede de questionar, de esclarecer, pensar e criar possibilidades de aprendizagem. Não resulta deste diálogo um discurso relutante, desconfiado, pelo contrário, é um discurso motivado para a aprendizagem, para modos de fazer pedagogia que melhor sirvam as crianças, as famílias, que melhor dignifiquem a sua profissão. O diálogo fluiu e até atropelou-se com questões e intervenções cruzadas, com partilha de dúvidas, expectativas, em busca de respostas imediatas para o seu quotidiano profissional. Com o apoio da AR [diretora técnica social e pedagógica] regressou-se ao sentido e aos significados da visita à creche e as educadoras referiram conceitos como *coerência, linguagem comum e consonante*; manifestaram a sua surpresa por relação à transformação das próprias educadoras de creche, *nunca antes considerada*, com ações e diálogos *significativamente diferentes do seu habitual*; identificaram possibilidades de ação para iniciar o seu próprio processo (trans)formativo, com uma palavra de ordem expressa: *limpeza*.” (Notas de campo, 28 Maio 2014)

Testemunhar as transformações visíveis em contexto de creche e as suas consequências positivas resultou na manifestação de motivação e intenção para se envolver em ciclos de aprendizagem profissional experiencial para a mudança:

“Eu estava no pré-escolar quando a Joana veio para cá e fui ouvindo umas conversas, nós fomos ouvindo umas conversas, portanto, não iniciei o processo da formação desde o início. Quando a Joana surgiu no pré-escolar fez-se um bocadinho de luz, deu-nos o feedback do que tinha estado a fazer na creche e explicou o que era isto da formação em contexto. Para mim, isto [a formação] só me faz sentido assim [em contexto], porque, como em tudo na vida, nós aprendemos a fazer, e não só com a formação teórica que recebemos. [...] Eu não vou dizer que não senti dificuldades, porque senti, claro. Mas se eu vejo que a mudança é para melhor, eu concordo. É uma coisa com que eu me identifico.” (Entrevista da educadora PCB, 28 Julho 2015)

Em momentos iniciais do processo formativo houve educadoras que se debatiam com decisões gestionárias que desvalorizavam o seu empenho pessoal e profissional, demovendo-as de querer se envolver em processos de desenvolvimento profissional. No entanto, o ambiente de abertura e respeito pela sua voz e agência, promovido, desde os primeiros encontros, por uma mediação pedagógica sensível e desafiadora, de escuta e diálogo reflexivo, incentivou-as a aceitar o compromisso com o processo de formação em contexto e a empenhar-se na sua prossecução:

“A princípio estávamos um bocadinho com ansiedade, com medo de não dar resposta, mas por outro lado, foi um desafio de trabalho, de energia, de aplicar... Foi desafiante. E depois na autoestima, saber que alguém estava à espera do nosso resultado, fez com que nós também quiséssemos dar respostas positivas. [...] O seu papel foi fundamental, a sua empatia, a sua persistência. Nós a princípio estávamos mesmo muito renitentes com esta pedagogia e isso sentiu-se, parecia que não queríamos, que nos estava a ser imposto. Se calhar, outra pessoa, tinha desistido. Como fomos colocadas na creche, um bocadinho impostas, porque éramos as mais velhas e não tínhamos mais carreira, se calhar, a Joana acabou por levar com a nossa vontade que não era muita. E estávamos sempre a questionar. Eu acho que a sua certeza naquilo em que acredita fez-nos levar... E a sua motivação, nunca deixou de nos motivar. Fez-nos levar a que deixássemos que esta pedagogia nos envolvesse numa maneira que eu também não estava à espera.” (Entrevista da educadora EG, 28 Julho 2015)

O grupo de educadoras da valência de educação pré-escolar tomou a iniciativa da definição de focagens para a ação profissional transformadora do quotidiano educativo, ao identificar “possibilidades de ação para iniciar o seu próprio processo (trans)formativo, com uma palavra de ordem expressa: *limpeza*.”. Iniciou imediatamente ações de limpeza, higiene e descongestionamento das salas de atividades, espaços comuns e casas-de-banho, porque: (a) reconhecia ser “necessário ter menos *coisas* e ser mais seletiva [na escolha] dos materiais, dos trabalhos, da organização da sala” (Educadora CAM, 28 Maio 2014); (b) admitia que em salas onde “não se vê tanto plástico, tanto papel autocolante, é mais organizativo das crianças” (Educadora PCB, 28 Maio 2014).

À semelhança do percurso formativo iniciado com o grupo da valência de creche (cf. 2.3), este grupo tomou a sua voz para caracterizar as salas de atividades e os espaços comuns da valência de educação pré-escolar e, posteriormente, refletir criticamente sobre modos de pensar e dizer a educação de infância (imagens de criança e profissional de educação de infância e conceções de educação) e sobre os seus modos de fazer. Visitou contextos onde se desenvolve a Pedagogia-em-Participação (neste caso, o Centro Infantil Olivais Sul) e experimentou a reflexão problematizante da coerência entre o que se acredita e o que se faz (cf. Freire, 1967):

“Fez todo o sentido a forma como a Joana abordou as educadoras, abordou a pedagogia que nós estávamos a fazer, a fazer-nos refletir sobre a nossa ação. Fazer-nos ver fotografias do antes e depois, o questionar-nos por que é que fazíamos assim, nunca pondo em causa nada, nunca pondo em causa o nosso trabalho, nunca pondo em causa a maneira como fazíamos. [...] No início foi mais uma explicação e nós próprias nos pormos em causa: *Por que é que eu faço assim? Será porque acredito ou será porque já entrei numa rotina que não me leva a refletir de outra maneira?* Acho que foi isso o que aconteceu ao princípio e, depois, foi o experimentar.” (Entrevista da educadora PCB, 28 Julho 2015)

“Quando começámos com aquelas limpezas, só dizia *Ai, meu Deus, que isto vai ser muito complicado*. Parecia estar o mundo a virar-se ao contrário. Aquilo que tinha guardado há tantos anos, que achava que eram os documentos mais importantes da minha vida e, afinal, aqueles dossiers nunca mexi neles. Afinal, a Joana tinha razão quando questionava: *Mas por que é que está a guardar isto? Para que serve?* Eu não estava a perceber nada, estava a sentir-me muito confusa, mas à medida que íamos tendo formação, em contexto, sobre situações que eu descrevia, e pela maneira como me fazia refletir, muitas vezes me pôs a pensar, aí fui percebendo que não é preciso guardar aquelas coisas [dossiers com manuais de atividades e calendários do educador de infância]. [...] Isso foi uma das coisas, a Joana tem-me ajudado a pensar.” (Entrevista da educadora EG, 28 Julho 2015)

A celeridade com que estas educadoras integraram o processo (trans)formativo, tomando a iniciativa e empenhando-se na reorganização espaciomaterial refletida e criteriosa, foi instigada por “relações de trabalho em colaboração” (cf. Mesquita, Formosinho & Machado, 2015): “Outra coisa que me motivou foi trabalhar em equipa, ou seja, mostrar que éramos todas capazes. Sentir que independentemente da idade, sermos as mais velhas, estamos abertas à mudança. Foi confiar que era possível, mesmo sendo mais velhas.” (Entrevista da educadora EG, 28 Julho 2015). Por um lado, as educadoras de ambas as valências e a diretora cooperaram no sentido de cumprir com os compromissos assumidos conjuntamente (limpeza; diminuição do ruído visual; seleção criteriosa dos materiais pedagógicos) e de alinhar com o movimento iniciado pela valência de creche:

“O empenhamento que houve logo de início, com os espaços e materiais, foi logo de equipa. [...] Acho que nos sentimos mais como equipa, acho que tem a ver com tudo, não foi só com o espaço e com os materiais nem com a rotina, foi com tudo. Foi o termos de fazer tudo isto, todas ao mesmo tempo.” (Entrevista da educadora IG, 29 Julho 2015)

Por outro lado, educadoras, diretora e formadora colaboraram para desenvolver uma reorganização espaciomaterial participada (e não decretada) e alicerçada na “soma de um conjunto alargado de esforços individuais mas sustentados em muitos mais esforços coletivos” (cf. Mesquita, Formosinho & Machado, 2015: 55), partilhando e contextualizando o referencial educativo comum, a *Pedagogia-em-Participação*:

“Inicia-se a reorganização dos espaços, das áreas, com limpeza e seleção dos materiais. [...] As educadoras refletem juntas: umas motivam as outras, pensam em conjunto, apoiam na limpeza, na identificação e na seleção de materiais. Cresce a preocupação com esta seleção de materiais e reflete-se em conjunto sobre para que servem, que mensagens transmitem, que aprendizagens servem.” (Notas de campo, 11 Junho 2014)

Outro contributo maior para esta celeridade foi o que resultou da mediação apoiante e motivadora da própria diretora para honrar e fortalecer o investimento e o empenhamento

das educadoras (e das auxiliares) no pensamento e na ação transformadora. Mobilizou e flexibilizou ações, co-construiu soluções e disponibilizou-se para acompanhar as profissionais na consecução dos compromissos assumidos:

“A diretora partilha comigo a sua satisfação com estar a conseguir encontrar soluções, construídas em diálogo com as educadoras. Primeiro, constituíram equipas responsáveis pela organização do economato, no sentido de arranjar mais espaço para cada educadora ter os seus materiais de sala. Segundo, organizaram equipas de auxiliares e de educadoras para vendas de bolos, semanalmente, e vendas dos materiais e equipamentos retirados das salas e de materiais e equipamentos doados, em arraial aberto à comunidade.” (Notas de campo, 17 Junho 2014)

Enquanto líder pedagógica e organizacional, a diretora empenhou-se na criação de condições facilitadoras de interações e relações, de escuta e diálogos reflexivos, em torno de um “propósito coerente” (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008), o da contextualização participada da Pedagogia-em-Participação:

“Assiste-se a um esforço em conjunto, a um trabalho em equipa em torno de compromissos comuns. É visível a motivação entusiasmada das educadoras na identificação de equipamentos e materiais pedagógicos que cumpram com a transformação praxiológica – a educadora CP menciona, entusiasmada, os materiais naturais e de artesanato que poderá trazer das suas férias no Minho. Ao longo de todo este movimento entusiástico e motivado, apoio o pensamento e a ação, questionando sobre a pertinência pedagógica, provocando a reflexão a partir do *porquê? para quê? como?* A diretora dá continuidade aos diálogos reflexivos, porque, diz ela, *é preciso respeitar, motivar, mas questionar também [é preciso] porque obriga as pessoas a questionar outra vez e a sair da sua zona de conforto.*” (Notas de campo, 23 Julho 2014)

Gerava-se o estabelecimento de uma cultura de mudança, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de inovar (cf. Fullan, 2003), suportada por uma liderança comprometida com a emancipação dos atores envolvidos em processos de mudança e inovação (cf. Day, 2001) e com a construção de uma “comunidade aprendente” (cf. Wenger, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a).

3.4 O alargamento dos ciclos de experimentação fundamentada: a integração das dimensões pedagógicas da organização dos espaços e materiais pedagógicos, do tempo pedagógico, da documentação pedagógica

Neste espaço, após a apresentação das realizações alcançadas no âmbito da reconstrução da organização espaciomaterial, descrevem-se os processos de experimentação fundamentada para a (re)construção da organização do tempo pedagógico e o desenvolvimento da documentação pedagógica, e apresentam-se as suas realizações.

3.4.1 Organização dos espaços e materiais pedagógicos

O início do ano letivo 2014-2015 firmou o compromisso assumido pelas educadoras de ambas as valências e diretora da instituição com a contextualização da Pedagogia-em-Participação. Os primeiros dias para a organização das salas foram marcados por uma ação criteriosa sobre os espaços e os materiais pedagógicos, que se contrapôs a uma ação meramente decorativa das salas “ao gosto” do adulto.

Suspendendo saberes e dizeres do ensinar para provocar o pensar e agir críticos de quem se forma (cf. Oliveira-Formosinho, 1998, 2016a), as profissionais experimentaram espaços e tempos para agirem criticamente sobre decisões do processo transformativo, sustentadas na Pedagogia-em-Participação:

“Em continuidade com a jornada de aprendizagem que precedeu este regresso ao contexto e à formação em contexto, regressou-se ao questionamento e à reflexão crítica sustentados na gramática pedagógica da Pedagogia-em-Participação, e à tomada de decisões colaborativa sobre a organização dos espaços e a seleção dos materiais pedagógicos: *O que é que a Joana acha desta organização das áreas e dos materiais que escolhi para as áreas?* (Educadora CM); *O que é que a CM acha? Qual é a intencionalidade educativa? Que intencionalidade serve esta área? Que aprendizagens se desenvolvem com estes materiais?* (Formadora em contexto) *A partir do que tínhamos estado a falar no final do ano letivo e do que fomos conversando com a Joana, consegui organizar as áreas do faz-de-conta e das construções no fundo da sala, com os materiais que agora fazem sentido, para poder ver o que posso ir colocando. Fiquei com esta área para reunir em roda, no chão, com espaço para os quadros. Estou mais satisfeita, sinto mais calma.* (Educadora PCB). Colocar questões, como as que coloquei nos encontros com cada educadora na sua sala em torno da organização das áreas e da seleção de materiais, sobre a intencionalidade educativa de cada área, sobre a intencionalidade educativa dos materiais, sustentadas nos eixos centrais da Pedagogia-em-Participação, é um exercício que creio estar a proteger-me de incursões invasivas, autoritárias, transmissivas. Encontro neste questionamento a provocação do pensamento das educadoras e a suspensão dos meus saberes para refletir com elas e tomar decisões compartilhadas”. (Notas de campo, 29 Agosto 2014)

Cada educadora organizou criteriosamente o espaço pedagógico (cf. Anexo B), sem obliterar a sua identidade pessoal e profissional, pelo contrário, densificando-a (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002b; Pinazza, 2014): “Os espaços estarem organizados de uma determinada maneira, fez-me muito sentido. [...] As salas estão organizadas segundo os mesmos critérios [da Pedagogia-em-Participação], mas não estão iguais. Eu gosto da minha sala como está!” (Entrevista da educadora IG, 29 Julho 2015). Desde os primeiros dias, e ao longo do ano letivo, tornaram os espaços das suas respetivas salas ordenados, harmoniosos

e responsivos à dinâmica de um quotidiano participado pelas identidades plurais das crianças e dos adultos:

“Agora temos um contexto muito mais aproximado à família, ao familiar. Repensarmos como é que a sala poderia estar organizada, que tipo de materiais, que não é preciso ter materiais caríssimos ou cheios de plástico, é muito mais interessante ter objetos aproximados do que é o contexto da família. Ter as coisas bem organizadas, bem arrumado, é muito importante, porque dá uma calma, uma harmonia à sala, às crianças. [...] E isso é o contexto educativo que lhes dá, o ambiente de sala que lhes dá.” (Entrevista da educadora CAM, 28 Julho 2015)

“O envolvimento da AR, a direção pedagógica, tem sido e continua a ser uma mais-valia, sendo consonante com os nossos diálogos e contribuindo para tornar os espaços comuns e as salas congruentes com a transformação em curso: *Foi possível arrancar placardes, reduzir o número de prateleiras. Tal como combinámos, foram colocados os cabides cá fora, sem dúvida, um ganho muito grande para as salas. Mas há mais, pedi também para arrancarem os nomes das salas em esferovite, era uma acumulação de pó impressionante.* A AR não acrescenta, mas pude igualmente observar que foram retirados itens religiosos do átrio da creche. Uma iniciativa da AR que parte da sua reflexão crítica sobre os nossos diálogos em torno dos espaços pedagógicos serem respeitadores das diversidades e abertos às identidades plurais, uma vez que este não foi um foco de ação que tivéssemos combinado.” (Notas de campo, 28 Agosto 2014)

Ou seja, preocuparam-se criticamente com tornar os espaços pedagógicos em lugares de bem-estar, pertença e participação, estética e ética, alegria e prazer (cf. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a; Cardoso, 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) para as crianças e para os adultos (famílias e profissionais):

“Achei que, realmente, fazia imenso sentido a sala ser muito mais parecida com uma casa onde nós vivemos e não ter tanta coisa artificial [...] O facto de a casa ser um sítio acolhedor, é lá que nos sentimos bem, poder transformar a escola num sítio que seja acolhedor, onde nos sentimos bem e onde podemos fazer coisas diferentes, que não fazemos em casa e na escola podemos fazer. Podemos partilhar com os amigos, podemos conversar. (Entrevista da educadora PCP, 29 Julho 2015)

“As salas dão um ar muito mais calmo, sem a confusão de brinquedos e de cores que existia, que era stressante. Há mais luz, as salas são mais naturais. Sentimo-nos bem, mais calmas e, com certeza, as crianças e as famílias também sentem isto.” (Ajudante de ação educativa CALM, 4 Setembro 2014)

“O espaço é nosso, meu, da CALV [ajudante de ação educativa], das crianças, das famílias, e a forma como eu deixo que se apropriem e sintam como o espaço é deles, sinto que isso também é fundamental. A forma como eu deixo que se envolvam, que deem sugestões, tragam coisas e essas coisas seja valorizadas ou não, isso faz com que se sintam no espaço deles, ou não.” (Entrevista da educadora PCB, 28 Julho 2015)

Os espaços foram enriquecidos por materiais pedagógicos que permitissem o uso dos “sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho,

2008), nomeadamente materiais naturais e de desperdício, jogos e brinquedos e artefactos (multi)culturais que fossem: responsivos a todas as diferenças (cf. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011); facilitadores de aprendizagens experienciais no âmbito das “cem linguagens” (cf. Malaguzzi, 1998); e potenciadores da imaginação e da criatividade das crianças (cf. Kishimoto, 1994, 2001; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a; Cardoso, 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013):

“São crianças que estão mais curiosas e despertas a pormenores que eu não tinha observado quando estive naquela sala há uns anos atrás, por causa do excesso de materiais, de brinquedos feitos, que não permitiram esta descoberta das pequenas coisas, dos sons, dos búzios, do sabor da concha que ainda está salgada, a textura das coisas, os materiais naturais, os ouriços em que eles se picaram, mas fizeram questão de ir lá outra vez para sentirem na mesma. São tudo ganhos, porque vemos as crianças a terem uma percepção mais real das coisas.” (Entrevista da educadora CP, 29 Julho 2015)

A experiência vivida e refletida sobre a transformação da organização espaciomaterial revelou os sentidos e os significados das realizações alcançadas, com ganhos para os profissionais, as crianças, as interações e relações, o processo de aprendizagem:

“Hoje, já percorremos o ano e acho que foi uma mais-valia esta mudança. A organização do espaço; a organização do material; como é que nós refletimos; como é que nós expomos. [...] Agora, estou sempre preocupada. [...] E tive elementos da minha equipa que também se identificaram muito com esta pedagogia e tinham a preocupação de ir também à recolha deste tipo de materiais. Se iam para a praia traziam conchas, pedrinhas, até caranguejos trouxeram. Havia uma preocupação e uma envolvimento também por parte das pessoas da equipa de auxiliares.” (Entrevista da educadora TF, 28 Julho 2015)

“Com estes materiais que temos à disposição das crianças é totalmente diferente. [...] As crianças adoraram, tiveram imenso prazer em trabalhar com os materiais que tiveram à disposição. [Mostraram-se] responsáveis, porque eles conseguem, são capazes, são crianças capazes, mesmo.” (Entrevista da educadora CB, 29 Julho 2015)

“No diálogo com as auxiliares, no âmbito da sua formação profissional organizada pela equipa da Associação Criança, tive oportunidade de escutar e registar as suas percepções sobre a transformação da organização espaciomaterial, os seus resultados e benefícios: *Os materiais naturais existiam mas estavam guardados. Agora, estão acessíveis às crianças e é muito giro ver a criatividade delas nas construções, o que fazem com os vários materiais. Estão muito mais criativas. Reencontraram o prazer de brincar.* (Auxiliar JN); *Os espaços estão mais limpos, mais tranquilos, mais bonitos. E as crianças estão mais organizadas, mais criativas e imaginativas, mais concentradas.* (Auxiliar SUS)” (Notas de campo, 11 Maio 2015)

“Vi brincadeiras que não esperava ver, em termos das construções, das relações uns com os outros na brincadeira, que acabava por ser potencializada pelo adulto que estava presente. [...] Acho que me envolvi mais no sentido de questionar mais, de tentar saber mais deles no seu sentir, na sua descoberta, o que estavam a aprender, o tentar ver como é que eles arranjavam as soluções e não estar a fazer perguntas tão diretas em relação a

determinadas coisas. Ouvi-los mais e não intervir tanto, sendo mediadora. Ouvi-los mais no sentido de perceber o porquê do que eles estão a fazer, perceber o que estão a aprender.” (Entrevista da educadora CP, 29 Julho 2015)

Alcançou-se compreensão de que “o espaço e o tempo são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relação e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011: 30):

“O facto de termos estes materiais, a forma de estar com eles e de nos envolvermos na brincadeira, foram sequências de vivências maravilhosas. O espaço potencia as brincadeiras.” (Entrevista da educadora CP, 29 Julho 2015)

“As mudanças também foram boas para os adultos que brincam mais com as crianças e sentem-se menos cansados. (Auxiliar ACR); [...] há uma maior organização prévia do trabalho, dos espaços, as crianças estão mais autónomas, mais organizadas, mais participativas, onde temos oportunidade de ensinar e aprender em conjunto. (Auxiliar CALV).” (Notas de campo, 11 Maio 2015)

“Houve pais, que eu senti, estavam a gostar de explorar aquele tipo de material com os filhos. Dar um rolo de cordel para eles estarem a desenrolar ou estar a pintar. Ou dar uma alfarroba para ele provar ou estar a brincar. Dar ouriços, rolas, conchas, pedras. Isto abriu também os horizontes dos pais.” (Entrevista da educadora TF, 28 Julho 2015)

Rever o passado e olhar o presente, ambos documentados (cf. Anexos D e E), e narrar sobre eles, consentiu que os atores locais se assumissem protagonistas da desconstrução de uma realidade pedagógica: “As salas estavam tão feias. Eram uma confusão visual e mental para as crianças e para os adultos. Foi importante olharmos para a nossa sala e reconhecer para começar a limpar e a mudar.” (Educadora MR, 28 Agosto 2014); e da construção de modos alternativos de pensar e fazer pedagogia da infância: “A instituição parece outra, é outra. Sente-se harmonia, sente-se paz.”; “Agora há a possibilidade de as crianças poderem criar. O espaço, os materiais já não estão formatados.”; “Não é o meu espaço, é o nosso espaço.” (Educadoras, 28 Agosto 2014).

3.4.2 Organização do tempo pedagógico

No contexto de experimentação de espaços e materiais pedagógicos que devolviam a agência às crianças e aos adultos, as educadoras percecionaram a importância de uma organização respeitosa do fluir do dia e dos tempos educativos para atender à diversidade:

“Vemos que as crianças não se dispersam, porque as salas, os materiais estão mais organizados. E agora sentimos, eu sinto, que precisamos de pensar como é que nos vamos organizar, como vamos desenvolver as atividades, porque a rotina também deve

ser diferente para atender à multiculturalidade, ao respeito por cada criança.” (Educadora CAM, 16 Setembro 2014)

Para o grupo de educadoras de ambas as valências, apoiadas por uma direção pedagógica que se disponibilizava para incentivar e para acompanhar, era tempo de “*definir uma rotina diária adequada às características do grupo de crianças e adultos, mas também às características da organização do centro, implementá-la e sistematizá-la*” (Notas de campo, 5 Novembro 2014).

A esta definição de focagens para a organização do tempo pedagógico sucederam os ciclos de experimentação refletida para a contextualização do(s) tempo(s) pedagógico(s) (cf. Anexo F). Estes ciclos requereram espaço e tempo de questionamento reflexivo, com clarificação de cada um dos tempos pedagógicos e de como a criança vive um dia com a Pedagogia-em-Participação (cf. Anexo G):

“Há tempos pedagógicos que precisam de maior questionamento por relação ao que é dito e o que é feito. A observação das atividades em sala evidencia o cuidado das educadoras com implementar a sequência de tempos pedagógicos que definiu e sistematizá-la. No entanto, evidenciaram dificuldades (e até expressaram-nas) com o desenvolvimento de alguns tempos pedagógicos. No caso da creche, o tempo de brincadeiras, jogos e atividades (a escolha da criança de entre as áreas de atividade; o apoio do adulto ao desenvolvimento da escolha da criança) e o momento de trabalho em pequenos grupos (crianças organizadas por atividades que partem de diferentes propósitos e desenvolvem as respetivas experiências VS crianças que desenvolvem atividades sugeridas pelo adulto e rodam pelas mesas fazendo atividades em série). No caso do jardim-de-infância, o ciclo planificação – atividades e projetos – reflexão (a criança que decide sobre uma atividade nas áreas da sua escolha; a negociação com o adulto; a reflexão expressa com diferentes linguagens) e o tempo de conselho (tempo para fazer um balanço do dia e tomar decisões, dar lugar ao tempo de partida VS momento intercultural, que é um tempo específico). É necessária uma clarificação de como se podem viver estes tempos, conjugando a intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação com as experiências vivenciadas pelas educadoras e pelas crianças no seu quotidiano.” (Notas de campo, 11 Novembro 2014)

“Toda a rotina, todos os tempos que foram implementados, têm significado. Por mais que a gente diga, *Já fazíamos. Os meninos já brincavam, já escolhiam o que queriam fazer. Os meninos já trabalhavam em pequenos grupos para os projetos*, mas há que haver uma organização, há que dar um nome às coisas.” (Entrevista da educadora CAM, 28 Julho 2015)

Necessitaram de espaço e tempo para desconstruir modos tradicionais de compreender a rotina e construir uma renovada compreensão do tempo pedagógico, experimentando na primeira pessoa o processo transformativo:

“O encontro individual com cada educadora, auscultando o seu sentir sobre a experimentação dos tempos pedagógicos e da sua sequência, permitiu uma aproximação

aos ritmos e compreensões de cada uma sobre a experiência. Permitiu que monitorizasse o curso da minha mediação e a reajustasse para ser de efetiva escuta das dificuldades de cada uma e de construção de respostas conciliadas. Respostas que refletiram compromissos sobre cursos de ação ao seu alcance e resultaram numa apropriação dos tempos pedagógicos e da sua sequência com sentido e significado.” (Notas de campo, 10 Março 2015)

“A Joana sabe que, quando começou a falar connosco [sobre a organização do tempo pedagógico], não me identifiquei com nada do que dizia [...] mas comecei a experimentar e começou a fazer tanto sentido, crianças e adultos integraram tão naturalmente a rotina, que, hoje, não concebo outra forma de fazer, de estar. Começou a fazer sentido.” (Educadora CP, 29 Abril 2015)

“A rotina, acho que tive alguma dificuldade. A princípio não estava a perceber que a criança podia mudar, era ajustar esta rotina a outra rotina. E quando nós tínhamos a rotina, por exemplo, momentos de pequenos grupos, havia momentos de pequenos grupos e eles podiam mudar no mesmo dia. E a princípio não tinha percebido que aquela rotina era aquela atividade. E acho que era a ver também com o meu tempo, foi gerir o meu tempo. E era aquela necessidade de achar que as crianças podiam saltitar. [...] Aqui, este ano, no nosso plano, tínhamos de propor atividades diferentes, uma preocupação muito grande em dar diferente, mas acho que aqui foi dar essa disposição diferente, mas ela tinha de fazer sentido para o grupo.” (Entrevista da educadora EG, 28 Julho 2015)

“Foi mudar completamente a minha rotina de jardim-de-infância que já estava muito vincada em mim, porque já são alguns anos. Conseguir ver que a sistematização, o facto de lhes transmitirmos que as coisas são sempre iguais, ou seja, a rotina ser sempre igual, mas na própria rotina podermos alterar alguma coisa, acho que dá muita estabilidade às crianças.” (Entrevista da educadora PCP, 29 Julho 2015)

Com a experimentação de ciclos de ação, reflexão, decisão, ação, situados na realidade dos quotidianos pedagógicos e fundamentados no referencial educativo comum, construiu-se progressivamente a transformação e alcançou-se compreensão sobre o tempo pedagógico. Um tempo pedagógico organizador do fluir do dia das crianças e dos adultos, respeitador de uma “polifonia de ritmos” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b: 72), que tem em conta o bem-estar e as aprendizagens, e consagra a participação das crianças em todos os seus momentos (cf. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b; Araújo, 2013):

“É a hora que está combinada, é a hora em que vamos arrumar as cadeiras, é a hora em que nos vamos sentar no colchão e passar para outro momento, vamos ver as presenças, dar os bons-dias aos amigos, vamos conversar, ler histórias. Isso ficou muito sistematizado na minha cabeça, na cabeça deles, e acho que funcionou muito bem. Tentámos manter a rotina, sistematizar sempre.” (Entrevista da educadora CP, 29 Julho 2015)

“À medida que fui conhecendo melhor esta pedagogia, aí percebi que, se calhar, não era tão, não dava tanta voz às crianças. E depois, o tal tempo, que estou neste momento a perceber a importância. O tempo que se é dado, o tempo que damos a eles [as crianças], o tempo que passa a ser positivo para nós, e não aquela euforia de fazer muitas coisas e

de mostrar muito. Eu sinto que estamos num caminho, que estamos a caminhar para um tempo de mais qualidade.” (Entrevista da educadora EG, 28 Julho 2015)

“Acho que o facto de a rotina estar sistematizada é muito bom para eles, eles sabem o que têm de fazer em cada momento, eles estão organizados mentalmente, não é preciso a voz do adulto a dizer, *Agora vamos fazer isto e agora vamos fazer aquilo*. Se eu digo, *Vamos arrumar*, eles próprios já sabem que se vão sentar no tapete, que vão fazer a reflexão. Quando chegam, não vão pegar num jogo, porque sabem que não é o momento de pegar num jogo, que é um momento para estarmos no tapete, porque vamos conversar, porque vamos dar os bons-dias, porque vamos planificar o que vamos fazer.” (Entrevista da educadora PCP, 29 Julho 2015)

Alcançar esta compreensão resultou da possibilidade de experimentar alternativas de analisar a experiência e perceber os benefícios. Equipas educativas e diretora pedagógica experimentaram e refletiram e, assim, identificaram as consequências positivas para o bem-estar e as aprendizagens das crianças e dos adultos:

“Foi muito bom perceber que as crianças sentiam e interiorizaram que, depois de fazerem as suas atividades e os seus projetos, têm ali um momento em que elas têm voz e podem partilhar entre elas o que fizeram, o que gostaram e o que não gostaram. No início até era eu que perguntava, depois houve crianças que se habituaram a dizer, *Olha, não gostei disto, não gostei daquilo*. E acho que isso foi mesmo uma mais-valia, que faz com que as crianças também tenham mais maturidade e se sintam mais autoconfiantes e valorizadas.” (Entrevista da educadora IG, 29 Julho 2015)

“Notei no grupo que já eram muito reguladores uns dos outros, com a planificação. [...] Cada um escolhia para onde queria ir, porque cada um estava envolvido com aquilo que estava a fazer e respeitavam-se. Era um grupo que aguentava imenso no tempo de reflexão e as partilhas eram muito enriquecedoras. E estes momentos que antigamente, se calhar, não existiam com esta rotina, com esta frequência. [...] [Depois] Aprendi a reduzir o tempo com eles [longos tempos de acolhimento, longos tempos de planificação e reflexão] e a negociar com eles, *Hoje vão falar três ou quatro, amanhã falam outros*. Se dava [para falarem], tudo bem, se não, eles já aceitavam, porque sabiam que iam ter oportunidade de falar noutro dia.” (Entrevista da educadora MN, 29 Julho 2015)

“Eu acho que nunca interagi tanto com as crianças como interagi este ano. [...] E a Joana ajudou-me a redescobrir isso, a forma de ouvir e estar com as crianças, de olhar mesmo para elas. [...] Este balanço que eu pude até verbalizar com os pequeninos, *Vocês tiveram um momento em que escolheram, agora tenho também um contributo a dar-vos, tenho aqui algo para vos oferecer, mas que também é do vosso interesse*. E o poder partilhar com eles a planificação – que eu achei fantástico, a *panificação* [como as crianças dizem] – e darem-me espaço para ouvirem aquilo que eu tinha para dizer em relação aos pequenos grupos e eles identificarem-se com as coisas que eu lhes ofereço. Tornou-se tão mais simples e tão enriquecedor, porque o empenho deles é fantástico, o que sai dali é fabuloso, não tem que ser só produções. É o estar atento à exploração que eles vão fazendo, à combinação dos materiais, o terem tudo à disponibilidade deles.” (Entrevista da educadora CAM, 28 Julho 2015)

“E foi também puxar a equipa no sentido de brincar com eles [as crianças], de estarmos sentadas a brincar com eles e não estar a tomar conta deles. [...] [Antigamente]

Tínhamos a conversa de tapete, mas não era, *Alguém quer partilhar alguma coisa?* Isto eram palavras caras, que eu acho que eles aprenderam e que sabem dominá-las muito bem agora, com esta pedagogia. Sabem que o partilhar é dizer qualquer coisa que foi muito significativa para eles e que querem dizer ao grupo. Damos-lhes voz.” (Entrevista da educadora PCP, 29 Julho 2015)

E, progressivamente, tomavam consciência de que o modo de pensar e organizar o ambiente educativo pode (ou não) facilitar e apoiar este processo, compreendendo que a contextualização de uma “gramática pedagógica” no quotidiano educativo se constitui em “valor acrescentado” (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a) para a aprendizagem das crianças e dos adultos:

“As coisas dantes faziam-se, isto é, também havia rigor, planeamentos, avaliação, mas acho que com a Pedagogia-em-Participação nós ganhamos espaço, as crianças ganham espaço. A partilha é tão grande no dia-a-dia que acho que existe uma maior harmonia, as coisas acontecem de uma forma mais natural. [...] Acho que há uma liberdade, acho que há mais tranquilidade, eu sinto-me mais tranquila nesta pedagogia, nesta forma de trabalhar.” (Entrevista da educadora IG, 29 Julho 2015)

“Estamos todas num fio condutor, temos um fio condutor em que cada uma trabalha e gere à sua maneira, mas temos um fio condutor que antigamente não tínhamos. Umas eram muito mais autoritárias do que outras, outras iam muito mais pelas expressões plásticas, porque achavam que a expressão plástica é que era bom para o desenvolvimento da criança, outras que achavam que as regras é que eram muito importantes, outras tinham um bocadinho das duas, as regras e um bocadinho as plásticas e o deixar fazer como eles quisessem, e éramos todas diferentes. Agora não, eu sinto que estamos todas a trabalhar com o mesmo fio condutor, não somos todas iguais, mas temos aqui um fio condutor, que estamos todas a respeitar as rotinas, e que sentimos uma grande diferença. [...] A diferença são as crianças muito mais calmas, saberem com o que podem contar, saberem que podem pedir o que querem fazer, uma coisa que não acontecia tanto. Momentos em que eles sabem que podem ser eles a decidirem, que podem ser eles a fazer, outros momentos em que é o respeitar o outro, que era algo que tínhamos, mas que não era assim tão respeitador.” (Entrevista da educadora PCP, 29 Julho 2015)

“Na minha opinião, a Pedagogia-em-Participação foi muito positiva. Sinto que as crianças são mais autónomas e têm brincadeiras mais calmas, porque têm mais liberdade para brincar e poder decidir para onde querem ir trabalhar. (Auxiliar JN)” (Notas de campo, 11 Maio 2015)

“Sinto que, com a nova Pedagogia-em-Participação, foi uma mais-valia para a instituição, para os colaboradores e, principalmente, para as crianças. Para a instituição, porque os pais demonstram satisfação com a mudança, tornaram-se mais participativos, sentem mais organização nos espaços, nas rotinas [...]. Para os colaboradores, porque há uma maior organização prévia do trabalho, dos espaços [...]. Para as crianças, porque têm liberdade de escolha, têm acesso a materiais de desperdício, que elas próprias trazem de casa, e materiais naturais que lhes permite maior criatividade. Tomam decisões, têm oportunidade de refletir em grupo o que fizeram, como fizeram e o resultado. As crianças sentem-se mais participativas, mais autónomas e mais criativas. [...] Chegam à sala e sabem muito bem o que vão fazer e

as rotinas, que ali é um espaço de trabalho e de partilha. (Auxiliar CALV)” (Notas de campo, 11 Maio 2015)

As interações e relações com os pais e as famílias, e a escuta da sua voz, deram igualmente conta das consequências positivas da contextualização da Pedagogia-em-Participação para transformar o quotidiano de práticas e de aprendizagem das crianças, nomeadamente: maior envolvimento e participação dos pais e famílias no quotidiano de aprendizagens das crianças, tomando consciência dos processos de aprendizagem da criança e valorizando a sua competência e agência, bem como percecionando o valor do ambiente educativo:

“As educadoras partilham comigo a sua satisfação com o retorno muito positivo dos pais e das famílias, os quais mostram-se calmos, porque sentem as suas crianças calmas e mais autónomas. [Pais e famílias] Fazem comentários muito positivos sobre a organização [do ambiente educativo]. [Pais e famílias] Dizem que as crianças fazem mais perguntas, parecem estar a aprender mais.” (Notas de campo, 27 Fevereiro 2015)

“Acho muito interessante o feedback que tive das famílias sobre a participação muito direta deles na sala, sobre o poderem estar muito presentes, poderem olhar também como a rotina era feita na sala, o poderem participar nela, que lhes deu mais confiança e perceberam melhor qual o papel deles como pais dentro de uma escola. [...] Terá sido pelo facto de poderem escolher [os pais], nada lhes ter sido imposto. Eles foram buscar coisas das experiências deles, do próprio contexto familiar deles. Pelo facto de poderem escolher acabaram por sentir que podiam dar o seu contributo, que foi valorizado, acabando por não ter só a valorização do filho, mas também das outras crianças, porque tiveram oportunidade de estar em momentos interculturais, de estarem em momento de pequenos grupos, e de ver que as crianças também lhes devolviam isso – a gratificação, a alegria, o quererem fazer também. Acho que isto foi também muito importante para eles [os pais].” (Entrevista da educadora CAM, 28 Julho 2015)

Para a diretora pedagógica, a construção progressiva da transformação e o seu valor acrescentado para a aprendizagem das crianças, das famílias e dos profissionais, assim como para a reconstrução do contexto organizacional, cimentavam o compromisso com a contextualização da Pedagogia-em-Participação e a construção de uma comunidade aprendente, para melhor servir as crianças, as famílias, os profissionais e o contexto organizacional:

“Eu tinha como expectativas os espaços e as rotinas, que fosse conseguido manter os espaços e perceber que as crianças os tinham interiorizado e apropriado deles, e, depois, uma rotina instalada, que fosse trabalhada e trouxesse os benefícios que esperávamos para o grupo e que, de facto, se veio a confirmar. [...] Nós hoje olhamos para São Domingos de Rana e olhamos para os Olivais e vemos que existe um fio condutor, mas que são duas realidades completamente diferentes. [...] Para mim vai ser excelente, o facto de elas terem todas uma linha condutora, em que estão sustentadas por esta pedagogia, vai uniformizar e já não é aquilo que cada uma acha, cada uma pensa ou que

cada uma valoriza mais, mas aquilo que é o melhor para as crianças, para as famílias e para os profissionais, que é completamente diferente.” (Entrevista da Diretora Técnica Social e Pedagógica, 6 Agosto 2015)

3.4.3 Documentação pedagógica

O desenvolvimento da documentação pedagógica, ao serviço do processo de aprendizagem das crianças e da transformação da avaliação das aprendizagens (cf. Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Azevedo, 2009; Azevedo & Sousa, 2010; Oliveira-Formosinho, 2014, 2016c; Oliveira-Formosinho, Araújo & Costa, 2016; Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016), partiu da iniciativa das educadoras de ambas as valências. Foram motivadas pela experimentação das consequências positivas da organização do tempo pedagógico, inspiradas pelos diálogos reflexivos desenvolvidos no âmbito dos encontros interpessoais sobre o que se observava a criança fazer e se escutava a criança dizer nos tempos pedagógicos, e desafiadas por uma liderança pedagógica empenhada com a capacitação dos profissionais e a construção de uma comunidade profissional reflexiva:

“Resultante da tranquilidade que lhes trouxe a organização dos tempos pedagógicos, com a sistematização da sequência que definiram, as educadoras manifestaram começar a ter condições para observar e escutar as crianças: o que fazem, o que mostram, o que dizem. Iniciaram-se na observação da ação das crianças e no registo desta ação – *Agora, com o cumprimento desta rotina diária, estou a perceber como [as crianças] escolhem, como se envolvem nas brincadeiras. Estou a observar as crianças, o seu percurso. Estou a registar as escolhas delas para compreender quais são as escolhas de cada criança, e a seleccionar o mais significativo no seu percurso.* (Educadora EG) – expressando preocupações com seleccionar e organizar as evidências recolhidas – *Já tenho [os registos fotográficos das] as crianças por pastas. Já estou a pensar para registos da documentação pedagógica.* (Educadora CAL) – e questionando sobre a coerência do que observam com os eixos de intencionalidade e as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação – *Temos já de utilizar os eixos [de intencionalidade] e as áreas [de aprendizagem] da Pedagogia-em-Participação?* (Educadora CP). Tanto as educadoras de jardim-de-infância como as educadoras de creche mostram o seu empenhamento com a continuidade da formação em contexto, neste momento, com a transformação da avaliação via o desenvolvimento da documentação pedagógica – a educadora IG relata sobre os benefícios da devolução da documentação pedagógica para comunicar com as crianças e com as famílias, que se interessam genuinamente pelo registo fotográfico que faz e pelo relato que faz sobre esse registo. E a AR [diretora pedagógica] afirma a sua intenção de colaborar com a equipa de educadoras para criar espaço e tempo para poderem ter foco pedagógico durante o tempo não letivo – com vista ao desenvolvimento de documentação pedagógica.” (Notas de campo, 3 Dezembro 2014)

O compromisso expresso com o desenvolvimento da documentação pedagógica para, paulatinamente, transformar a avaliação das aprendizagens, deu lugar a ciclos de

aprendizagem profissional experiencial, intermitentes durante o ano letivo 2014-2015 e sistemáticos a partir do início do ano letivo 2015-2016⁹. Educadoras, diretora e formadora experimentaram espaços e tempos de questionamento e reflexão na e para a construção de “uma práxis da documentação pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2016c: 112), situada no quotidiano pedagógico dos atores envolvidos e fundamentada na “gramática pedagógica”, a Pedagogia-em-Participação (cf. Anexo H):

“A iniciativa das educadoras, que se verificou tanto na creche como no jardim-de-infância, para observar as atividades das crianças (o que faz, o que diz, como faz, com quem interage, em situações educativas específicas dos tempos pedagógicos) e para as registar fotograficamente (colocando questões sobre como organizar, o quê e como escrever, como se sustentar nos eixos de intencionalidade educativa e nas áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação), conduziu à abertura de uma nova frente de atuação da mediação pedagógica: apoiá-las na construção da documentação pedagógica e na sua compreensão. Refletimos sobre o quê, quando, como, porquê observar; definimos tempos pedagógicos e ações para organizar a observação da criança em ação e interação, sem descurar o emergente; pensamos criteriosa e criticamente sobre a seleção dos registos fotográficos e a organização da documentação pedagógica, porque documentar não significa simplesmente produzir registos fotográficos ou escritos, ou recolher produções das crianças; experimentamos os processos de descrever, analisar e interpretar a ação da criança, focando-nos nas questões centrais: o que está a criança a fazer (como o faz; o que diz); como se está a sentir; o que está a aprender. Apoiamo-nos nos instrumentos pedagógicos de observação: eixos de intencionalidade educativa e áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação; bem-estar e envolvimento do Laevers; Manual DQP e Coleção Aprender em Companhia; listagem de experiências de aprendizagem – instrumentos que faculto às educadoras.” (Notas de campo, 11 Dezembro 2014)

Por via da experimentação compreendiam que os atos de observar a ação da criança, de a documentar e interpretar, são extremamente exigentes e pedem que a ação profissional das educadoras seja fiel ao agir e sentir da criança, no contexto natural da situação pedagógica observada (cf. Oliveira-Formosinho, 2001, 2014, 2016c; Parente, 2004; Azevedo, 2009):

“Este ano, olhei muito para aquele momento, e o facto de o registar em fotografias também nos ajudava: *Olha, que momento tão importante*. Este registo também foi uma dificuldade, ainda está a ser. E a seleção de informação, do que é importante e superficial, também é uma dificuldade. Mas, depois, nós sentimos o que é importante, faz falta. Já não vimos como uma dificuldade, vimos como uma coisa que é importante, que é valiosa.” (Entrevista da educadora EG, 28 Julho 2015)

“Outra dificuldade para mim, foi a documentação, que fotografias tirar e não tirar, os registos. E já tinha dito isto, tirei cento e tal fotografias e, se calhar, aproveitei dez. Acho

⁹ A presente investigação situa-se no espaço e tempo da intervenção (formação e pesquisa) desenvolvida entre Janeiro de 2014 e Julho de 2015. No entanto, esta intervenção tem continuidade durante o ano letivo 2015-2016.

que esta é uma aprendizagem e foi a minha dificuldade, *O que é que eu vou registar?* Claro, agora já tenho uma outra perspectiva e esta caminhada ao longo deste ano ajudou-me a ver o que é que eu quero, o que é que é importante, que aprendizagem; a observação da criança, o que é essencial, o registar, o estar atento, estar ao nível deles, é essencial.” (Entrevista da educadora CB, 29 Julho 2015)

Todavia, percebiam também que esta é uma ação profissional que se aprende experimentando no seio de uma comunidade profissional reflexiva:

“Acho que já consigo ter um olhar crítico, é o experimentar, é o fazer. [...] De uma forma geral, o facto de termos trabalhado muito em equipa esta parte da apresentação nos placards das explorações, de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, das vivências, aquelas que foram comuns, aquelas que foram de sala, com toda a documentação que a Joana nos deu – foi maravilhosa – facilitou-nos muito. Essa parte, em termos de formação, a Joana foi um ponto fundamental, em ter-nos dado toda essa documentação para nós nos começarmos a inteirar dessa linguagem, a apropriar-nos e a compreendê-la.” (Entrevista da educadora CP, 29 Julho 2015)

“A grande dificuldade que eu senti, nesta pedagogia, foi a importância do uso de novas tecnologias, das fotografias, o pôr em PowerPoint [para organizar a documentação pedagógica]. Foi uma dificuldade, mas por outro lado, fez com que eu aprendesse. Eu não estava à espera deste resultado. As dificuldades foram coisas que se tornaram conquistas e ficámos tão satisfeitas que foi um ano de muita satisfação.” (Entrevista da educadora EG, 28 Julho 2015)

Com a sua experiência do desenvolvimento da documentação pedagógica, as educadoras ganhavam consciência da importância ética e rigorosa do seu olhar, da sua ação e reflexão sobre o sentir, agir e aprender da criança, que fundamenta a sua tomada de decisão sobre a criação (ou não) de ambientes ricos em oportunidades de aprendizagem para as crianças (cf. Azevedo, 2009; Azevedo & Sousa, 2010; Oliveira-Formosinho, 2014, 2016c; Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016):

“Acho que o que nós aprendemos mais, e é fundamental na nossa profissão, é o registar fundamentado, o fundamentar o nosso trabalho, que era uma coisa que muitas vezes não era feito. Registar as observações, sermos mais sistemáticas, termos mais cuidado no registar do que observamos das crianças, para podermos refletir sobre o nosso trabalho e sobre o que as crianças estão a aprender. Este observar, registar e refletir sobre aquilo que estamos a proporcionar, sobre o ambiente que estamos a criar. Para já, registar o que observamos das crianças, depois, pormo-nos sempre a nós [em questão]. Primeiro, o nosso papel, se o que nós estamos a fazer, estamos a proporcionar o que é importante para as crianças, se elas estão a aprender, se elas estão motivadas para aprender. Acho que é mais o registar, que nós não estávamos habituadas a fazer. Se queremos apresentar um portfólio de aprendizagem, temos de registar. Não é uma *check-list*, não faz sentido, é só pôr cruzinhas. E é um registo que não se faz no final do ano, é um registo que se faz ao longo do tempo, que se vai fazendo à medida que as coisas vão acontecendo.” (Entrevista da educadora PCB, 28 Julho 2015)

“Outro ponto muito positivo desta pedagogia, um ponto positivo e uma dificuldade. Nós partíamos muito dos PI’s [Perfil individual da criança – Manual Creche, ISS], sempre a olhar as dificuldades. O que eu não estava a perceber... Por que é que eu tinha de partir de um prazer de eles agarrarem um livro? Eu só estava a ver a dificuldade [das crianças em manusear livros], só estava a valorizar a dificuldade. E isso é transmitido aos pais. Mas se nós valorizarmos, dermos o aspeto positivo do seu filho, do que ele é capaz, os pais vão-se esquecendo do que ele ainda não é capaz. Para os pais, é uma maneira de se apaixonarem mais pelos filhos.” (Entrevista da educadora EG, 28 Julho 2015)

Entendiam que documentar a voz e a ação da criança e partilhar esta documentação com a própria criança constituía um meio influente para fortalecer a sua identidade, para criar pertença e participação, para lhe dar voz e poder no desenvolvimento colaborativo de processos de aprendizagem integrados e apoiá-la nos processos de transição (cf. Oliveira-Formosinho, 2014; Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016):

“As crianças sentem e sabem que têm mais voz, porque lhes foi dito. Elas tinham voz, mas é diferente. E acho que isto de elas terem o portfólio na sala para elas poderem ir vendo, consultando e mostrando uns aos outros. [...] Uma coisa tão simples como esta criança tão tímida e que não falava e que agora está ali de dedinho no ar porque quer dizer isto, quer partilhar isto com o grupo, e isto é muito importante para aquela criança. Ajuda-a a crescer e a sentir-se valorizada. E que tem poder de decisão e faz parte daquele grupo.” (Entrevista da educadora IG, 29 Julho 2015)

“Engraçado também o percurso que eles [as crianças] fizeram [...]. Lá está, o narrar, que eles aprenderam e é tão importante para o futuro deles, principalmente, quando entram numa escola primária. Parecendo que não, todos os eixos estão tão interligados e vão ser tão necessários para o futuro deles, que é essencial o saberem descrever uma situação, ajudá-los a pensar como chegaram ali, como vão fazer ou construir, o saberem organizar-se e preparar-se, é tão essencial. Até para os ajudar a ler os problemas e saberem interpretar. Vão ser essenciais as ferramentas que vão levar.” (Entrevista da educadora CB, 29 Julho 2015)

Percebiam igualmente as virtualidades comunicacionais da documentação pedagógica para revelar a “pedagogicidade” (cf. Freire, 2009) do quotidiano das crianças e dos adultos, para promover o diálogo e facilitar o envolvimento e a participação das famílias, para partilhar experiências e criar significados, para celebrar a aprendizagem e a vida (cf. Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, 2016a; Oliveira-Formosinho, 2016c):

“A nossa comunicação, a nossa maneira de passar a nossa prática pedagógica para os pais está completamente diferente. Está mais fundamentada, está mais explícita, está mais consolidada, está mais prática pedagógica. Vê-se que é uma educadora que está a falar, é uma profissional, é uma técnica que está a falar. E transmitimos isto aos pais, conseguimos transmitir isto aos pais.” (Entrevista da educadora CAL, 30 Julho 2015)

“As famílias, acho que se sentem mais participativas e talvez valorizadas, acho que se sentem mais envolvidas, e é diferente ver o seu filho envolvido, com as fotografias, do que apenas uma listinha de aprendizagens, que eles nem veem; ali, veem a criança a construir as aprendizagens, eu noto os pais a verem os portfólios, eles gostam imenso, porque veem realmente o que os filhos estão a fazer, estão a aprender e de que maneira.” (Entrevista da educadora PCB, 28 Julho 2015)

“As famílias focaram muito a importância das fotografias e do trabalho exposto. Aí, eu sinto que as famílias valorizaram o nosso trabalho e o trabalho dos filhos. Gostaram de ver, valorizaram as experiências das crianças e as aprendizagens. Eles [pais] valorizam os filhos.” (Entrevista da educadora EG, 28 Julho 2015)

Outro benefício emergente foi o da construção de equipas educativas colaborativas (cf. Formosinho & Figueiredo, 2014) que, por via da experimentação da transformação do espaço e do tempo e do desenvolvimento da documentação pedagógica, conciliavam vozes e ações para melhor servir as crianças e as famílias:

“As equipas de trabalho ganham muito, acho que é muito bom. Da outra vez, quando disse que um dos benefícios foi o trabalho de equipa, é o trabalho de equipa, porque acho que existe mais intencionalidade entre o trabalho que se faz da educadora e da auxiliar. Há mais trabalho de equipa, a auxiliar também entra neste trabalho e é tão importante; sabe quais são as intencionalidades daquilo que estamos a fazer e isso é fundamental.” (Entrevista da educadora PCB, 28 Julho 2015)

“Em relação às auxiliares, primeiro, o que elas conseguiram foi encontrar um lugar que tinha de lhes ser dado pelas educadoras. [...] Como elas [educadoras] estavam num processo de aprendizagem e estavam a desconstruir uma quantidade de práticas que tinham muito enraizadas, ficaram mais vulneráveis no sentido de se disponibilizarem também para partilharem as suas dúvidas, as suas conquistas, as suas aprendizagens e as suas descobertas com as auxiliares. Isto permitiu que houvesse um encontro mais íntimo entre a educadora e as auxiliares, que não existia. [...] As auxiliares começaram a sentir-se mais respeitadas e mais valorizadas, portanto, mais motivadas, mais empenhadas, mais interventivas, mais seguras, muito mais seguras. E isso passa para as famílias e para as crianças, sem dúvida.” (Entrevista da Diretora Técnica Social e Pedagógica, 6 Agosto 2015)

Para a diretora pedagógica, que se envolveu e empenhou no processo de formação em contexto para se capacitar para uma liderança pedagógica emancipadora (cf. Day, 2001) e comprometida com a sustentabilidade dos processos (trans)formativos, a experimentação iniciante do desenvolvimento da documentação pedagógica (cf. Anexo I) abria possibilidades para sistematizar a construção de uma “práxis da documentação pedagógica” (cf. Anexo J):

“Elas [educadoras] agora estão com as expectativas muito elevadas, porque querem ter a documentação e os portfólios para todos, creche e pré-escolar, pelo menos, um processo de descoberta e aprendizagem por mês. E foi já isso que assumiram como compromisso [para o próximo ano letivo]. Agora, vão dizer: *Com este portfólio eu consigo refletir*

todo o processo de adaptação, por exemplo, da criança a uma sala, ao grupo, à rotina; elas conseguem refletir isso tudo. Com a planificação, vamos ter isso espelhado. Portanto, não precisam nem de fazer o plano de acolhimento nem a avaliação ao plano de acolhimento, porque vai estar tudo no portfólio. Por isso, elas vão ter de trabalhar desde o primeiro dia, porque este ano [próximo ano letivo] tem de existir planificações, tem de estar refletida na documentação toda a observação e reflexão dos processos.” (Entrevista da Diretora Técnica Social e Pedagógica, 6 Agosto 2015)

Conclusões

O presente estudo de caso, desenvolvido por processos de investigação praxiológica, centrou-se numa análise reflexiva e crítica dos processos e das realizações de um contexto de formação em contexto para a transformação da qualidade do ambiente educativo e a reconstrução da práxis. O estudo suportou-se numa documentação densa dos processos progressivos da transformação, servindo, por um lado, para monitorar, supervisionar e avaliar o fluir da aprendizagem profissional experiencial e da aprendizagem experiencial das crianças (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008), e, por outro lado, constituindo-se como base de dados para o desenvolvimento da investigação praxiológica (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Oliveira-Formosinho, 2016b).

O estudo, densamente documentado, começa por revelar que a proximidade que subjaz ao desenvolvimento de processos de investigação praxiológica, em que o intercâmbio e o diálogo entre quem investiga e quem promove a transformação são constantes e se estabelece uma relação de proximidade e confiança entre os participantes envolvidos na construção da mudança pretendida, coloca desafios exigentes à intervenção de um investigador (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Neste caso, a investigadora, que desempenhou, simultaneamente, o papel de mediadora pedagógica e o papel de investigadora, procurou, ao longo de todo o processo de formação e pesquisa, ser mestre na pedagogia da abertura e da escuta (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; cf. Oliveira-Formosinho, 2016a), em constante vigilância de uma intervenção rigorosa e ética que se impõe em processos formativos participativos (ibidem) e em processos de investigação qualitativa (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Procuraram-se ambientes de abertura, empatia, confiança, através de modos democráticos e participativos de pensar, dialogar, decidir, experimentar, refletir. De acordo com João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho (2008), a abertura, a escuta e o respeito da mediação pedagógica, pelas vozes e a agência dos participantes em formação, são requisitos indispensáveis para iniciar processos transformativos participados.

Entrar nesta complexa “tessitura” de relações, interações (cf. Morin, 2003, 2008) e cultura profissional (cf. Hargreaves, 1998; Fullan, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012), exercendo constante autovigilância da abertura, da escuta e do respeito, criou dilemas éticos ao desenvolvimento da mediação pedagógica da formadora em contexto/investigadora (cf.

Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2014). Do ponto de vista de Júlia Oliveira-Formosinho (1998), em processos de formação em contexto para a contextualização de uma pedagogia participativa, os participantes criam sentimentos de pressa, porque vislumbram as vantagens e a ética do modo participativo a que estão a iniciar-se, e pedem ao formador respostas – um “habitus” criado enquanto estudantes (cf. Formosinho, 2013). Ao formador reclama-se que resista e se “suspenda” (cf. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2014). De acordo com a autora (ibidem), o formador vivencia o dilema da suspensão-provocação. No âmbito da sua mediação pedagógica, este foi o dilema mais vivenciado pela formadora/investigadora, a saber, o dilema de harmonizar a necessidade de provocar, ensinar, dizer, e a necessidade de se silenciar e escutar.

Ao longo do processo formativo para a transformação da pedagogia da infância em direção à contextualização da Pedagogia-em-Participação, a formadora/investigadora procurou instituir uma pedagogia de escuta, suspendendo os seus saberes e dizeres, para dar voz a quem se formava e harmonizar essa voz com a sua própria voz. Para este efeito desenvolveu, no quotidiano da formação da práxis, um “habitus” de documentar processos e realizações da aprendizagem profissional experiencial e de os devolver para serem conversados, refletidos, reajustados, transformados. Documentar permitiu às profissionais em formação ver-se na jornada de aprendizagem profissional experiencial e à formadora ver os seus contributos para o desenvolvimento de um processo (trans)formativo participado e colaborativo (cf. Azevedo, 2009), constituindo-se num processo central para sustentar a construção de uma comunidade profissional reflexiva, uma “comunidade aprendente” (cf. Wenger, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a).

Neste estudo foi possível compreender que a Formação em Contexto, como meio de concretização da pedagogia participativa com a infância, é um processo de mediação pedagógica que visa a transformação das práticas pedagógicas, reconstruindo o ambiente educativo e recriando o quotidiano pedagógico (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). A mediação pedagógica começou na desconstrução da pedagogia implícita e rotineira (cf. Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) através de um processo de “conscientização” (cf. Freire, 1979) da identidade pedagógica atual que abriu para contextualização da Pedagogia-em-Participação (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a).

Dar voz ao sentir, ao pensar, ao dizer e fazer das profissionais – dar voz às suas identidades – criou oportunidades para questionar, debater e atribuir significados na agência

profissional situada. Permitiu revelar incoerências, incompatibilidades, e descobrir motivações e propósitos para (re)construir um cotidiano de práticas informado por saberes e ética, para (re)construir um cotidiano praxiológico. Preparar com as profissionais em formação visitas a contextos onde já se praticava a Pedagogia-em-Participação, acompanhá-las durante as visitas e refletir com elas posteriormente, criou oportunidades para experimentar a aprendizagem observacional de contextos, com crianças e adultos em ação, não como prescrição (cf. Freire, 1994) de modos de pensar e fazer pedagogia da infância, mas como tomada de consciência de possibilidades plurais passíveis de serem contextualizadas para produzir a mudança. O estudo reforça a ideia de que o exercício de uma pedagogia de direitos, tanto com crianças como com adultos, se traduz no desenvolvimento de uma pedagogia da esperança (cf. Freire, 1997) que contraria modos de olhar e pensar deterministas e fatalistas (cf. Freire, 2000) sobre os constrangimentos dos contextos (“porque não há condições”; “porque não há dinheiro”; “porque não há tempo”) e instiga a acreditar em realidades possíveis para a vida e a aprendizagem das crianças e dos adultos e a querer construí-las.

O estudo revela também a importância de desenvolver e viver uma “práxis testemunhal” (cf. Freire, 2000; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016b) da transformação e da reconstrução da práxis, através do desenvolvimento de uma aprendizagem profissional experiencial que se realiza por via de ciclos de experimentação fundamentada – questionando, refletindo, experimentando, refletindo.

A formação não se encerrou na retórica do saber e saber fazer, antes se abriu à experimentação situada do pensar, do dizer, do sentir e do fazer de cada profissional. Abriu-se ao experimentar *in loco* a contextualização da Pedagogia-em-Participação.

A vivência de uma “práxis testemunhal” possibilitou que:

- a. se maravilhassem com o que as crianças fazem e descobrissem e compreendessem o aprender da criança que faz;
- b. acreditassem no caminho de uma aprendizagem profissional experiencial (e capazes de o percorrer) que transforma e nos transforma e torna real, porque vivida, a reconstrução da imagem de criança e de profissional com direitos, competência, agência.

Este estudo permitiu ainda salientar o poder transformativo da documentação pedagógica que possibilitou que as educadoras se pudessem ver através do fazer das suas crianças (cf. Oliveira-Formosinho, 1998; Azevedo, 2009). Com a sua experiência do desenvolvimento de documentação pedagógica para dar visibilidade ao quotidiano de aprendizagens das crianças (ao saber e saber-fazer das crianças), as educadoras e a formadora/investigadora ampliaram o seu entendimento sobre os significados que as crianças estavam a atribuir ao mundo e à experiência, mas também permitiu narrar a aprendizagem profissional experiencial e dar visibilidade aos seus processos e realizações. Narrar a experiência, tanto a das crianças como a das educadoras, ajudou a criar significação e transformar a experiência num ato com significado (cf. Bruner, 1990). Transformar a experiência num ato com significado é construir identidade e cultura, a(s) identidade(s) e a(s) cultura(s) das crianças e a(s) identidade(s) e a(s) cultura(s) dos profissionais (cf. Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016a).

Outra compreensão alcançada com o estudo é a de que o envolvimento da direção pedagógica em todos os momentos do processo de formação em contexto possibilitou o seu desenvolvimento enquanto líder pedagógico e organizacional, numa liderança que motiva e facilita o desenvolvimento de jornadas de aprendizagem profissional experiencial, instrumentais para o desenvolvimento das jornadas de aprendizagem experiencial das crianças (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Whalley, John & Formosinho, 2008). Uma liderança que cresce em competências pedagógicas e organizacionais e cria recursos internos que possa vir a partilhar com o grupo de profissionais é uma liderança capacitada para dar continuidade ao processo formativo, após a saída da formadora em contexto; é uma liderança comprometida com a emancipação dos atores envolvidos em processos de mudança e inovação (cf. Day, 2001) e com a construção de uma “comunidade aprendente” (cf. Wenger, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a); tornando-se ainda numa voz com agência para “atrair” a atenção da organização institucional para os benefícios da transformação da qualidade dos contextos de educação de infância (contextos de atendimento e resposta às crianças e famílias).

O estudo evidencia que a formação em contexto é um veículo para a transformação da pedagogia, porque se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a). Porque cria espaços colaborativos (entre profissionais e seus

formadores) para co-construir novos processos para aprender caminhos alternativos da pedagogia da infância que, progressivamente, fecundarão novos caminhos para a aprendizagem das crianças. Porque aspira à circularidade das aprendizagens: o educador enquanto participante dos processos de aprendizagem institui a criança como participante ativo da sua aprendizagem (ibidem).

Neste estudo a apropriação progressiva da Pedagogia-em-Participação, de uma gramática para ensinar e aprender, representou a saída da letargia da pedagogia implícita e rotineira (cf. Formosinho, 2013), a desconstrução de práticas educativas anónimas e burocráticas (cf. Formosinho & Machado, 2007), a tomada de consciência reflexiva de modos de dizer e fazer pedagogia acríticos, baseados em noções simplistas e universalistas do desenvolvimento da criança e em pressupostos moralistas e economicistas de educação de infância que incorporam medidas de standardização, certificação e regulação das práticas educativas (cf. Penn 1999, 2002; Moss, 2001). Representou sair do isolamento a que a pedagogia tradicional implícita condena os profissionais e entrar em diálogo com uma pedagogia explícita que sabe mostrar a ação imbuída de pensamento e fundada na ética, que sabe interrogar-se constantemente sobre como melhor servir (através do ato educativo) as crianças, as famílias, a sociedade (cf. Oliveira-Formosinho, 2016a).

É necessário continuar a promover e a incentivar processos formativos que permitam aos profissionais, em companhia, fazer essa mudança de paradigma. É necessário continuar a investigar esses processos e criar documentação densa (sobre a aprendizagem profissional experiencial e sobre a aprendizagem experiencial das crianças) que informe sobre os processos (trans)formativos; que construa aprendizagem para a transformação e construa investigação sobre a transformação (cf. Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Oliveira-Formosinho, 2016b). Construir informação para ajudar a compreender os processos (trans)formativos é construir uma narração da práxis com que outros possam dialogar. É construir uma narração que possa emigrar para outros lugares cognitivos (cf. Sousa-Santos, 2003).

Bibliografia

- Amado, João (coord.) (2013), *Manual de investigação qualitativa em educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João (2013), «A investigação em educação e seus paradigmas», João Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 19-72.
- Amado, João; Costa, António Pedro & Crusoé, Nilma (2013), «A técnica da análise de conteúdo», João Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 301-352.
- Amado, João & Ferreira, Sónia (2013), «Documentos pessoais (e não pessoais)», João Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 275-298.
- Araújo, Sara Barros (2011), *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*, Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância, Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, Sara Barros (2013), «Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa», Júlia Oliveira-Formosinho & Sara Barros Araújo, *Educação em creche: Participação e Diversidade*, Coleção Infância, 18, Porto: Porto Editora.
- Araújo, Sara Barros & Costa, Hélia (2010), «Pedagogia-em-Participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança», *Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância)*, 91, pp. 8-10.
- Araújo, Sara Barros & Oliveira-Formosinho, Júlia (2013), «A transformação do ambiente físico em contexto de creche: Um estudo de caso praxiológico», Júlia Oliveira-Formosinho & Sara Barros Araújo, *Educação em creche: Participação e Diversidade*, Coleção Infância, 18, Porto: Porto Editora.
- Azevedo, Ana (2009), *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*, Tese de Mestrado em Educação de Infância, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Azevedo, Ana & Oliveira-Formosinho, Júlia (2008), «A documentação da aprendizagem: a voz das crianças», Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças*, Porto: Porto Editora, pp. 117-143.
- Azevedo, Ana & Sousa, Joana (2010), «A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder», *Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância)*, 91, pp. 34-39.
- Bardin, Laurence (1977), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Bertram, Tony; Oliveira-Formosinho, Júlia; Gray, Colette; Pascal, Christine & Whalley, Margy (2016), «EECERA ethical code for early childhood researchers», *European Early Childhood Education Research Journal*, 24: 1, pp. iii-xiii.
- Bertram, Tony & Pascal, Christine (2004), *The effective early learning programme*, Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.
- Bertram, Tony & Pascal, Christine (2006), *The baby effective early learning programme: Improving quality in early childhood settings for children from birth to three years*, Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.
- Bertram, Tony & Pascal, Christine (2009), *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, Lisboa: Ministério da Educação
- Bourdieu, Pierre (1998), *Practical reason: On the theory of action*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1979), *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (2004), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bruner, Jerome (1990), *Atos de significado*, Lisboa: Edições 70.
- Bruner, Jerome (2000), *Cultura da Educação*, Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, Graça Bandola (2012), *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*, Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância, Braga: Universidade do Minho.
- Carr, Margaret (2001), *Assessment in early childhood settings: Learning stories*, London: Paul Chapman Publishing.
- Carr, Margaret & Lee, Wendy (2012), *Learning stories: Constructing learner identities in early education*, London: Sage Publications.

- Craveiro, Clara (2007), *Formação em contexto: Um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância*, Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Creswell, John W. (2007), *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, 2nd edition, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Day, Christopher (2001), *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*, Porto: Porto Editora.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) (2005), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd edition, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, John (1897), «My pedagogic creed», *The School Journal*, Volume LIV, Number 3, January 16, pp. 77-80.
- Dewey, John (1910), *How we think*, New York: D.C. Heath & Co. Publishers.
- Dewey, John (1939), *Creative Democracy: the Task Before Us*, Retirado em 11 de Junho de 2012 de <http://www.beloit.edu/~pbk/dewey.html>.
- Dewey, John (1971), *Experiência e Educação*, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, John (2007), *Democracia e Educação*, Lisboa: Plátano Editora.
- Elliott, John (1991), *Action research for educational change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Emilson, Anette & Samuelson, Pramling (2014), «Documentation and communication in Swedish pre-schools», *Early Years: An International Research Journal*, 34:2, pp. 75-187.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2001), «A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto», Júlia Oliveira-Formosinho & João Formosinho (orgs.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*, Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, João (1987), *Educating for passivity – a study of Portuguese education*, Ph. D. Dissertation, London: University of London, Institute of Education.
- Formosinho, João (1989), «De serviço de estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa», *Revista Portuguesa de Educação (Universidade do Minho, Braga)*, 2, nº 1, pp. 53-86.
- Formosinho, João (1997), «Da Educação Compensatória à Educação Multicultural – a Valorização da Diferença. Comentário à Conferência de James Banks», *Colóquio*

Educação e Sociedade – Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa, 1/97, Nova Série, Outubro 1997, pp. 131-136.

- Formosinho, João (2002a), «Universitisation of teacher education in Portugal», Otmar Gassner (ed.), *Strategies of change in teacher education – European views*, Feldkirch, Austria: ENTEP, European Network on Teacher Education Policies, pp. 105-127.
- Formosinho, João (2002b), «A academização da formação de professores de crianças», *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 4, pp. 19-35.
- Formosinho, João (2007), *O currículo uniforme pronto-a-vestir tamanho único*, Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, João (2013), «Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas (Prefácio)», Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*, Coleção Infância, 1, 4ª edição, Porto: Porto Editora, pp. 1-23.
- Formosinho, João & Figueiredo, Irene (2014), «Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas», *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 3 (1), pp. 25-42.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2007), «O anónimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática», Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mônica Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, São Paulo: Artmed, pp. 293-328.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2013), «Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos», Tizuko Kishimoto & Júlia Oliveira-Formosinho (orgs.), *Em busca da pedagogia da infância*, Porto Alegre: PENSO Editora, pp. 168-187.
- Formosinho, João; Monge, Graciete & Oliveira-Formosinho, Júlia (orgs.) (2016), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxiológica*, Coleção Infância, 19, Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João & Oliveira-Formosinho, Júlia (2005), *Developing learning communities: The final report on the evaluation of the impact of the National Professional*

- Qualification in Integrated Centre Leadership Programme (NPQICL) Leadership Programme*, National College for School Leadership.
- Formosinho, João & Oliveira-Formosinho, Júlia (2008), *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*, Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- Formosinho, João & Oliveira-Formosinho, Júlia (2012), «Towards a social science of the social: The contribution of praxeological research», *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:4, pp. 591-606.
- Formosinho, João; Sousa Fernandes, António; Sarmiento, Manuel Jacinto & Ferreira, Fernando Ilídio (1999), *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*, Braga: Livraria Minho.
- Foucault, Michel (1975), *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Paris: Gallimard.
- Freire, Paulo (1967), *Educação como prática da liberdade*, São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1979), *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, Paulo (1994), *Pedagogia do Oprimido*, 23ª Reimpressão, São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, Paulo (2009), *Pedagogia da Autonomia*, 40ª Reimpressão, São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fullan, Michael (1982), *The meaning of educational change*, Toronto: OISE Press.
- Fullan, Michael (2003), *Liderar numa cultura de mudança*, Porto: Edições Asa.
- Fullan, Michael (2007), *The new meaning of educational change*, 4th edition, New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001), *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*, Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1995), «Development and desire: A postmodern perspective», Thomas R. Guskey, Michael Huberman (eds.), *Professional development in education: New paradigms and practice*, New York: Teachers College Press, pp. 9-34.

- Hargreaves, Andy (1998), *Changing teachers, Changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*, Teacher Development Series, London: Cassell.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2012), *Professional capital: transforming teaching in every school*, New York: Teachers College Press.
- Kishimoto, Tizuko (1994), «O jogo e a educação infantil», *Perspectiva*, Florianópolis, nº 22, pp. 105-128.
- Kishimoto, Tizuko (2001), «Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, 2, julho/dezembro, pp. 229-245.
- Laevers, Ferre (2000), «Forward to Basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach», *Early Years: An International Research Journal*, Volume 20, Issue 2, pp. 20-29.
- Laevers, Ferre (ed.) (2005), *Well-being and Involvement in Care. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings*, Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, New York: Cambridge University Press.
- Lewin, Kurt (1948), *Resolving social conflicts*, New York: Harper and Row Publishers.
- Machado, Inês (2014), *Avaliação da qualidade em creche: Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*, Tese de Mestrado em Educação de Infância, Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Machado, Joaquim & Formosinho, João (2009), «Professores, escolas e formação: políticas e práticas de formação contínua», João Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, Porto: Porto Editora, pp. 287-302.
- Machado, Joaquim & Formosinho, João (2012), «Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação», *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, pp. 29-43.
- Malaguzzi, Loris (1998), «History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini», Carolyn Edwards, Lella Gandini & George Forman (eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – advanced reflections*, London: Ablex Publishing, pp. 49-97.

- Máximo-Esteves, Lúcia (2008), *Visão panorâmica da investigação-ação*, Coleção Infância, 13, Porto: Porto Editora.
- Mesquita, Elza; Formosinho, João & Machado, Joaquim (2015), «Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação», João Formosinho, Joaquim Machado & Elza Mesquita, *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas práticas docentes*, Lisboa: Edições Sílabo, pp. 43-56.
- Merriam, Sharan B. (2009), *Qualitative research: a guide to design and implementation. Revised and expanded from Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Moita, Maria da Conceição (1995), «Percurso de formação e de transformação», António Nóvoa (org.), *Vida de professores*, 2ª edição, Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- Moll, Luis; Amanti, Cathy; Neff, Deborah & González, Norma (1992), «Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms», *Theory into practice*, XXXI, 2, pp. 132-141.
- Monge, Graciete; Formosinho, João & Oliveira-Formosinho, Júlia (2016), «Metodologia da investigação sobre as transições educativas entre o jardim de infância e a escola básica», João Formosinho, Graciete Monge & Júlia Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxiológica*, Coleção Infância, 19, Porto: Porto Editora, pp. 107-118.
- Morin, Edgar (1986), *O Método 3 - O Conhecimento do Conhecimento*, Lisboa: Europa América.
- Morin, Edgar (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, Paris: UNESCO.
- Morin, Edgar; Ciurana, Emilio-Roger & Motta, Raúl (2003), *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Paris: Éditions Balland.
- Morin, Edgar (2008), *Introdução ao pensamento complexo*, 5ª edição, Lisboa: Instituto Piaget.
- Moss, Peter (2001), «Workforce issues in early childhood education and care», Sheila B. Kamerman (ed.), *Early Childhood Education and Care: International perspectives*, New York: The Institute for Child and Family Policy, Columbia University, pp. 55-140.

- Niza, Sérgio (1997), *Formação cooperada: Ensaio de autoavaliação dos efeitos da formação no Projeto Amadora*, Lisboa: Educa.
- Novo, Rosa (2010), *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso*, Tese de Doutoramento, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Nóvoa, António (1991), «Conceções e práticas de formação contínua de professores», *Formação contínua de professores: Realidades e perspetivas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-38.
- Nóvoa, António (1992), «Formação de professores e profissão docente», António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 15-33
- Nóvoa, António (1995), «Os professores e as histórias da sua vida», António Nóvoa (org.), *Vida de professores*, 2ª edição, Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, António (1999), «Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, 1, janeiro/junho, pp. 11-20.
- Nóvoa, António (2009), *Professores: Imagens do futuro presente*, Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (1987), «Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores», *Psicologia (Revista da Associação Portuguesa de Psicologia)*, V, nº 3, pp. 247-257.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (1992), «A formação de professores para a formação pessoal e social: relato de uma experiência de ensino», Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (ed.), *Formação pessoal e social*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, pp. 151-163.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (1998), *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Um estudo de caso*, Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2001), «The specific professional nature of early years education and styles of adult/child interaction», *European Early Childhood Education Research Journal*, 9: 1, pp. 57-72.

- Oliveira-Formosinho, Júlia (2002a), «Um capítulo metodológico: Os estudos de caso», Júlia Oliveira-Formosinho & Tizuko Kishimoto (orgs.), *Formação em Contexto: Uma estratégia de integração*, São Paulo: Thomson Learning, pp.49-108.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2002b), «O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo», Maria Lucia de A. Machado (org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*, São Paulo: Cortez Editora, pp. 133-167.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2004), «A participação guiada – coração da pedagogia da infância?», *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra)*, Ano 38, 1, 2 e 3, pp. 145-158.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2005), «Da formação dos professores de crianças pequenas – o ciclo da homologia formativa», Célia Maria Guimarães (org.), *Perspetivas para Educação Infantil*, São Paulo: Junqueira & Marin Editores, pp. 3-31.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007a), «Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação», Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mônica Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, São Paulo: Artmed, pp. 13-36.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007b), «Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação», Júlia Oliveira-Formosinho (org.), Dalila Lino, Sérgio Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*, Coleção Infância, 1, 3ª edição atualizada, Porto: Porto Editora, pp. 13-42.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2008), *A escola vista pelas crianças*, Coleção Infância, 12, Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2009a), «Desenvolvimento profissional dos professores», João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*, Porto: Porto Editora, pp. 221-284.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2009b), «Introdução – Aprender em companhia: Uma pedagogia participativa», Júlia Oliveira-Formosinho, Hélia Costa & Ana Azevedo (orgs.), *Limoeiros e laranjeiras: Revelando as aprendizagens*, Coleção Aprender em

- Companhia, Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 5-13.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2009c), «A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância», Tony Bertram & Christine Pascal, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 9-30.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2009d), «O Projeto EEL-DQP: uma narrativa», Júlia Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: estudos de caso*, Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 7-38.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2011), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*, Coleção Infância, 16, Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2013), *Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas*, Comunicação apresentada na Conferência de lançamento do Mestrado em Estudos Avançados em Educação de Infância na Universidade Católica Portuguesa, 16 de Maio de 2013.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2014), *A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-em-Participação*, Retirado em 28 de Novembro de 2014 de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2016a), «As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança», *Revista Textura (ULBRA)*, v. 18, nº 36, pp. 132-152.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2016b), «A investigação praxiológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação», João Formosinho, Graciete Monge & Júlia Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxiológica*, Coleção Infância, 19, Porto: Porto Editora, pp. 17-34.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2016c), «Pedagogic documentation: uncovering solidary learning», Júlia Oliveira-Formosinho & Christine Pascal (eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*, London: Routledge, pp. 107-128.
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Andrade, Filipa Freire & Gambôa, Rosário (2009), *Podiam chamar-se lenços de amor*, Coleção Aprender em Companhia, Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Andrade, Filipa Freire (2011a), «O espaço na Pedagogia-em-Participação», Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*, Coleção Infância, 16, Porto: Porto Editora, pp. 9-69.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Andrade, Filipa Freire (2011b), «O tempo na Pedagogia-em-Participação», Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*, Coleção Infância, 16, Porto: Porto Editora, pp. 71-96.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Araújo, Sara Barros (2004), «O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação», *Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento (Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*, janeiro-março, 1 (XXII), pp. 81-94.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Araújo, Sara Barros (2011), «Early education for diversity: starting from birth», *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:2, pp. 223-235.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Araújo, Sara Barros (2013), *Educação em creche: Participação e Diversidade*, Coleção Infância, 18, Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Araújo, Sara Barros & Costa, Hélia (2016), «Pedagogical attunement: documenting toddler’s learning», Júlia Oliveira-Formosinho & Christine Pascal (eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*, London: Routledge, pp. 168-180.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Azevedo, Ana (2002), «O projeto dos claustros: No colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade», Júlia Oliveira-Formosinho & Tizuko Kishimoto (orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*, São Paulo: Pioneira Thompson, pp. 109-152.
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Azevedo, Ana & Mateus-Araújo, Mónica (2009), «A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso», Júlia Oliveira-Formosinho (coord.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*, Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 81-98.
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Costa, Hélia & Azevedo, Ana (2009), *Limoeiros e laranjeiras: Revelando as aprendizagens*, Coleção Aprender em Companhia, Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2001a), «Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância», Júlia

- Oliveira-Formosinho & João Formosinho (orgs.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*, Braga: Livraria Minho, pp. 27-61.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (orgs.) (2001b), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*, Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2008), «Prefácio – A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante», Lídia Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação*, Coleção Infância, 13, Porto: Porto Editora, pp. 7-14.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2011), «A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação», Júlia Oliveira-Formosinho & Rosário Gambôa (orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*, Coleção Infância, 17, Porto: Porto Editora, pp. 12-45.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2013), *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*, Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2014), *A formação em contexto: viver a transformação*, Comunicação apresentada na Unidade Curricular Pedagogias da Infância II do Mestrado em Estudos Avançados em Educação de Infância, Universidade Católica Portuguesa, 4 de Abril de 2014.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2016a), «Pedagogy-in-Participation: The search for a holistic praxis», Júlia Oliveira-Formosinho & Christine Pascal (eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*, London: Routledge, pp. 26-55.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2016b), *Formando educadores em contexto de trabalho*, Comunicação apresentada no Encontro de centros afiliados da Fundação Aga Khan, Centro Infantil Olivais Sul, 13 de Julho de 2016.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Kishimoto, Tizuko (orgs.) (2002), *Formação em contexto: uma estratégia de integração*, São Paulo: Pioneira Thompson.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, Kishimoto, Tizuko & Pinazza, Mônica (orgs.) (2007), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Lima, Andreia & Sousa, Joana (2016), «Why do the Omo River children paint themselves? A pedagogic evaluation», Júlia Oliveira-Formosinho &

- Christine Pascal (eds.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*, London: Routledge, pp. 142-167.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Parente, Cristina (2005), «Para uma Pedagogia da Infância ao serviço da equidade: o portfólio como visão alternativa da avaliação», *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 7, pp. 22-46.
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Pascal, Christine (eds.) (2016), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*, London: Routledge.
- Pascal, Christine & Bertram, Tony (2003), «The effective early learning project: the quality of adult engagement in early childhood settings in the UK», Ferre Laevers & Ludo Heylen (eds.), *Involvement of children and Teacher style. Insights from an international study on experiential education*, Leuven: Leuven University Press, pp. 77-92.
- Pascal, Christine & Bertram, Tony (1999), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso*, Porto: Porto Editora.
- Pascal, Christine & Bertram, Tony (2009), «Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children», *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:2, pp. 249-262.
- Pascal, Christine & Bertram, Tony (2012), «Praxis, Ethics and Power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research», *European Early Childhood Education Research Journal*, 20: 4, pp. 477-492.
- Penn, Helen (1999), «How should we care for babies and toddlers? An analysis of practice in out-of-home care for children under three», *Childcare Resource & Research Unit*, Centre for Urban & Community Studies, Occasional Paper 10, June, iv: 66.
- Penn, Helen (2002), «The World Bank's View of Early Childhood», *Childhood*, 9, 1, February, pp. 118-132.
- Pinazza, Mônica Appezato (2007), «John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância», Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto & Mônica Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, São Paulo: Artmed, pp. 65-94.

- Pinazza, Mônica Appezzato (2012), «The right for young children to well-being: a case study of a crèche in Portugal», *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:4, pp. 577-590.
- Pinazza, Mônica Appezzato (2014), *Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*, Tese de Livre-Docência, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Parente, Cristina (2004), *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*, Tese de Doutorado, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Pires, Cristina (2013), *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*, Tese de Doutorado em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância, Braga: Universidade do Minho.
- Rinaldi, Carla (2012), *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*, São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Rogoff, Barbara (1990), *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Oxford: Oxford University Press.
- Sarmiento, Teresa (2009), «Contextos de vida e aprendizagem da profissão», João Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, Porto: Porto Editora, pp. 303-327.
- Schön, Donald A. (2000), *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed.
- Sousa Santos, Boaventura (2003), *Um discurso sobre as ciências*, 14ª edição, Porto: Edições Afrontamento.
- Stake, Robert E. (2005), «Qualitative Case Studies», Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd edition, Thousand Oaks: Sage Publications pp. 443-466.
- Stake, Robert E. (2007), *A arte da investigação com estudos de caso*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomasello, Michael (2008), *Origins of human communication*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Tomasello, Michael (2009), *Why we cooperate*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Valsiner, Jaan & Winegar, Lucien T. (1992), «Introduction: A cultural-historical context for social “context”», Lucien T. Winegar & Jaan Valsiner (eds.), *Children’s within*

- social context: Metatheory and Theory. Volume 1*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-18.
- Vygotsky, Lev S. (1978), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, Etienne (2001), *Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wertsch, James V. (1985), *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whalley, Margy (org.) (1994), *Learning to be strong: Setting up a neighbourhood service for under-fives and their families*, Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton Educational.
- Whalley, Margy (org.) (2001), *Involving parents in their children's learning*, London: Paul Chapman Publishing.
- Whalley, Margy; John, Karen & Formosinho, João (2008), «Editorial», *The Journal of the European Early Childhood Education Research Association*, Special issue: Leadership and Management, vol. 16, nº 1, March, London: Routledge, pp. 1-3.
- Zabalza, Miguel (1994), *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*, Porto: Porto Editora.

Anexo A

- Figuras imagéticas da Pedagogia-em-Participação -

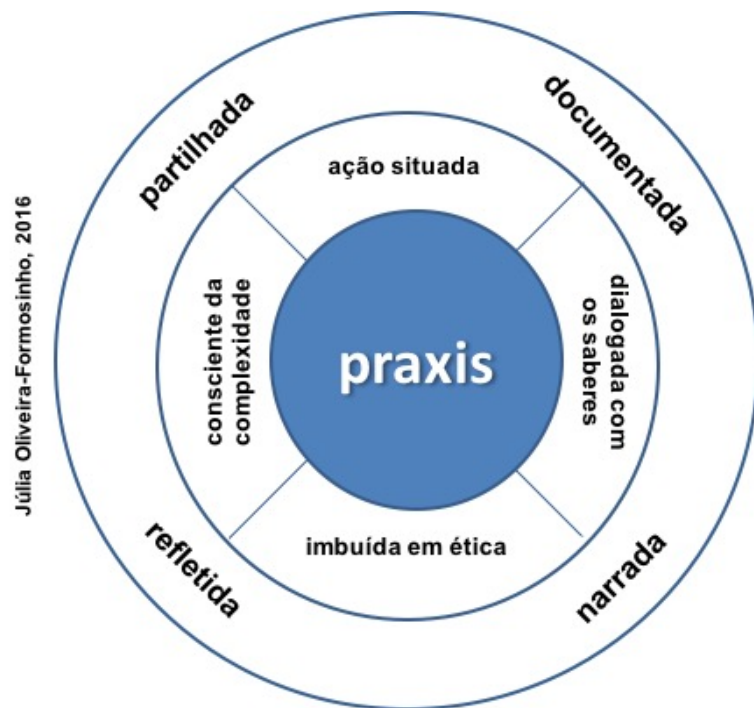


Figura 1 – Práxis



Júlia Oliveira-Formosinho, 2003-2009

Figura 2 – Formação em contexto

Anexo B

- Critérios pedagógicos para a organização do espaço e a seleção dos materiais -

Descrição dos critérios para a (re)organização de espaços e materiais da sala em contexto de creche, igualmente utilizados para a (re)organização de espaços e materiais da sala em contexto de educação pré-escolar (cf. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a; Araújo, 2011; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013)

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
Saúde e segurança	<ul style="list-style-type: none"> • organização de espaços descongestionados, limpos, e seleção de materiais em bom estado de conservação; • espaços diferenciados para descanso e movimento, para cuidados e atividades, respondendo à necessidade de bem-estar físico e emocional das crianças e dos adultos e permitindo a aprendizagem ativa da criança.
Organização e flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • criação de áreas diferenciadas de jogo e exploração que possibilitem aprendizagens plurais; • organização de espaços plásticos, dinâmicos, flexíveis, com oferta de múltiplas oportunidades de exploração, descoberta, por isso, espaços reavaliados e alterados de acordo com as mutações de interesses e necessidades das crianças; • criação de condições para a arrumação autónoma de materiais pelas crianças.
Conforto e natureza ideográfica	<ul style="list-style-type: none"> • organização de espaços harmoniosos, macios, com superfícies, texturas e cores suaves, luz natural, mobiliário e equipamento adequado ao tamanho das crianças e dos adultos, atribuindo-lhes uma atmosfera semelhante ao ambiente do lar, mas com as condições necessárias à ação pedagógica; • abertura à valorização das crianças e das famílias através da visibilidade de criações das crianças e fotografias.
Respeito pela abordagem sensoriomotora (icónica e simbólica) da criança	<ul style="list-style-type: none"> • escolha de materiais e experiências que apelem aos sentidos das crianças, a saber, materiais e equipamentos com elevado apelo sensorial e manipulativo, que ultrapassem o estereotipado, o uniformizado, o constrangimento da estimulação, e potenciem a fertilidade da imaginação e da criatividade.
Valorização da abertura à natureza e à cultura	<ul style="list-style-type: none"> • criação de ambientes estéticos, atendendo à seleção das cores, à disposição de mobiliário e materiais, à exposição das criações e fotografias, ou à integração de elementos decorativos que garantissem beleza e harmonia; introdução de artefactos multiculturais; • diluição das fronteiras e a permeabilidade entre o interior e o exterior das salas, promovendo a integração de materiais naturais nas salas e a sua exploração direta ou a criação de oportunidades para explorar e descobrir o exterior com um foco específico em elementos naturais.

Anexo C

**- Apresentações em PowerPoint para a partilha de critérios pedagógicos
para a organização do espaço e a seleção de materiais -**

Crêterios pedagógicos para a organiza o do espaço e a sele o de materiais

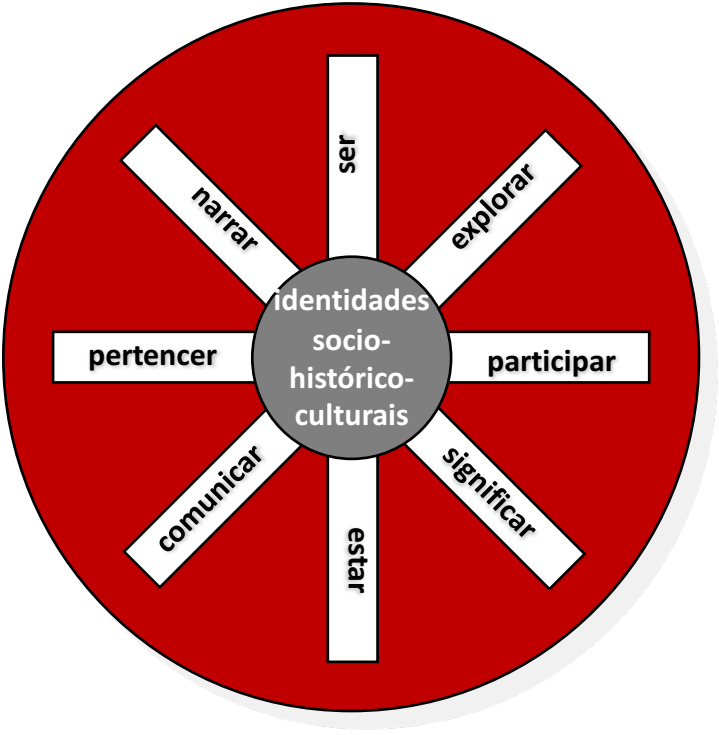
  incrível que não imaginemos a significa o do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza da salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Paulo Freire *in* *Pedagogia da Autonomia* (2009)

Pedagogia-em-Participação

A *Pedagogia-em-Participação* é uma pedagogia da diversidade na qual as diferenças que caracterizam o indivíduo devem ser valorizadas e respeitadas através da organização de contextos educativos que convidem à participação, à relação, ao diálogo intercultural, garantindo para todos o sucesso na sua aprendizagem (Formosinho, 2010).

Eixos de intencionalidade pedagógica para o *pensar-fazer* pedagogia de participação e diversidade no quotidiano pedagógico



Júlia Oliveira-Formosinho (1998 – 2011)

Dimensões pedagógicas para a criação de um ambiente educativo onde se desenvolvem intencionalidades pedagógicas para uma pedagogia de participação e diversidade



Júlia Oliveira-Formosinho, 1992

Critérios pedagógicos para a organização dos espaços e a seleção dos materiais

(cf. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011; Araújo, 2011; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013)

Saúde e segurança: ambientes saudáveis e seguros (espaços descongestionados, limpeza, bom estado de conservação), respondam à necessidade de bem-estar físico e emocional de crianças e adultos (espaços diferenciados para descanso e movimento, para cuidados e atividades); permitam a aprendizagem ativa da criança (explorações ativas pelas crianças: sensoriais, motoras).

Organização e flexibilidade: ambientes ordenados (diferenciação dos espaços de jogo e exploração) que possibilite aprendizagens plurais (espaços plásticos, dinâmicos, flexíveis) com oferta de múltiplas oportunidades de exploração, descoberta, por isso, ambientes reavaliados e alterados de acordo com as mutações de interesses e necessidades das crianças; criação de condições para arrumação autónoma de materiais (ao nível das crianças – prateleiras, cestos).

Conforto e natureza ideográfica: ambientes serenos e amigáveis, de encontros, de acolhimento; ambientes cómodos, com uma atmosfera semelhante ao ambiente do lar, mas com as condições necessárias à ação pedagógica, através da criação de espaços harmoniosos, macios, com superfícies, texturas e cores suaves, luz natural, mobiliário e equipamento adequado ao tamanho de crianças e adultos; valorização das crianças e das famílias (produções/criações; fotografias; *objetos de conforto*; materiais de visibilidade da diversidade).

Respeito pela abordagem sensoriomotora (icónica e simbólica) da criança: escolha de materiais e experiências que apelam aos sentidos das crianças para o desenvolvimento de uma *aprendizagem experiencial* (a criança que experimenta em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha, em que possa sentir-se competente e participante); materiais e equipamentos com elevado apelo sensorial e manipulativo, que ultrapassam o estereotipado, o uniformizado, o constrangimento da estimulação, e potenciem a fertilidade da imaginação e da criatividade.

Valorização da abertura à natureza e à cultura: criação de ambientes estéticos com cuidado na seleção das cores, na disposição de mobiliário e materiais, na exposição das criações/produções e fotografias das crianças e das famílias, na integração de elementos decorativos que garantam beleza e harmonia; diluição das fronteiras e permeabilidade entre mundo físico interior e mundo físico exterior, alargando o repertório de exploração sensorial e de aprendizagem plural; introdução de artefactos multiculturais. 121

Organização criteriosa de espaços e materiais pedagógicos

Partilha de experiências em salas de contexto de creche

Berçário



1 ano

Construir um espaço educativo de natureza interativa e multidirecional que se defina pela criação de possibilidades múltiplas (Oliveira-Formosinho, 2007). Os materiais podem ter um papel muito importante na educação para a diversidade (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). A organização do espaço não é permanente. Adapta-se ao desenvolvimento da jornada de aprendizagem ao longo do ano e incorpora materiais produzidos das crianças, as suas identidades e a das famílias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

2 anos



A sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de actividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade (Oliveira-Formosinho, 2010).

Organização criteriosa de espaços e materiais pedagógicos

Partilha de experiências em salas de contexto de educação pré-escolar



Área da biblioteca:

Ver livros. Ler histórias. Explorar fantoches. Explorar a escrita. Utilizar o computador.



Área dos jogos:

Explorar jogos na mesa: dominós, puzzles, blocos lógicos enfiamentos, jogos de encaixe.



Área das ciências:

Fazer e registar experiências com materiais. Usar a lupa para observar. Usar uma balança para pesar.



Área do faz de conta:

Cozinhar. Tratar dos bebés. Vestir roupas.



Área das artes plásticas:

Desenhar, pintar, recortar, colar, construir. Explorar plasticina, massa de farinha, aguarelas.



Área das construções:

Fazer construções com blocos de madeiras e Lego. Explorar transportes, pessoas, animais. Montar pistas.

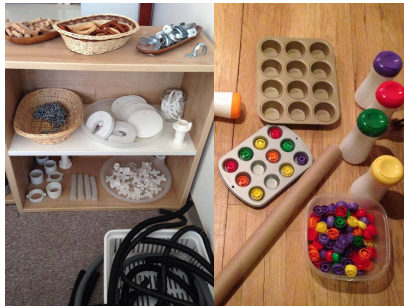
Ciclos de experimentação da transformação espaciomaterial

Construir possibilidades...

Espaços e equipamentos



Materiais pedagógicos



Anexo D

- Organização espacimaterial antes da intervenção da formação em contexto -



Sala dos bebés



Sala de 1 ano



Sala de 2 anos



Sala de educação pré-escolar



Sala de educação pré-escolar



Sala de educação pré-escolar

Anexo E

- Organização espacimaterial após 16 meses de intervenção da formação em contexto -



Sala dos bebés



Sala de 1 ano



Sala de 2 anos



Sala de educação pré-escolar



Sala de educação pré-escolar



Sala de educação pré-escolar

Anexo F

- Sequência do(s) tempo(s) pedagógico(s) na Pedagogia-em-Participação -

Apresentação da sequência do(s) tempo(s) pedagógico(s) para as valências de creche e educação pré-escolar, no âmbito da Pedagogia-em-Participação (cf. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b; Araújo, 2013)

CRECHE	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Acolhimento	Acolhimento
Planificação (em salas para crianças mais velhas)	Planificação
Brincadeiras, jogos e atividades	Atividades e Projetos
Reflexão (em salas para crianças mais velhas)	Reflexão
Recreio	Recreio
Momento (inter)cultural – hora de...	Momento (inter)cultural – hora de...
Momento de trabalho em pequenos grupos	Momento de trabalho em pequenos grupos
Tempo de partida	Conselho
	Tempo de partida

Anexo G

- Clarificação de cada um dos tempos pedagógicos -

Clarificação de cada um dos tempos pedagógicos para a organização do tempo nas valências de creche e educação pré-escolar, no âmbito da Pedagogia-em-Participação (cf. Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b; Araújo, 2013)

TEMPO(S) PEDAGÓGICO(S)	DESCRIÇÃO
Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço-tempo de reencontro com a educadora, com os pares; de comunicação (e escuta) sobre observações, experiências, sentimentos; de expectativas sobre o que poderão experimentar, concretizar ao longo da rotina. • São os primeiros abraços, sentar no tapete, dar os bons-dias aos presentes (cantando, acompanhando com instrumentos de música, dialogando), dizer quem está presente e quem ainda não chegou. Conversamos sobre o início do dia com a família, o caminho para a escola, o que faremos ao longo do dia.
Planificação	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças aguardam a sua vez de planificar, escutam os seus pares e até sugerem o que eles podem fazer. Chegada a sua vez de planificar, ou seja, de fazer escolhas e decidir o que quer fazer durante as atividades e projetos ou brincadeiras, jogos e atividades, em que área quer brincar, com que brinquedos, com quem; ou se quer iniciar, continuar, concluir projetos – ora verbalizando, ora apontando ou trazendo um objeto exemplificativo da sua escolha. • Escutando as crianças também participo na planificação trazendo sugestões que possam enriquecer a aprendizagem do brincar com objetos, com outros pares.
Atividades e Projetos / Brincadeiras, jogos e atividades	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças iniciam e dão continuidade a atividades que partiram da sua escolha e da sua decisão e/ou da planificação acordada no momento da planificação: desenvolvem atividades com blocos de madeira, com animais, com comboios, carros e pistas; brincam ao faz de conta cuidando dos bebés, transformando a sua aparência com acessórios, cozinhando e organizando festas; exploram livros relembando e recontando as histórias; retomam projetos em curso para lhes dar continuidade ou concluir ou iniciam novos projetos. • Os adultos fazem companhia às crianças (criança individual, pequenos grupos) e apoiam o desenvolvimento dos compromissos assumidos pelas crianças.
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças são convidadas a contar aos pares e aos adultos onde estiveram a brincar, o que fizeram, como fizeram, com quem, etc. • Este é um espaço-tempo focado nas narrativas das crianças sobre as suas experiências. As crianças escutam-se a si, aos outros, refletem sobre o seu fazer – as suas explorações, as suas descobertas – sobre o seu ser competente – as experiências que desenvolveram por si próprias – sobre as suas interações e relações – a partilha de materiais e experiências, o gosto pela aprendizagem em companhia.
Recreio	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de experimentar atividades ao ar livre, de exercitar os grandes músculos, de transpor obstáculos, de desenvolver jogos interpessoais com adultos, pares, outras crianças. É tempo de brincar, correr atrás da bola, saltar à corda, conversar, etc.
Momento (inter)cultural – hora de...	<ul style="list-style-type: none"> • Momento destinado a atividades culturais, à fruição de representações e objetos culturais: escutar música de diversas

	<p>culturas e diversos géneros musicais; escutar sonoridades várias; conhecer e explorar instrumentos musicais, objetos interculturais; interpretar canções; dramatizar histórias e outras narrativas, assim como ouvir contar histórias e outras narrativas (histórias e narrativas de diversas culturas); observar imagens, fotografias, ilustrações; expressar-se com o corpo, descobrindo-o, descobrindo movimentos, dançando; etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento privilegiado de conversa, de descoberta de identidades e culturas presentes, assim como de identidade e culturas distantes.
Momento de trabalho em pequenos grupos	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da observação das crianças em ação durante as atividades e projetos / brincadeiras, jogos e atividades, da escuta de interesses e motivações, da negociação de compromissos definidos em momento intercultural ou em conselho, e ainda da identificação de áreas curriculares onde é preciso intervir, organizo pequenos grupos de crianças e materiais para alargar as experiências de aprendizagem das crianças no âmbito das suas <i>cem linguagens</i> (no encontro com as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação ou com as áreas de conteúdo das OCEPE). • Os adultos apoiam, estimulando, autonomizando as crianças no desenvolvimento dos processos e das realizações.
Conselho	<ul style="list-style-type: none"> • É um espaço que convida ao diálogo, à reflexão, à definição de compromissos: o que fizemos e queremos partilhar, o que não terminámos e queremos terminar, como nos sentimos, o que queremos fazer, o que queremos saber, como vamos fazer, como vamos aprender juntos. • Permite analisar quadros de gestão do quotidiano (presenças, diário, responsáveis, etc.), documentação pedagógica, portfólios individuais de aprendizagem e, deste modo, desenvolver um olhar reflexivo e crítico sobre como se desenrolou o dia, a semana. • Permite projetar a continuidade das experiências de aprendizagem.
Tempo de partida	<ul style="list-style-type: none"> • É tempo de reencontrar a família num ambiente caloroso e alegre e partilhar informações sobre as experiências significativas do dia, sobre as aprendizagens realizadas.

Anexo H

- Apresentação em PowerPoint sobre a construção da documentação pedagógica -

Experimentar pequenos passos de transformação da avaliação das aprendizagens

A documentação pedagógica

- *Agora, estou a perceber como as crianças escolhem, como fazem as suas escolhas, como se envolvem nas brincadeiras...*
 - Que observações (com registo fotográfico e com registo escrito) recolho da(s) criança(s) em ação durante a **planificação** e as **brincadeiras, jogos e atividades** – ou outros tempos pedagógicos?
 - Como **organizo as minhas observações** (com registo fotográfico e com registo escrito) para cada criança, para o grupo?
 - Como **analiso as minhas observações** (com registo fotográfico e com registo escrito) para cada criança, para o grupo?
- *Observo primeiro... Isto é muito importante... Ver o que estão a fazer, como estão a fazer e só depois avaliar...*
- *Preciso de começar a organizar as fotografias... Já tenho muitos registos das crianças, preciso de os organizar...*
 - O que posso desde já seleccionar para organizar portfólios individuais de aprendizagem?
 - O quê?
 - Como?
 - Para quê?

Documentar não significa simplesmente produzir registos fotográficos ou escritos, ou recolher produções das crianças.

Documentar é uma estratégia pedagógica para:

- escutar as crianças e responder educacionalmente a essa escuta;
- criar descrições, análises, interpretações e compreensão.

Documentar permite:

- ver e entender o fazer, o pensar e o sentir da criança;
- conhecer a criança competente e participativa.

Documentar implica:

- **Observar e registar** a(s) criança(s) 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 o que diz; o que exprime;
- **Selecionar** seqüências de situações, acontecimentos, momentos considerados reveladores do percurso de aprendizagem da criança – descrição das situações, dos acontecimentos, dos momentos reveladores dos processos e das realizações vividos e 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 (eixos pedagógicos; áreas de aprendizagem; experiências de aprendizagem).

(Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011)

Os eixos pedagógicos apontam quais são as **linhas centrais para a intencionalidade educativa** (propósitos, objetivos, meios, processos, documentação, planificação, avaliação).

A interatividade dentro de cada polo dos eixos pedagógicos e a sua interconetividade permite apontar **quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial**: identidades, relações, linguagens e significados.

Instrumentos pedagógicos de observação, descrição, análise e interpretação do fazer, sentir e aprender da criança:

- Bem-estar (Laevers, 2005)
- Envolvimento (Laevers, 2005)
- Listagem de experiências de aprendizagem
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997)

Recursos de apoio ao desenvolvimento da documentação pedagógica

- Ministério da Educação / Direção-Geral de Educação (Recursos Educação de Infância):
 - *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Chris Pascal, Tony Bertram, Júlia Oliveira-Formosinho)
 - *Limões e Laranjeiras* (Júlia Oliveira-Formosinho, Hélia Costa e Ana Azevedo)
 - *Podiam chamar-se lenços de amor* (Júlia Oliveira-Formosinho, Filipa Freire de Andrade e Rosário Gambôa)
- <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=880&sort=2010> (Cadernos de Educação de Infância APEI, CEI/91 Setembro-Dezembro 2010):
 - *Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança* (Sara Barros Araújo e Hélia Costa)
 - *A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder* (Ana Azevedo e Joana Sousa)

Experimentar pequenos passos de transformação da avaliação das aprendizagens

O portfólio individual de aprendizagem

O portfólio individual de aprendizagem

Na Pedagogia-em-Participação concebe-se a documentação pedagógica como coração do portfólio de aprendizagem das crianças.

É um instrumento central para a pedagogia porque permite:

- Descrever
- Analisar
- Interpretar
- Compreender ... as aprendizagens da(s) criança(s) em todas as áreas curriculares / áreas de aprendizagem (integrando as áreas curriculares / áreas de aprendizagem).

Experimentar a construção do portfólio individual de aprendizagem da criança (Azevedo, 2009)

1. Observação da crianças ou das crianças em ação:

- Observar uma criança em particular ou várias crianças em ação...
- ... num tempo específico ou em todos os tempos da rotina diária...
- ... numa área de aprendizagem / área curricular específica ou em várias áreas de aprendizagem / áreas curriculares.

2. Registo da situação, do acontecimento, do momento que descreve:

- O que está a acontecer no momento (o que se viu e ouviu a criança dizer e/ou fazer);
- Quem estava presente (criança individual, em interação com outras crianças e/ou adultos);
- Em que tempo da rotina diária ocorreu o a situação, o acontecimento, o momento;
- Que problemas enfrentou/enfrentaram;
- Como os resolveu/resolveram.

3. Incluir:

- Processo e realizações (acompanhados das falas – gestos, sons – das crianças);
- Atividades realizadas no exterior;
- Amostras de trabalhos das crianças – escolhas da educadora, escolhas das crianças, escolhas das famílias;
- Participação das famílias na sala de atividades, momentos vividos pela família em casa;

Anexo I

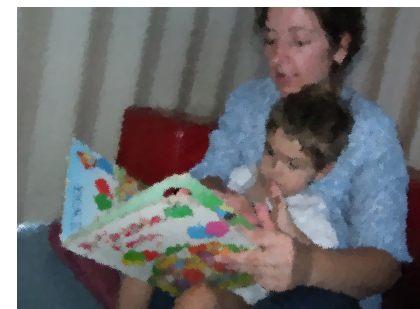
- Excertos da documentação pedagógica da aprendizagem experiencial das crianças e do portfólio individual de aprendizagem da criança desenvolvidos no ano letivo 2014/2015 -

**Excerto da documentação pedagógica
de situações de aprendizagem experiencial realizadas com o grupo
Sala da educadora CAL
Ano letivo 2014-2015**

Cultivar o gosto pela exploração de livros exige a criação de um ambiente educativo que possibilite o contato com diversos livros e imagens, assim como a comunicação em torno da sua exploração.

Requer o envolvimento dos profissionais, das crianças e famílias na leitura e escuta de várias narrativas (histórias, lengalengas, rimas, contos, etc.), na observação e exploração de diferentes imagens, ilustrações e grafias.

Deste contato precoce com a cultura dos livros cedo emerge a literacia: a exploração da leitura de imagens e textos; a associação entre texto oral e texto escrito; o encontro com outras culturas, com mundos imaginários e criativos; a compreensão de semelhanças e diferenças; a experiência prazerosa da língua e da sua utilização.



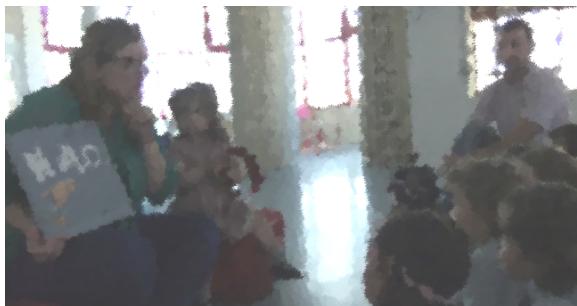
A sala é organizada em diversas áreas de atividades, nomeadamente a área da leitura. Nesta área as crianças encontram livros e imagens que exploram autonomamente e na companhia dos pares e dos adultos.

As crianças envolvem-se na observação de diferentes imagens, ilustrações e grafias, no manuseamento dos livros e das suas folhas.

A leitura é um hábito que as crianças adquirem gradualmente, quando participam em ambientes que o promovam (em contexto educativo e familiar).

O livro é para a criança um material muito apreciado, é uma entrada para a descoberta de mundos imaginários: abre e fecha o livro, observa o seu conteúdo, manuseia-o de várias formas, repara em todos os seus detalhes.

Num ambiente relacional, em que criança e adulto se escutam e dialogam em torno da experiência partilhada, emerge o gosto pela exploração de livros, pela descoberta de outras culturas e mundos imaginários e criativos.



Famílias e pais envolvem-se no cotidiano educativo de exploração e aprendizagem das crianças e planificam comigo momentos interculturais durante os quais partilham com as crianças experiências em torno de histórias, dramatizações, narrativas das famílias. Estes momentos de partilha são um meio prazeroso de fazer a ligação entre o contexto educativo e o contexto familiar, entre a importância das leituras na Sala Rosa e as leituras em casa.

Leitura das experiências das crianças com as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Área das identidades

As crianças expressam emoções. Experimentam abertura, segurança e confiança. Mostram iniciativa e desenvolvem autonomamente a sua ação.

Área das relações

Estabelecem interações com outras crianças e outros adultos. Experimentam com bem-estar e envolvimento a interatividade das duas pertenças centrais da sua vida – a família e a sala de educação de infância.

Área das linguagens

Apreciam histórias e exploram livros. Escutam e comunicam em torno de histórias (**linguagem oral e literacia**). Exploram características dos objetos (livros) (**linguagem científica**).

Área dos significados

Interagem com o ambiente à sua volta, envolvem-se com energia na atividade, atribuindo significado ao que observam, exploram e descobrem em companhia.

**Excerto da documentação pedagógica
de uma jornada de aprendizagem experiencial realizada com o grupo
Sala da educadora CAM
Ano letivo 2014-2015**

Após a experiência vivida na companhia da mãe da Marina sobre a plantação do abacate, as crianças começaram a demonstrar maior interesse pela natureza e os seus elementos. Manifestaram a sua vontade de, elas próprias, fazerem plantações e experiências com a terra, a água, a areia e outros materiais naturais.

Uma das crianças pediu para rever imagens da natureza e os sons que tínhamos visualizado num momento intercultural com todas as salas de creche.

O ponto de partida para a jornada de aprendizagem que a seguir acompanhamos iniciou-se perante estas evidências.



As crianças, em pequenos grupos, exploraram diversos elementos da natureza e fizeram as suas representações combinando uma diversidade de materiais.



Em momento intercultural, as crianças identificaram e descobriram alguns sons que os materiais da natureza podiam produzir: conchas, pedras, areia, palha, folhas, pinhas, água...



Em pequenos grupos, as crianças sentiram com os pés, com as mãos, diferentes materiais da natureza e iam verbalizando...

- “O pau pica...”; - “A concha é dura...”; - “A areia é macia...”

Noutros momentos de trabalho em pequenos grupos, as crianças observaram imagens de pintores sobre paisagens da natureza e escolheram aquela imagem/paisagem que tinha mais significado para elas, fazendo a sua representação com pastel.

No exterior, observaram, exploraram e representaram o que estava à sua volta, plantas e árvores. Experimentaram as tintas e os lápis de cor para criar as suas representações em meio natural.



A descoberta do mundo natural expandiu-se à horta do Centro. Observámos as suas plantas, identificámos as cores e os nomes de plantas. Uma vez em sala, e em pequenos grupos, as crianças representaram o que observaram no exterior, através da pintura: “É a árvore!”

Elementos naturais da horta entraram na nossa sala. As crianças exploraram cheiros, texturas, cores e formas ao manusear a hortelã, a malagueta e a couve. Posteriormente, fizemos a plantação desses mesmos elementos. Identificámos e dialogámos sobre os cuidados a ter para o seu crescimento.

Com a “horta” em sala, as crianças tiveram oportunidade de observar as características dos elementos naturais e de os representar através do desenho. Um

Leitura das experiências das crianças com os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

Eixo do ser e estar:

As crianças experimentam abertura, segurança e confiança. Mostram iniciativa e desenvolvem autonomamente a sua ação. Expressam emoções.

Eixo do pertencer e participar:

Estabelecem interações com pares e adultos. Partilham materiais e experiências. Tiram prazer do processo de aprendizagem na companhia dos pares e dos adultos.

Eixo do explorar e comunicar:

Comunicam verbalmente e não-verbalmente (**linguagem oral**). Exploram materiais e técnicas de expressão artística (**linguagem plástica**). Observam e exploram a natureza, os materiais e objetos com os 5 sentidos. Exploram e reparam em semelhanças e diferenças. Observam sob diferentes perspetivas (**linguagem científica**). Fazem construções em duas e três dimensões – relacionam as partes com um todo. Coordenaram espacialmente os elementos num espaço determinado (**linguagem matemática**).

Eixo do narrar e significar:

Interagem com o ambiente à sua volta, envolvem-se com energia na atividade, atribuindo significado ao que observam, exploram e descobrem em companhia.

**Excerto da documentação pedagógica
de uma jornada de aprendizagem experiencial realizada com o grupo
Sala da educadora PCP
Ano letivo 2014-2015**



Em tempo de conselho as crianças relembroum o seu desejo de dar continuidade à sua pesquisa sobre os animais, desta vez sobre os animais selvagens. As crianças partilharam as suas questões:

- “Quais são os animais selvagens?”- Santiago
- “Como é que os animais selvagens nascem e se tem dentes como nós”- Cristóvão
- “Como é que os animais selvagens se alimentam?”- Luís
- “Quero saber o que é um búfalo e um Rinoceronte”- Samuel
- “Como se defendem dos outros animais?”- Heitor

Identificámos como íamos fazer a nossa pesquisa:

- “Podemos trazer livros.” - Gustavo
- “Trazer imagens.”- Luísa
- “Podemos trazer animais.” - Vanessa
- “Pesquisar na internet com os pais.” – Marta

As crianças partilharam com os seus pares os resultados das suas pesquisas realizadas com a sua família e em sala:

[Após a visita ao Jardim Zoológico] Em sala, reunimos e conversámos sobre todas as descobertas feitas no **Jardim Zoológico**:

“Vi os tigres com as riscas.” - Jorge

“Os golfinhos e os leões marinhos nadam.” - Marta

“Os hipopótamos tem uns dentes muito grandes.” - Catarina

“As girafas tem o pescoço muito alto.” - Graça

“Vi os pavões com os filhinhos atrás deles.” - Sofia

Entusiasmadas com as informações recolhidas em casa, na sala e no jardim zoológico, as crianças manifestaram o seu interesse por várias explorações:

“Observar e desenhar os animais selvagens.” - Heitor

“Fazer os animais em barro e pintar.” – Luís

Ao longo dessas explorações as crianças comunicaram sobre a sua ação e as suas intenções:



“Estou a desenhar o macaco.”
– Luísa



“Estou a desenhar o orangotango.”
– Emília



“Eu estou a fazer a cobra que tem que ser fina e às ondas.” – Leonardo

Leitura das experiências das crianças com as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Na área das identidades:

Definiram compromissos e concretizaram-nos. Responsabilizaram-se pelas suas escolhas. Demonstraram concentração e envolvimento nos processos e sucesso nas realizações.

Na área das relações:

Expressaram emoções. Partilharam ideias e experiências e desenvolveram trabalho cooperativo. Tiraram prazer do processo de aprendizagem na companhia dos pares e dos adultos.

Na área das linguagens:

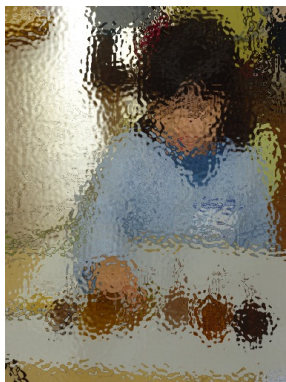
Comunicaram as suas ideias. Expressaram intenções. Descreveram acontecimentos e procedimentos (**linguagem oral e literacia**). Exploraram e manusearam diferentes tipos de materiais e diferentes técnicas de expressão artística (**linguagem plástica**). Compararam, contrastaram e classificaram diferenças e semelhanças entre animais. Observaram, formularam hipóteses, colocaram questões, realizaram pesquisas para testar e responder a hipóteses e questões (**linguagem científica**). Fizeram construções em duas e três dimensões – relacionaram as partes com um todo. Coordenaram espacialmente os elementos num todo coerente (**linguagem matemática**).

Na área dos significados:

Narraram sobre o seu sentir e a sua ação, sobre as suas explorações e interações, atribuindo significado aos processos e realizações que desenvolveram na primeira pessoa e em companhia.

**Excerto do portfólio de aprendizagem individual da Gracinda
Sala da educadora CB
Ano letivo 2014-2015**

Eixo do Pertencer e Participar



Os materiais de Outono recolhidos pelas famílias e as crianças durante o fim de semana e partilhados durante o tempo de acolhimento provocaram a participação motivada da Gracinda nas atividades de exploração e comunicação em torno do Outono. Após a exploração de folhas de Outono, a Gracinda criou uma representação com folhas. Em diálogo comigo, partilhou a sua satisfação com o processo e a realização e descreveu o que fez e como fez com bastante precisão e entusiasmo: “Fiz um caminho com folhas de outono, são sete folhas de outono, que eu coleí com um pincel e cola branca. Parece tinta, coleí as folhas num papel.”

Leitura da experiência da Gracinda com o eixo do pertencer e participar:

A Gracinda participou na rotina da sala fazendo escolhas e assumindo responsabilidades. Afirmou a sua vontade e agiu com autoconfiança. Procurou e estabeleceu relação com o adulto. Partilhou ideias e tirou prazer do processo de aprendizagem em companhia com os pares e o adulto.

Anexo J

- Excertos da documentação pedagógica da aprendizagem experiencial das crianças e do portfólio individual de aprendizagem da criança desenvolvidos no ano letivo 2015/2016 -

**Excerto da documentação pedagógica
de uma jornada de aprendizagem experiencial realizada com o grupo
Sala da educadora TF
Ano letivo 2015-2016**

O Cesto dos Tesouros (Goldschmied e Jackson, 2007) oferece à criança uma variedade rica de objetos cotidianos, que estimulam os sentidos e facilitam a compreensão do mundo dos objetos.



Um cesto dos tesouros bem-abastecido, oferecido por um adulto atento, pode proporcionar experiências que são interessantes e absorventes, capacitando a criança a buscar uma aprendizagem vital para a qual ela está pronta e ansiosa (Goldschmied e Jackson, 2010).

Intencionalidade Educativa

- Proporcionar uma experiência agradável à criança vivida numa atmosfera calma e tranquila;
- Fomentar o desenvolvimento da concentração e persistência;
- Potenciar a atividade espontânea da criança;
- Mobilizar o tato, o olfato, a visão e a audição na exploração de objetos;
- Desafiar a criança a explorar, a comunicar e a atribuir significado à sua experiência de aprendizagem.



As crianças selecionam os materiais e exploram-nos com todos os seus sentidos:

A Fábria encosta a cabaça grande aos lábios e realiza um movimento de sucção.

A Maria arrasta os dedos pela superfície de uma cabaça pequena.

A Cátia agita uma mão e faz um movimento para bater com a colher de pau na garrafa que tem na outra mão e repete o ciclo.



As crianças descobrem e partilham descobertas, envolvem-se em interações, trocam sorrisos e olhares:

A Fernanda e o Tomé trocam olhares enquanto exploram materiais que selecionam do cesto dos tesouros.

O Marco estende o braço em direção à cabeça do Tomé e coloca-lhe um rolo no cabelo. O Tomé observa a sua ação.



As crianças dão diferentes usos aos objetos. Combinam dois ou mais objetos. Descobrem potencialidades e recriam funções para os objetos:

O Duarte faz encaixes com os copos.

O Kléber esconde a cara por trás da tampa do micro-ondas e faz “cucu”.

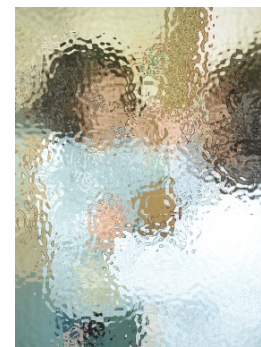
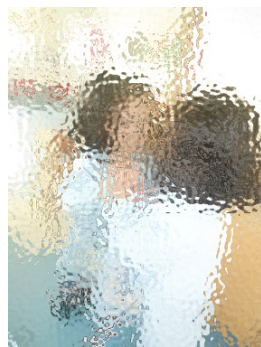
Reflexão avaliativa

O desenvolvimento destas atividades, em continuidade e interatividade, permitiu a concretização das intencionalidades previstas e a emergência de intencionalidades imprevistas:

- As crianças interagiram com os pares e adultos e com eles partilharam as suas explorações, reforçando laços e tirando prazer da aprendizagem em companhia.
- Descobriram as características dos objetos/materiais, recorrendo a todos os seus sentidos.
- Reconheceram objetos e atribuíram-lhes a sua função.
- Descobriram outros usos para os mesmos objetos.
- Transferiram conhecimentos de experiências anteriores e complexificaram-nos em novas experiências.

**Excerto do portfólio de aprendizagem individual da Manuela
Sala da educadora EG
Ano letivo 2015-2016**

Em momento de brincadeiras, jogos e atividades as crianças observaram-se ao espelho com curiosidade e energia. A Manuela revela, em vários momentos da rotina, interesse pela exploração do espelho na descoberta do seu corpo.



A Manuela aproxima-se do espelho. É visível o seu imediato envolvimento na exploração. A sua postura revela concentração e interesse pela atividade em que está envolvida: a Manuela aponta para partes do seu corpo e verbaliza “a boca”, “a mão”, “o nariz”; bate com as mãos no espelho, aproxima-se e afasta-se para se ver no espelho e diz “a mão”.

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

Eixo do ser e do estar: Envolve-se com satisfação no desenvolvimento da atividade, expressa iniciativa, distingue o “eu” dos “outros”.

Eixo do pertencer e participar: Interage com os adultos e os pares, desenvolve o jogo social, presta atenção aos outros.

Eixo do explorar e comunicar: Usar a expressão facial e corporal para comunicar as suas emoções e sentimentos; verbaliza palavras para comunicar as suas ideias e saberes (**linguagem oral e verbal**). Utiliza o seu corpo e coordena movimentos para a realização da atividade (**linguagem corporal-cinestésica**). Explora as características do espelho com os 5 sentidos (**linguagem científica**).

Eixo do narrar e significar: Mostra abertura e comunica com o ambiente à sua volta, repete ações e experimenta situações de causa e efeito, atribuindo significado à sua experiência.

**Excerto da documentação pedagógica
de uma jornada de aprendizagem experiencial realizada com o grupo
Sala da educadora PCB
Ano letivo 2015-2016**

As crianças mostraram-se entusiasmadas com a história “A lagarta muito comilona” de Eric Carle, lida por mim durante o momento intercultural. Ao conversar com um pequeno grupo surgiram observações e interrogações que geraram foco para um estudo sistemático.



“A lagarta era pequena depois comeu muito e ficou grande.”
Marina

“Ficou gorda e fez o casulo.” Marta

“Depois apareceu uma borboleta.” Samuel

“Apareceu? E a lagarta? O que é que aconteceu à lagarta?” PCB

“A lagarta ficou borboleta.” Marina

A escuta do diálogo das crianças revelou questões que as inquietavam. Criei tempos de partilha destas questões, alargando ao grupo a conversa sobre as lagartas.

Surgiram mais questões e tomaram-se decisões.



“Como é que as lagartas ficam borboletas?” Diogo

“Temos de procurar respostas para descobrir como é que as lagartas se transformam em borboletas.” Marco

“Podemos ir procurar nos livros. Há ali um livro que tem lagartas, eu já vi.” Maria

“Também podemos fazer lagartas em massa e em pedras.”
Fernando

As crianças gostam de se expressar e dispõem de diversas formas para o fazer: falam, desenham, pintam, fazem modelagem...

As perguntas de partida são expressas em várias linguagens.

As crianças representam ideias, conhecimentos, hipóteses e utilizam para o fazer cor, linhas e formas. Transformam a exploração do mundo em representações e criações com significado.



“Estou a desenhar a folha para a lagarta comer.” Gonçalo

“A lagarta está no casulo.” Lara

“Fiz o ovo e a lagarta pequena.” Diogo

As crianças querem observar as lagartas e sabem que os livros são indispensáveis como fonte de informação, então, em momento de trabalho em pequenos grupos, foram pesquisar na companhia do adulto.



“Olha aqui ficou pendurada.” Lucas

“A lagarta fica pendurada para construir o seu casulo.” PCB

“Depois, transforma-se em borboleta.” Mónica

“Vês, aqui está o casulo.” Samuel

Em momento intercultural decidi ampliar os recursos para a pesquisa trazendo a natureza para as crianças observarem.



“Bichos!” Mafalda
“São lagartas! E ovos, tem ovos.” Tiago
“Estão a comer as folhas.” Bianca

As crianças observaram e puderam sentir os bichos da seda antes de os colocarem na sua nova “casa” – um aquário para que todos os dias os pudessem observar.

Colocaram também as folhas de amoreira: “Tem de ter folhas para comerem. São folhas de amoreira.” Íris



“Ai, ai, é mole.” Diogo
“Também quero mexer.” André
“Está aqui no livro. São lagartas.” Rafaela

Em momento intercultural as crianças partilham a informação recolhida como forma de sintetizar as aprendizagens e consolidar processos e realizações.



“A lagarta faz o casulo e muda o corpo. Depois transforma-se em borboleta. Está aqui no livro.” Lucas



“É um ciclo. A borboleta põe ovos, dos ovos nasce a lagarta que come folhas e faz o casulo e depois nasce a borboleta.” Diogo

A escuta das crianças permite avaliar todo o processo e avançar com novas questões:

“Quando é que vai nascer a borboleta?” Samuel

“Eu acho que vai demorar 2 semanas a nascer a borboleta.” Marco

“Vamos fazer um quadro para registar o que observamos para saber quantos dias demora a nascer a borboleta.” PCB



O contributo dos pais foi acolhido no seio do quotidiano de aprendizagens da sala.

Alguns pais trouxeram informação da internet, outros fizeram bolachas em forma de lagartas e borboletas para as crianças partilharem. Percebe-se desta forma que as famílias estão informadas sobre o projeto e sobre as questões das crianças, participando e colaborando no desenvolvimento do processo.



Em tempo de atividades e projetos as crianças sentiram necessidade de representar as experiências vividas e a informação recolhida. As crianças tiveram tempo para dialogar, pintar com aguarelas, modelar, desenhar com lápis de carvão, produzir em 3D e, desta forma, construir saberes com significado.

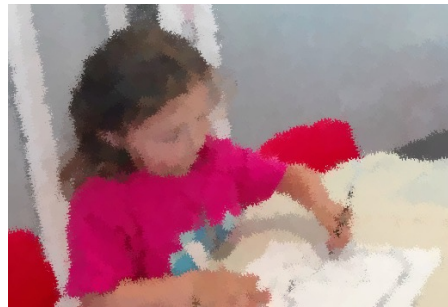
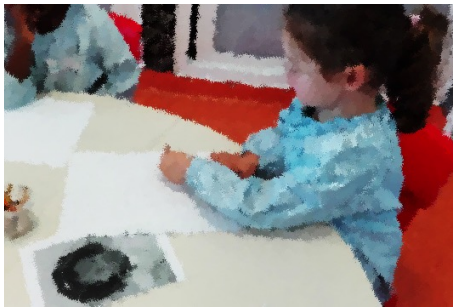
Organizei o ambiente educativo para proceder à síntese da informação recolhida e para verificar se se alcançaram as respostas para as perguntas de partida.

Em tempo de conselho foi dada voz às crianças para conversar sobre a aprendizagem experiencial devolvendo a documentação pedagógica dos processos e realizações:

- “Será que já sabemos como as lagartas ficam borboletas?.” PCB
- “Dos ovos nasce a lagarta:” Gonçalo
- “A lagarta come folhas de amoreira.” Marco
- “Para ficar gorda.” Bárbara
- “A lagarta trabalha...” Walter
- “...faz o casulo.” André
- “Faz a seda com a boca.” Bianca
- “O casulo é amarelo.” Mário
- “Depois de se cobrir faz a metamorfose que é a transformação da lagarta em borboleta. Um ovo, uma lagarta, um casulo, uma borboleta.” Marco

**Excerto do portfólio de aprendizagem individual da Tatiana
Sala da educadora CM
Ano letivo 2015-2016**

No seguimento do projeto realizado em sala sobre as esculturas e os escultores e após a visita ao Museu Bordalo Pinheiro em Lisboa, a Tatiana demonstrou-se muito curiosa e escolheu fazer uma representação caricaturada da sua amiga. Com um olhar atento e concentrada descreveu: “Quero desenhar a Manuela. Tem uns dentes grandes e uns cabelos com caracóis muito grandes. Ela está a ficar gigante.” A pouco e pouco foi construindo a imagem do seu par através da observação da fotografia escolhida e aumentando os pormenores que achou pertinente realçar, visto ter referido que “para fazer a caricatura vou fazer os cabelos muito grandes e a cara pequenina.”. Em primeiro lugar usou o lápis de carvão para dar forma à imagem, depois passou com caneta preta e por fim realçou o seu trabalho pintando com as aguarelas.



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

Eixo do ser e estar – fez as suas escolhas, tomou decisões e deu continuidade à atividade que partiu do seu interesse pessoal.

Eixo do pertencer e participar – participou na rotina da sala e interagiu com o adulto.

Eixo do explorar e comunicar – demonstrou coordenação motora fina, manipulou e explorou materiais (**linguagem corporal-cinestésica**); descreveu os procedimentos e reforçou a sua escolha (**linguagem oral e literacia**); escolheu e selecionou os materiais, organizou o desenho no espaço e explorou a sua funcionalidade (**linguagem matemática**); preocupou-se com a estética da sua produção; emitiu juízos sobre a obra observada e posteriormente sobre a sua criação; tomou consciência da estética da criação artística; explorou e realizou experiências com diferentes tipos de materiais, demonstrou a sua criatividade (**linguagem plástica**).

Eixo do narrar e significar – interagiu com os pares e adultos para levar a cabo o compromisso, envolveu-se com vivacidade nas experiências e atribuiu significado às experiências.