



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**TRANSFORMANDO A PLANIFICAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO
EM CONTEXTO DE CRECHE**

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

Por

Carina de Fátima Sousa Ferreira

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro de 2016



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**TRANSFORMANDO A PLANIFICAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO
EM CONTEXTO DE CRECHE**

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

Por

Carina de Fátima Sousa Ferreira

Faculdade de Ciências Humanas

Sob a orientação de Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho

Setembro de 2016

RESUMO

Este estudo situa-se no âmbito da Pedagogia da Infância e foca-se no estudo da transformação das práticas educativas em sala de atividades, especificamente na transformação da planificação educativa. Estuda portanto a evolução da planificação numa sala de creche, onde se pratica a Pedagogia-em-Participação. “A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa da Associação Criança que se enraíza na família de pedagogias participativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 10). Esta pedagogia defende o respeito por todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo, reconhecendo tanto na criança como no adulto a sua agência, competência e participação.

Neste estudo procura-se compreender a evolução da planificação do ponto de vista das conquistas de desenvolvimento profissional da educadora e dos benefícios para as crianças.

Do ponto de vista metodológico este estudo situa-se no paradigma qualitativo através de uma investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008) uma vez que visa a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento profissional (Amado & Cardoso, 2013). Utiliza como método de recolha de dados a documentação de ação pedagógica (planificações pedagógicas, ‘cadernos pessoais’ da educadora e portfolios de aprendizagem das crianças) e como forma de estudo de dados a análise reflexiva da documentação.

Neste estudo a ética profissional está salvaguardada pela confidencialidade e o anonimato das crianças presentes no estudo, pelo anonimato e consentimento informado dos seus encarregados de educação, assim como, da instituição onde o estudo se desenvolveu.

Verifica-se com este estudo que a consecução de uma planificação cuidada e reflexiva contribui para as melhorias educativas, que por sua vez, poderão ter impacto na aprendizagem das crianças.

Este estudo poderá contribuir para a reflexão de outros profissionais da educação de infância a trabalhar em contexto de creche.

Palavras-chave: pedagogia da infância, planificação pedagógica, transformação pedagógica.

ABSTRACT

The following study was developed in the context of early childhood education and it focuses the study of the changes of educational practices inside the classroom, especially concerning the transformation of educational planning. Therefore, it exposes the evolution of educational planning in early childhood education classrooms according to the Pedagogy-in-Participation method. “Pedagogy-in-Participation is the educational perspective of Childhood Association that sits in the family of participatory pedagogies” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 10). This pedagogy advocates respect for all those involved in educational process, recognizing both in children and in adult their agency, competence and participation.

It also tries to understand this evolution from the point of view of the professional development of the educator and the benefits for the children.

From the methodological point of view, this study is based on the qualitative paradigm through an action-research approach (Máximo-Esteves, 2008) as it seeks the production about knowledge and professional development (Amado & Cardoso, 2013). The data collection methods used were pedagogical action documents (education planning, the learning portfolio and the 'personal notes' from the educator). As for the data analysis techniques, we used reflective analysis document.

The ethics of this study is fulfilled by ensuring the anonymity and confidentiality of the children that take part in it, the anonymity and informed consent of the families and the institution where the study was carried out.

This study proves that the achievement of a careful and reflective planning contributes to changes in the educational practices which in turn may have influence the children's learning.

This study also incites to the reflection of others educators working in early childhood education.

Key-words: early childhood education, educational planning, pedagogical transformation.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos as pessoas que contribuíram para a realização deste estudo, apoiando-me nesta jornada de aprendizagem. A todos dirijo os meus sinceros agradecimentos.

À Professora Júlia Formosinho quero agradecer por toda a dedicação, apoio e orientação que me prestou ao longo da realização desta dissertação. Pelas aulas de mestrado que foram importantes para a reflexão sobre a minha prática profissional. Pela partilha de conhecimentos e pelos desafios que me foi colocando, que se tornaram cruciais para o crescimento profissional.

Ao Professor João Formosinho pela partilha da sua experiência e saberes, nas aulas de mestrado, que me permitiram refletir sobre a minha jornada de aprendizagem.

Às crianças da sala 4 e da sala 7, e suas famílias, sem as quais não seria possível a realização desta dissertação.

Às minhas colegas de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados e do grupo de interpares pelas partilhas, pelos debates e conquistas. Um agradecimento em especial à Inês Machado, à Sónia Gomes e à Susana Reis pela partilha de experiências que aconteceram ao longo desta jornada de aprendizagem.

Aos meus amigos que estiveram presentes ao longo deste percurso o meu agradecimento pela amizade, pelo carinho e pela compreensão. Em especial, à Daniela Chaves, o meu profundo agradecimento por estar sempre presente e por me encorajar em todo este percurso.

Ao meu namorado, Artur Ferreira, que me apoiou e deu força para continuar e teve também alguma paciência comigo nos dias de maior trabalho.

À minha irmã, Sara Ferreira, pelo apoio incondicional, pela paciência, pelas palavras e prestabilidade ao longo desta jornada. Agradeço-lhe também o apoio na formatação deste trabalho.

Finalmente, o meu profundo agradecimento à minha mãe pela presença e pela força que me transmitiu ao longo deste processo. Por ser o meu modelo de vida e por ser aquela pessoa que mais admiro.

INDICE

RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
AGRADECIMENTOS	v
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE TABELAS	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – A PLANIFICAÇÃO PEDAGÓGICA	4
1.1. A Planificação no Modelo High/Scope	4
1.2. A Planificação no Movimento da Escola Moderna (MEM).....	8
1.3. A Planificação no Modelo Pedagógico de Reggio Emilia.....	11
1.4. A Pedagogia-em-Participação	15
1.4.1. Crenças, valores e princípios	18
1.4.2. Intencionalidade Educativa.....	18
1.4.3. Dimensões da Pedagogia	21
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	29
2.1. Objetivos desta investigação.....	29
2.2. Questão de partida	29
2.3. Contexto onde foi realizado o estudo	30
2.3.1. Acesso informado ao campo	30
2.4. O paradigma da investigação	31
2.5. O método da investigação	32
2.6. Recolha de dados do presente estudo.....	33
2.6.1. Análise documental	34
2.6.2. Observação com instrumentos pedagógicos de observação: o envolvimento da criança e a Target	35
2.7. Procedimentos de tratamento, análise e interpretação dos dados	37
2.8. Credibilização da investigação	38
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	40
3.1. Caraterização da planificação pedagógica	40
3.2. Caraterização da documentação pedagógica	43

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	45
4.1. Análise da planificação pedagógica.....	46
4.2. Análise da documentação pedagógica das crianças.....	52
4.3. Interpretação dos processos anteriores	59
CAPÍTULO 5 – ALGUMAS CONCLUSÕES DO ESTUDO	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
BIBLIOGRAFIA	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 1: adaptação

Figura 2 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 2: explorações com espelhos

Figura 3 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 3: múltiplas explorações de sons

Figura 4 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 4: identidades e o sentimento de pertença

Figura 5 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 5: identidade e diversidade: a descoberta de si e do outro

Figura 6 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 6: o desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais e sociais

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Formato de planificação 1
- Tabela 2** – Formato de planificação 2
- Tabela 3** – Formato de planificação 3
- Tabela 4** – Formato de planificação 4
- Tabela 5** – Formato da documentação
- Tabela 6** – Quadro comparativo das planificações

INTRODUÇÃO

As pedagogias participativas têm um papel decisivo, na atualidade, uma vez que representam uma alternativa às pedagogias transmissivas. Apoiando-nos em Júlia Formosinho “[...] a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 27).

As pedagogias participativas compelem à reflexão do profissional da educação sobre a prática educativa e estão associadas à concretização de práticas de qualidade. “As pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 28).

Transformar a prática educativa impõe ao profissional o reconhecimento, a consciência e a reflexão crítica sobre o seu modo de atuar pedagógico. O profissional da educação que se interroga assume-se como profissional reflexivo e crítico sobre a sua prática educativa, o que promove outras formas de pensar a ação pedagógica.

O profissional que se abre à reflexão crítica torna possível a conscientização (Freire, 2009) das suas práticas atuais. Esta prática pedagógica reflexiva evidencia-se como uma necessidade do profissional para a transformação do seu quotidiano educativo (Dewey, 1971).

Como refere Oliveira-Formosinho (2016a) “tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de desenvolver o aprender e o ensinar desafia-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos” (p. 20). Esta conscientização, vivida em processos reflexivos críticos, impõe ao profissional, por um lado, a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância e, por outro, a sua reconstrução suportada em modelos que rompem com esta visão tradicional.

É indispensável que o profissional se situe perante a prática atual, que identifique aquilo que rejeita e que articule o que se propõe, de modo a criar contextos educativos de qualidade para as crianças e as suas famílias. “A construção de entendimentos e modos pedagógicos diferentes, de gramáticas pedagógicas participativas, precisa de se situar

perante aquilo que se rejeita e articular aquilo que propõe” (Oliveira-Formosinho, 2016b, p. 134).

Ser parte deste modo de atuar pedagógico acontece através de processos formativos no âmbito da ação profissional. Reconhece-se a necessidade do profissional estar incluído em processos de formação contínua para a reflexão da prática e a sua transformação. O profissional da educação que se abre a esta formação aprofunda a pedagogia e possibilita a si próprio a melhoria e transformação das práticas.

A presente investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados da Universidade Católica Portuguesa. Situa-se no âmbito das pedagogias participativas, neste caso específico, a Pedagogia-em-Participação (perspetiva pedagógica da Associação Criança) a qual é contextualizada na sala onde foi realizado o estudo apresentado nos capítulos seguintes.

Uma nova experiência profissional em contexto de berçário, simultaneamente com a leitura das obras de John Dewey, *Experiência e educação*, e de Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, entre outras, no âmbito do mestrado, abre portas a uma nova reflexão sobre a prática profissional. O incentivo destes autores para avaliar as práticas educativas, desafia a uma prática e uma ética que passa pela avaliação e monitorização das práticas educativas.

O interesse em aprofundar e adquirir conhecimento relativo aos contextos de creche orienta esta investigação no sentido de compreender a evolução da planificação pedagógica do ponto de vista das conquistas de desenvolvimento profissional da educadora e os seus eventuais benefícios para as crianças mais pequenas.

As conquistas obtidas em torno da planificação e, consequentes mudanças, a que dizem respeito, foram o ponto de partida para aprofundar os conhecimentos em volta do desenvolvimento da planificação e também para aprofundar dinâmicas e práticas com crianças tão pequenas.

Posto isto, a investigação a ser desenvolvida é sobre a transformação das práticas educativas em contexto de creche numa das dimensões da Pedagogia-em-Participação – a planificação pedagógica. A Pedagogia-em-Participação reconhece a criança como um ser com agência, que participa, que constrói e interpreta saberes. E a planificação pedagógica, conceptualizada neste contexto, desenvolve-se na participação e colaboração dos

intervenientes no processo educativo – crianças, famílias e equipa, criando espaço de participação para todos os intervenientes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

O presente estudo está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma breve revisão de literatura sobre a planificação pedagógica, no âmbito de três modelos curriculares – Modelo High/Scope, Movimento da Escola Moderna e Reggio Emília. Para a Pedagogia-em-Participação, por ser a perspetiva praticada na sala de atividades, é feita uma apresentação mais alongada. Este capítulo não tem como objetivo fazer uma apresentação total de cada modelo, mas sim analisar a questão central que é a planificação pedagógica.

O capítulo dois apresenta a metodologia adotada na investigação. Apresenta o problema em estudo, assim como as questões de investigação que orientam o trabalho. Enquadra-se o estudo no paradigma qualitativo e apresentam-se as razões para a escolha da investigação-ação. Neste capítulo caracterizam-se, ainda, outros aspetos relevantes de metodologia de investigação utilizados.

O terceiro capítulo apresenta a caracterização da planificação e da documentação pedagógica que se pretende analisar e interpretar. Descrevem-se as características formais e de conteúdo da planificação e também a documentação que permitirá analisar e descrever os processos vividos em volta da transformação da planificação educativa.

O capítulo quatro apresenta a análise e a interpretação dos dados referentes à planificação e à documentação pedagógicas.

O quinto capítulo apresenta as conquistas obtidas ao nível do desenvolvimento profissional da educadora e ao nível dos benefícios para as crianças. Conquistas estas que foram alcançadas através da transformação da planificação educativa.

Por último, apresenta-se as considerações finais no que concerne à melhoria da qualidade das práticas educativas em contexto de creche.

CAPÍTULO 1 – A PLANIFICAÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo inicial apresenta uma breve revisão de literatura sobre a planificação pedagógica no âmbito de três modelos curriculares - Modelo High/Scope, Movimento da Escola Moderna e Reggio Emilia - para de seguida apresentar a Pedagogia-em-Participação e o seu modo de planificar.

Inicia-se este capítulo com apresentação do modelo curricular High/Scope, seguido do Movimento da Escola Moderna, terminando com o modelo curricular Reggio Emilia. O objetivo desta apresentação não é fazer uma apresentação total de cada modelo mas antes analisar a questão central deste estudo que é a planificação pedagógica.

Para a Pedagogia-em-Participação, dado ser a perspetiva pedagógica que contextualizo em sala de atividades, é feita uma apresentação mais alongada que passa por enquadrar a planificação na visão do mundo da Pedagogia-em-Participação, na identificação dos eixos de intencionalidade educativa em relação com as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação e na sua relação com a planificação.

Esta breve revisão de literatura sobre a dimensão da planificação pedagógica resulta das várias leituras efetuadas para cada modelo curricular. Neste processo compreendem-se que existem aspetos a considerar que se tornam relevantes no desenvolvimento da planificação pedagógica. O papel do adulto na observação, registo e avaliação das aprendizagens das crianças, o trabalho desenvolvido em equipa educativa incluindo os diversos intervenientes no processo educativo (profissionais, crianças, famílias), os instrumentos pedagógicos que cada modelo curricular utiliza para compreender e apoiar os interesses das crianças e a organização do ambiente educativo.

Passo a apresentar e analisar a planificação pedagógica à luz de cada modelo curricular referido.

1.1. A Planificação no Modelo High/Scope

O modelo curricular High/Scope, muito apoiado na teoria de desenvolvimento de Piaget (Piaget & Inhelder, 1993), aprofunda a questão sobre a aprendizagem ativa da criança em idade pré-escolar (Hohmann & Weikart, 2007). Na década de 90, Post e Hohmann (2011) adaptam este modelo para os contextos de creche.

O modelo considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela própria planeia, desenvolve e reflete. A criança enquanto aprendiz ativo demonstra uma necessidade de se envolver em explorações no seu mundo imediato. Por essa razão este modelo considera que a criança aprende ativamente através do contacto direto que mantém “com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011, p. 11).

Para que a criança explore ativamente o seu mundo é necessário um ambiente rico. As interações da criança pequena com adultos tornam-se motor para as suas descobertas e explorações e são fundamentais para que ocorra aprendizagem ativa. É nesta exploração ativa do seu mundo que a criança constrói uma verdadeira compreensão das funções e propriedades dos materiais e constrói relações de confiança com os adultos (Lockhart, 2015).

No modelo High/Scope a planificação pedagógica parte das observações diárias de cada criança que o educador regista e analisa. A criança é encorajada a descobrir o seu mundo imediato, o que impõe ao educador o registo diário das observações de cada criança, que posteriormente analisa e cuja reflexão serve de base para as planificações seguintes.

A planificação pedagógica é, assim, “flexível e centrada na criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 15), é pensada de acordo com as “observações diárias das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 16), em volta das quais a equipa de educadores discute, interpreta e planeia em momentos posteriores.

Tomando como base as observações de cada criança, o educador reflete e analisa o observado, planificando de acordo com essas observações. Para que esta planificação tenha significado real

“os educadores [...] tentam estar particularmente atentos às comunicações não verbais das crianças [...]. Através de uma atenção cuidada, aprendem que os bebés comunicam interesse, prazer e excitação através do olhar, sorrir, fazer barulhos ou saracotear” (Post & Hohmann, 2011, p. 77).

O educador parte das observações registadas e analisadas para planificar atividades em resposta ao observado o que permite à criança construir a sua própria compreensão do mundo.

Nesta abordagem, e de forma a apoiar a reflexão e análise sobre o observado, é utilizado um instrumento de avaliação que permite registar as observações de cada criança

– o Child Observation Record (COR)¹. O COR, baseado nas experiências-chave propostas pelo modelo High/Scope, é um instrumento de avaliação que permite avaliar e monitorizar o progresso de cada criança (Hohmann & Weikart, 2007). Este proporciona um conhecimento significativo e objetivo da criança e proporciona uma imagem de todo o seu processo de desenvolvimento (Thompson, 2012). O preenchimento do COR baseia-se nas observações e nos registos diários sobre o desempenho de cada criança recolhidos pelo educador (COR advantage, 2016).

O COR é o instrumento privilegiado no modelo High/Scope para registar as observações de cada criança. Este vai permitir ao educador conhecer a criança e a sua competência, planear de forma intencional e apoiante, estendendo e acompanhando tanto a aprendizagem individual como a de grupo (Post, Hohmann & Epstein, 2012). A partir das observações diárias registadas no COR, o educador planifica atividades em resposta aos interesses da criança e apoia na sua aprendizagem.

Neste ambiente de aprendizagem ativa a planificação pedagógica é trabalhada e desenvolvida em equipa, a qual integra o educador e, por vezes, pais de algumas crianças.

A partilha das observações e dos registos diários com outros elementos da equipa permite ao educador debater “as observações do que a criança fez ou disse naquele dia, e utilizam essas observações para orientar o seu próprio comportamento de apoio às crianças no dia seguinte” (Post & Hohmann, 2011, p. 16). A partilha das observações e registos com os pais torna-se, também vantajosa uma vez que,

“pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança. Aprendem uns com os outros o que funciona e o que não funciona com determinada criança no seio da sua relação” (Post & Hohmann, 2011, p. 329)

É nestas conversas e diálogos, apoiadas pelas observações registadas no COR, que o educador retira as informações sobre a competência da criança e reflete sobre elas para, posteriormente, proporcionar o apoio adequado a cada criança. Os educadores “procuram conhecer melhor [as crianças] quem são e o que fazem, de forma a poderem estar preparados para lhes proporcionar apoio individual” (Post & Hohmann, 2011, p. 316).

Este cruzamento de informação possibilita aos envolvidos – pais e educadores – conhecer cada vez melhor a criança, as suas preferências, os seus desejos e planificar tendo em vista os seus interesses.

¹ A partir deste ponto vai ser utilizada a sigla COR para denominar este instrumento de observação.

Post e Hohmann (2011) afirmam que

“de maneira a proporcionar um programa de qualidade, que sirva crianças e famílias de forma mais eficaz possível, a planificação diária em equipa é fundamental. [...] os membros da equipa de educadores discutem, interpretam e planeiam em torno das observações das crianças, utilizando os ingredientes da aprendizagem ativa e as experiências-chave como quadro de referência” (p. 308).

O educador utiliza as experiências-chave na avaliação da aprendizagem da criança o que possibilita organizar, interpretar e agir sobre o que a criança realiza, permite apoiar a escolha e seleção dos materiais que vão permitir estimular e apoiar as ações e os interesses da criança. “As experiências-chave da High/Scope são um conjunto de instrumentos destinados a ajudar os adultos a compreender as crianças mais novas e a levá-los a usar essa compreensão nas suas interações diárias com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 472). Realizados os registos diários e a sua reflexão, o educador tem informação concisa e precisa para preencher o COR como forma de apoio ao desenvolvimento da criança.

As experiências-chave estão organizadas em nove domínios, a saber, sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce de quantidade e do número, do espaço e do tempo. O educador utiliza as experiências-chave como referência para melhor compreender e apoiar a criança uma vez que estas “enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2011, p. 36).

As experiências-chave são fundamentais no processo de planificar, no contexto High/Scope, uma vez que “orientam os adultos ao observar, apoiar, e planificar atividades para as crianças e ao avaliarem a validade desenvolvida das práticas educativas” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 454).

Mais recentemente estas experiências-chave foram substituídas por seis indicadores-chave do desenvolvimento – abordagens à aprendizagem, desenvolvimento social e emocional, desenvolvimento físico e saúde, comunicação, linguagem e literacia, desenvolvimento cognitivo, artes criativas (High/scope - inspiring educators to inspire children, 2016a,b). Estes indicadores-chave, segundo Machado (2014), são

“orientações mais abrangentes acerca do que as crianças são capazes de fazer e aprender bem como dos conhecimentos e habilidades que decorrem das suas ações, enquadrado num ambiente onde todas as condições de aprendizagem ativa são asseguradas” (p. 19).

Este modelo tem como pressuposto fundamental proporcionar à criança um espaço pedagógico estimulante para brincar, trabalhar e descobrir onde as experiências proporcionadas “apelem aos sentidos da criança [...] favoreçam os seus movimentos e a criação de diferentes áreas para acomodar diferentes tipos de atividade” (Araújo, 2013, p. 38). Um tempo pedagógico que seja adequado aos ritmos e necessidades da criança que se deverá “centrar na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e rotinas concebida como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças” (Araújo, 2013, p. 42). E interações positivas entre crianças e adultos que proporciona “o combustível emocional que os bebés e as crianças mais pequenas necessitam para formar um sentido de si próprias e para compreender o mundo físico e social” (Araújo, 2013, p. 46).

1.2. A Planificação no Movimento da Escola Moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM)² - “proposta baseada em princípios democráticos e uma educação inclusiva” (Folque, 2014a, p. 51) – defende que a aprendizagem é um processo social em que a criança aprende através de processos interativos que constrói com pessoas e materiais em ambientes diversos. Criança e adulto criam “as condições materiais, afetivas e sociais, para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos” (Niza, 2013, p. 144).

Este modelo, apesar de ser especificamente dirigido para crianças em idade pré-escolar, tem vindo a ser adequado ao trabalho em creche para crianças até aos três anos e as suas famílias. Começou com Freinet pela escola do 1º ciclo depois evoluiu em várias direções. Na creche utiliza os mesmos princípios que são utilizados na educação pré-escolar. Cria-se um clima de *expressão livre*, proporcionando à criança mais pequena momentos para explorar as suas ideias e materiais (Folque & Bettencourt, 2015).

No MEM o processo de planeamento e avaliação é visto como fazendo parte do processo de aprendizagem da criança. A criança mais pequena manifesta os seus interesses através de comportamentos e verbalizações, escolhas espontâneas, necessidades identificadas pela família ou pelo educador (Folque & Bettencourt, 2015) e o adulto regista na criança a *expressão livre* das suas motivações, dos seus interesses e das suas

² A partir deste ponto irá ser utilizada a sigla MEM para denominar este modelo curricular

necessidades. A partir dos registos de cada criança o educador toma consciência das suas competências, planificando atividades adequadas ao seu interesse e necessidade. Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) “a observação do grupo permite ao educador conhecer características pessoais de cada criança e conseqüentemente planear tendo em conta as suas observações” (p. 29).

Na creche a participação da criança na gestão do currículo depende da escuta atenta do educador face aos seus interesses e necessidades. Segundo Folque e Bettencourt (2015) “só na observação atenta, verdadeiramente interessada em compreender cada uma, os seus interesses, formas de pensar e sentir, pode garantir que a sua voz é tida em conta no processo de decisão sobre o dia-a-dia” (p. 18). O educador deve aceitar a criança como pessoa, ouvindo-a, valorizando-a e encorajando-a a desenvolver a sua própria experiência. O seu papel é de escutar, acompanhar, observar e monitorizar a aprendizagem da criança. “As aprendizagens das crianças enriquecem-se quando o adulto, de olhar atento e impulsionador, está desperto para o grupo, motivando e alargando as suas experiências” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 30).

Neste processo partilhado e construído colaborativamente entre crianças e adultos, a criança *aprende a aprender*, aprende por um processo de reflexão, toma consciência da sua aprendizagem. A criança participa no seu processo de aprendizagem partilhando “alguns dos papéis frequentemente atribuídos ao professor, tais como o de planear, o de avaliar e o de ensinar” (Folque, 2014a, p. 373).

Neste processo de planeamento e avaliação é atribuída importância aos instrumentos de pilotagem (mapas de presença, mapa de atividades, inventários, diário de grupo, mapas das regras de vida, quadro de distribuição de tarefas) dado que estes apoiam o educador e a criança a planear e a avaliar.

“O planeamento e avaliação em cooperação, apoiados por instrumentos de pilotagem utilizados quer pelos adultos, quer pelas crianças, permitem que o *currículum* radique na vida das crianças e da comunidade a que pertencem, assim como nos seus interesses próprios” (Folque; Siraj-Blatchford, 2011, citado por Folque, 2014b, p. 967).

Na creche, os educadores do MEM utilizam como estratégia de planeamento uma folha intitulada *Queremos* que permite recolher e registar as propostas que emergem da equipa, da família e da criança. Este instrumento está acessível a todos e indica as atividades planificadas, o seu ponto de partida e clarifica o seu sentido. Como explica Folque e Bettencourt (2015) “o planeamento semanal, feito pelos profissionais a partir

destes informantes, é fixado na parede da sala e torna visível a intencionalidade do currículo, congregando todos para a sua concretização” (pp. 19-20).

Apoiados na utilização destes instrumentos, a criança - apoiada pelo adulto - discute, reflete e avalia as suas próprias aprendizagens, toma consciência de si própria e dos outros e da vida em grupo. “Esta tomada de consciência permite-lhes antecipar ações, expressar interesses e modos de agir, participando na definição do planeamento” (Folque & Bettencourt, 2015, p. 19). Partindo desta reflexão “se caminha da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo” (Niza, 2013, p. 153).

No MEM a comunicação tem um papel de extrema importância dado ser “um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (Niza, 1998 citado por Folque, 2014a, p. 61). A criança ao comunicar entre si e com adultos, sobre a sua experiência de aprendizagem, constrói conhecimento e alarga a aprendizagem individual através de processos colaborativos.

Com a criança mais pequena, a comunicação acontece não só através da linguagem verbal mas também através da comunicação emocional, através do toque e dos gestos. É nesta comunicação que a criança dá significado às suas ações. Nesta comunicação interativa ressalta-se o papel do educador que, ao comunicar com a criança - que ainda não verbaliza - “utiliza a linguagem oral para significar os gestos comunicativos das crianças pequenas” (Folque & Bettencourt, 2015, p. 5).

A aprendizagem é um processo impulsionado pelo grupo “onde as crianças são encorajadas a comunicar” (Folque, 1999, p. 6). As reuniões de conselho e os tempos de comunicação são espaços privilegiados onde o educador do MEM possibilita à criança diálogo e comunicação. “E estas conversas permitem ao educador planear de acordo com os interesses do grupo, planear com o grupo” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 32). Nesses diálogos e comunicações importa ressaltar a importância de garantir o direito de participação de todas as crianças.

O educador no MEM assume-se como “um mediador cultural que facilita a interação e o diálogo com as crianças fazendo conexões entre o seu universo cultural e as atividades culturais em que participam por meio da frequência da creche ou do jardim-de-infância” (Folque, 2014b, p. 964).

Importa referir a importância que o MEM atribui ao trabalho em equipa, com as famílias e com a comunidade, constituindo-se como uma *comunidade de aprendizagem*. O

trabalho com as famílias permite ao educador conhecer a criança, as suas particularidades, a suas vivências, os seus interesses e as suas necessidades. Este contacto permite não só a partilha de saberes e experiências vividos em contexto familiar com o contexto de creche mas também permite que as famílias participem de forma efetiva no planeamento e avaliação das vivências da creche.

Como menciona Folque, Bettencourt e Ricardo (2015)

“o educador deve promover uma comunidade de aprendizagem com a família de forma a garantir uma planificação e avaliação em conjunto, promovendo a participação da criança, uma parceria na resolução de problemas (família, educadores, auxiliares, outros) e a co-construção de conhecimentos relacionados com a mesma criança” (p. 29).

1.3. A Planificação no Modelo Pedagógico de Reggio Emilia

A abordagem de Reggio Emilia foi criada pelo professor Loris Malaguzzi inspirado pelas ideias de Dewey, Piaget e Vygotsky. Este modelo pedagógico é uma filosofia educacional direcionada para a primeira infância, abrangendo crianças dos 0 aos 6 anos (Edwards, Gandini & Forman, 2008). Em específico, o trabalho em creche começou a ser desenvolvido na década de 70, pela necessidade de haver uma resposta para a criança mais pequena.

Este modelo tem como umas das premissas, que a criança é dotada de *cem linguagens* através das quais expressa as suas ideias e saberes, encorajada e apoiada por educadores que incentivam o uso destas linguagens simbólicas.

“As crianças pequenas são encorajadas a explorar o seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música” (Edwards, Gandini, Forman, 2008, p. 21).

Valoriza-se na criança o uso das diversas linguagens para a construção do seu conhecimento e promove-se um ambiente educativo que permita à criança realizar experiências com as diversas linguagens.

Os educadores em Reggio Emilia utilizam um tipo de planeamento que intitulam de *currículo emergente* no qual

“formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança” (Rinaldi, 2008, p. 113).

Em Reggio Emilia o planeamento é pensado pelo educador de acordo com os interesses, motivações, necessidades e desejos observados na criança mas também por aquilo que conhecem da criança e da sua experiência anterior.

O planeamento não é tarefa exclusiva do educador. Educador, criança e família decidem as linhas orientadoras do projeto educativo. A equipa educativa analisa e planeia partindo dos interesses observados na criança, que posteriormente são registados na documentação pedagógica. Após documentada a aprendizagem da criança, educador e família encontram-se para analisar e refletir sobre o observado, para posteriormente, planear em conjunto. Como refere Rinaldi (2008) “a participação da família é, portanto, uma parte integral da experiência educacional [...] uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola” (p. 116).

A criança colabora neste processo através dos diálogos e das interações que se estabelecem entre crianças e adultos, que são registados e analisados pelo educador. E a família, que constitui como parceiros importantes neste processo de planear e avaliar, participa em ações e iniciativas desenvolvidas no sentido de colaborar “para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2013, p. 111).

A documentação pedagógica em Reggio Emilia assume assim um papel importante na planificação dado proporcionar um ambiente de escuta, onde os intervenientes do processo educativo são respeitados e valorizados. Os educadores em Reggio Emilia desenvolvem uma *pedagogia de escuta* onde a fala da criança é registada e toma parte integrante da documentação dos projetos. “[...] Os professores, as crianças e os pais produzem documentação que informa e dá forma às planificações curriculares que se desenvolvem no início e ao longo do ano escolar” (Lino, 2013, p. 129).

O papel do educador é o de observar e registar a ação da criança na documentação pedagógica tornando visível a experiência que a criança realiza, as suas competências, as suas necessidades e os seus interesses. Os educadores estão atentos à criança. Observam a sua individualidade e acompanham os seus processos nos trabalhos em pequenos grupos, provocando oportunidades de crescimento da criança.

“É importante que os professores observem as crianças para identificarem as suas capacidades, necessidades e interesses o que os tornará capazes de providenciar o apoio necessário agindo ao nível da zona de desenvolvimento próximo” (Lino, 2013, p. 128).

Com base na documentação pedagógica o educador reflete, interpreta, analisa e avalia a aprendizagem da criança. A partir da reflexão e análise proporcionada pela documentação pedagógica, o educador reflete na melhor forma de apoiar a criança, de encorajá-la e de desafiá-la na sua aprendizagem. O seu papel centra-se “na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança” (Edwards, 2008, p. 161).

Cabe ao educador, partindo da reflexão que a documentação pedagógica possibilita, refletir sobre as possibilidades que melhor respondem aos interesses observados na criança, valorizando a atenção e a curiosidade da criança, desafiando-a a conhecer o mundo que a rodeia (Miranda, 2005).

A tarefa do educador em Reggio Emilia é o de apoiar o desenvolvimento da criança nas múltiplas linguagens. “Seu objetivo não é tanto ‘facilitar’ a aprendizagem no sentido de ‘tornar fácil ou leve’, mas, ao contrário, procurar ‘estimular’, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes” (Edwards, 2008, p. 164).

Neste modelo o processo de planeamento está intimamente ligado à organização do ambiente educativo.

“Quando observamos as crianças e os adultos nas escolas de Reggio Emilia, percebemos que existe uma conexão particular entre o tempo e o espaço e que o ambiente realmente funciona. A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico enquanto, por sua vez, o tempo de que dispomos permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança, desse espaço cuidadosamente elaborado” (Gandini, 2008, p. 156)

Em Reggio Emilia o espaço é pensado como o terceiro educador. Este espaço está pensado de forma a promover o diálogo entre criança, família, educador e comunidade e organizado para que a criança explore e aprenda sobre as suas propriedades. O espaço e os materiais são pensados de forma a criar um ambiente acolhedor e agradável “contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas” (Gandini, 2008, p. 147). Estes espaços e materiais são pensados e escolhidos cuidadosamente pelo educador de acordo com o contexto cultural em que a escola está inserida, os interesses e necessidades da criança.

Em Reggio Emilia dá-se particular atenção à dimensão estética. Cabe ao educador expandir o conhecimento da criança incluindo as linguagens artísticas e expressivas na

prática do cotidiano. A interação com as diferentes formas de arte permite à criança desenvolver a sua capacidade para interpretar, representar, imaginar e (re)inventar.

A organização do tempo também está pensada de forma a proporcionar à criança diferentes tipos de interação. O acolhimento, a assembleia e os projetos são os tempos privilegiados nos quais o educador “deve sentar-se e ouvir, observar comentários instigantes ou plenos de *insight*, depois repetir ou esclarece-los para ajudar as crianças a manterem sua fala ou atividade” (Edwards, 2008, p. 162)

A aprendizagem é vista como um processo interativo e construtivo entre criança e adulto, baseada nos diálogos que ocorrem entre eles no decorrer do cotidiano educativo, num processo de interações positivas e recíprocas. Criança, adulto e ambiente intervêm no processo educativo, sendo parceiros neste processo.

Nesta abordagem o trabalho de projeto é a forma privilegiada de trabalho. Os projetos são baseados nos conhecimentos e nas experiências da criança que os educadores observam e registam na documentação pedagógica. A criança é encorajada a tomar decisões e a fazer escolhas em cooperação com outras crianças. “O Currículo é, deste modo determinado pelas interações e diálogos que se estabelecem no cotidiano educativo entre as crianças, os professores e o ambiente físico e social” (Lino, 2013, p. 129).

O conteúdo dos projetos emerge da proposta da criança, do educador ou de um acontecimento. A sua seleção decorre da análise e reflexão da documentação pedagógica. Partindo desta análise e reflexão proporcionada pela documentação pedagógica, o educador formula hipóteses e objetivos flexíveis, de forma a adaptar aos interesses e necessidades da criança (Hočevar, Šebart & Štefanc, 2013).

O educador formula hipóteses sobre os possíveis caminhos que o projeto pode seguir, na identificação dos recursos necessários e reflete sobre a forma de envolver as famílias e a comunidade. “A educação é considerada uma atividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e da experimentação em torno de temas ou tópicos” (Lino, 2013, p. 119).

O planeamento no modelo de Reggio Emilia, é segundo Rinaldi (2008),

“entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. Isto permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias” (p. 115).

Na abordagem de Reggio Emilia valoriza-se as diferentes linguagens da criança na construção do seu conhecimento. Organiza-se um tempo e um espaço pedagógicos que refletem um ambiente multissensorial “não apenas rico ao nível da estimulação sensorial mas também atendendo a diferentes valores e sensibilidades sensoriais (Ceppi *et al.*, 1998, citado por Araújo, 2013, p. 39). Valoriza-se a participação das famílias e da comunidade no quotidiano educativo uma vez que “as interações são igualmente lapidares nos processos educativos ao longo da primeira infância” (Araújo, 2013, p. 45). Desenvolve-se projetos que partem do interesse da criança, que o educador reconhece, documenta e responde. Realiza-se a documentação como suporte ao desenvolvimento dos projetos por permitir “oportunidades para a revisita, a reflexão e a interpretação” (Araújo, 2013, p. 65) sobre a aprendizagem da criança.

1.4. A Pedagogia-em-Participação

Esta é a perspetiva pedagógica para a educação de infância que contextualizo na sala de atividades e que, portanto, me levará a uma apresentação alongada. Esta passa por enquadrar a planificação na visão do mundo democrático e participativo que preside à Pedagogia-em-Participação. Segue-se a identificação dos Eixos de Intencionalidade Educativa que a Pedagogia-em-Participação propõe e na sua relação com as Áreas de Aprendizagem. A planificação visa colaborar no desenvolvimento da intencionalidade educativa que a proposta pedagógica desenvolve, visando aprendizagens num ambiente educativo que tem como primeira instância da sua criação a visão democrática do mundo, do homem, da vida, da relação das pessoas com o conhecimento. Nesta perspetiva, a planificação parte da escuta dos vários atores centrais do processo educativo – as crianças, os pais, os profissionais. Justifica-se assim uma entrada na questão da documentação pedagógica.

De modo a melhor entender tudo o que aqui vai ser exposto, importará aclarar que a Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa da Associação Criança (sigla de Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta)³.

A Associação Criança é uma associação privada com fins públicos, sediada no distrito de Braga que tem como objetivo apoiar contextos de educação de infância públicos e privados. A criação e o trabalho desenvolvido na Associação Criança foram

³ Para mais informações sobre a Associação Criança consultar Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001).

impulsionados pelas ideias e trabalho desenvolvido por João Formosinho e pela pesquisa no âmbito do Projeto Infância coordenado por Júlia Oliveira-Formosinho. A Associação Criança foi apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian entre 1996 e 2002, e conta com o apoio da Fundação Aga Khan, desde a sua criação, e com a qual continua a desenvolver parceria.

Constituída por diversos profissionais do desenvolvimento humano, preocupados com a qualidade dos serviços educativos prestados à primeira infância, a Associação Criança tem desenvolvido trabalho no âmbito da formação, intervenção e investigação, tanto na educação pré-escolar como na creche. Como refere Araújo (2011)

“a preocupação da Associação Criança com os contextos de creche tem vindo a refletir-se ao nível das suas atividades de formação, intervenção, investigação e advocacia, as quais colheram importantes frutos do trabalho realizado pela Associação no âmbito da educação pré-escolar” (p. 24)

Este trabalho proporciona aos profissionais da educação de infância um apoio sustentando no que concerne à melhoria das práticas educativas dos contextos onde desenvolvem a sua ação, tanto na creche como na pré-escola. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) a formação, a intervenção e a investigação visa

“o desenvolvimento dos vários profissionais que atuam na educação de infância inserida na melhoria dos contextos organizacionais em que trabalham, para promover práticas educativas e organizacionais conducentes ao desenvolvimento das crianças e suas famílias” (p. 27-28).

A Associação Criança parte de uma visão de sociedade “que tem como dois pilares principais a liberdade individual e a justiça social” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 29). Reconhece a importância que a educação básica tem no desenvolvimento de um sistema social livre e justo, o que conduz a uma responsabilidade social por essa infância.

Na visão da Associação Criança a criança é entendida “como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 30). Defende-se a agência e competência participativa da criança, sem qualquer reserva. A criança participa nas tomadas de decisão ao longo do quotidiano educativo sobre o seu processo de aprendizagem. Reconhece-se assim o seu direito à escuta e à participação e afirma a sua competência.

A missão da Associação Criança traduz-se no apoio aos contextos educativos por desempenharem “um papel importante na construção da cidadania emergente das crianças, bem como a promoção da interligação entre diversos contextos de vida das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 30). O educador é o elemento estruturante desta construção, que reconhecendo a imagem de criança anteriormente descrita, desenvolve ações no quotidiano educativo que respeitem e honrem a criança. Por essa razão, promover o desenvolvimento profissional do educador articulado com o desenvolvimento dos contextos de trabalho torna-se a principal missão da Associação Criança para a consecução de uma educação de qualidade para todas as crianças.

O instrumento privilegiado da Associação Criança para o desenvolvimento do trabalho junto dos profissionais é a *formação em contexto*. Isto significa que o desenvolvimento profissional decorre no contexto de trabalho, é centrado nos professores (o professor não é visto individualmente mas integrado na comunidade de aprendizagem); é centrado na transformação das práticas; parte das preocupações dos professores mas centra-se nas necessidades e aprendizagens daqueles que os professores servem – as crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009c). Daqui decorre que a formação em contexto é o meio para os profissionais da educação, em comunidades de aprendizagem, se apropriarem progressivamente do pensamento e da praxis da pedagogia da infância.

A perspetiva pedagógica para a educação de infância, desenvolvida pela Associação Criança, é a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, 2013b)⁴.

A Pedagogia-em-Participação situa-se na família das pedagogias participativas e o “seu quadro teórico é comum à educação pré-escolar e à creche, uma vez que as grandes finalidades, a conceção de educação de infância, a imagem de educador e a imagem de criança que esta perspetiva defende têm uma base paradigmática comum” (Machado, 2014, p. 41).

⁴ Para mais informações sobre a Pedagogia-em-Participação ver Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, 2013a,b); Formosinho e Pascal (2016); Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016).

1.4.1. Crenças, valores e princípios

Conforme referido anteriormente, a Pedagogia-em-Participação é a perspectiva pedagógica da Associação Criança que se situa na família das pedagogias participativas.

Na visão de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a) “trata-se, essencialmente, da criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p. 29).

Parte de uma visão democrática do homem, do mundo, da vida e da relação do homem com o conhecimento apelando à participação das pessoas na coconstrução do conhecimento⁵. A democracia está no centro das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação e por essa razão

“os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educacionais, como no âmbito do quotidiano vivido por todos os autores, como participação de crianças e adultos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 12).

Os centros de educação de infância devem estar organizados de forma a promover a igualdade para todos, incluindo todas as diversidades em presença. Isto origina uma responsabilidade social perante a criança e a sua família e a promoção do sucesso educativo de todos os intervenientes.

1.4.2. Intencionalidade Educativa

Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação

“A Pedagogia-em-Participação é essencialmente a *criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos* que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais. A Pedagogia é vista como um encontro de culturas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 13).

Na Pedagogia-em-Participação os eixos pedagógicos inspiram a criação de intencionalidade pedagógica para a criança. Estes orientam a ação pedagógica e são o suporte para refletir, pensar, comunicar e informar sobre o quotidiano educativo vivido em creche.

⁵ Para mais informação sobre esta questão ver nota 3 que remete para várias fontes de informação.

A intencionalidade pedagógica é explícita e constrói-se na vivência da escuta da criança, do grupo e da família. Esta escuta impõe ao profissional abertura para as motivações da criança e das suas famílias que quando colocadas em diálogo com as motivações do profissional projeta a ação educativa. A intencionalidade pedagógica é vivida na colaboração da criança, da família e do profissional.

Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação são centrais e orientam a reflexão do profissional ao longo do quotidiano para negociar e desenvolver propósitos no que respeita às finalidades, objetivos, processos, documentação e avaliação.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a) enunciam quatro eixos pedagógicos: o primeiro eixo – ser/estar, o segundo eixo – pertencer/participar, o terceiro eixo – explorar/comunicar e o quarto eixo – narrar/criar. Estes eixos não são uma realidade estática mas antes uma bipolaridade em dinamismo constante (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b).

O primeiro eixo pedagógico – o ser/estar – integra o desenvolvimento de identidades e a construção de conhecimento sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e os objetos. As experiências que se proporcionam à criança pequena são pensadas de forma a incluir as diversidades e semelhanças, que estas vivenciam com outras crianças e adultos. Aspira-se a criar um clima de bem-estar físico e psicológico tanto para a criança como para a sua família onde as identidades plurais são vividas e respeitadas.

Já o segundo eixo pedagógico – eixo do pertencimento e da participação – intencionaliza uma *pedagogia dos laços*. Reconhece o valor das experiências sociais positivas e a participação da criança na sua jornada de aprendizagem. A pertença à família é alargada à comunidade local e sua cultura, ao centro de educação de infância, à natureza. Perpassa também a aprendizagem das semelhanças e diferenças no desenvolvimento de laços de pertença que se honram e desenvolvem. A participação da família no quotidiano facilita na criança o desenvolvimento de sentimentos de pertença ao centro.

Por seu lado, o terceiro eixo pedagógico – o eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens – propõe que a criança pequena desenvolva a sua aprendizagem experiencial através das diversas linguagens e em comunicação. O ambiente educativo deve por isso ser organizado de forma a respeitar as diversas formas de exploração e comunicação de cada criança. Este respeito torna-se visível na criação de situações pedagógicas que respeitem as capacidades exploratórias da criança.

E, por fim, o quarto eixo pedagógico – o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem – permite à criança compreender a sua jornada de aprendizagem incluída nos portfólios de aprendizagem. O acesso da criança à sua jornada de aprendizagem permite ter consciência do que está a aprender e como está a aprender, partilhando-o com os pares e adultos. Criam-se oportunidades para a criança narrar e dar significado à sua experiência. Na narração da sua experiência, a criança cria um novo significado e compreensão sobre a sua jornada de aprendizagem.

Na Pedagogia-em-Participação a intencionalidade educativa é pensada em torno destes quatro eixos. Dado a interatividade, interconetividade e interdependência dos eixos de intencionalidade educativa é necessário que se “promovam e documentem experiências de aprendizagem em cada um destes eixos e nas suas integrações para o desenvolvimento de uma pedagogia holística que valorize igualmente identidades e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 37).

E neste sentido, as salas de educação de infância que trabalham a Pedagogia-em-Participação organizam o ambiente educativo refletindo sobre estes quatro eixos pedagógicos. Partindo destes cria-se um ambiente educativo que colabora com a criança, a família, a equipa pois a educação é a criação de oportunidade experienciais para a criança com a finalidade de desenvolver identidades pessoais, relacionais e sociais; pertenças plurais; de participar e comunicar o aprender e narrar a aprendizagem.

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 quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial: as identidades, as relações, as linguagens e os significados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 39)

As experiências que se proporcionam à criança pequena devem refletir o desenvolvimento de identidades e relações assim como a aprendizagem das linguagens e a sua significação, de forma integrada. “Importa que a natureza holística da criança nos desafie a olhar estas aprendizagens num contexto de integração” (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, p. 40).

As áreas de aprendizagem das identidades e relações surgem do cruzamento dos eixos pedagógicos: ser/estar e o pertencer/participar. Promove-se o desenvolvimento das

identidades plurais e de relações múltiplas, direcionam para a aprendizagem acerca de si próprio e do outro, acerca das relações, interações, ligações, laços. E as áreas de aprendizagem das linguagens e significados surgem do cruzamento dos eixos pedagógicos: explorar/comunicar e narrar/criar. Projeta a aprendizagem das linguagens culturais e de outros curriculares significativos. Projeta o acesso à cultura pois a Pedagogia-em-Participação vê a educação como porta da cultura (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

Na Pedagogia-em-Participação as experiências de aprendizagem que se proporcionam à criança reflete estas quatro áreas de aprendizagem. Pensa-se nas oportunidades educativas ao nível do desenvolvimento das identidades, relações, linguagens e significados. Neste pressuposto é

“importante e decisivo negociar com as crianças propósitos nestas áreas, tanto ao nível das grandes finalidades como ao nível dos objetivos, tanto ao nível das experiências como da sua avaliação. Estas crianças são muito pequeninas, mas oferecem-nos muitos sinais que o saber e a ética profissional nos desafiam a ler” (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, pp. 40-41).

Para desenvolver o quotidiano educativo inspirado nestes eixos e orientado para estas áreas de aprendizagem, a Pedagogia-em-Participação dispõe de uma conceção de ambiente educativo que se constitui na interatividade de concretização das várias dimensões. A saber, espaços, materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos, a documentação pedagógica, as relações e interações, a observação, planificação e avaliação da aprendizagem, as atividades e os projetos e o envolvimento dos pais, famílias e comunidades.

1.4.3. Dimensões da Pedagogia

As experiências de aprendizagem propostas à criança concretizam as intencionalidades que os eixos pedagógicos propõem, num ambiente educativo favorável. O ambiente educativo cria-se na interatividade das suas dimensões:

“as diversas dimensões da pedagogia – os espaços, materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos; a qualidade das relações e interações, a observação, planificação e avaliação da aprendizagem; as atividades e os projetos que trazem vida e experiência à coconstrução da aprendizagem; a documentação pedagógica que cria memória, aprendizagem e meta-aprendizagem, o envolvimento dos pais, famílias e comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 43)

Nesta investigação estuda-se especificamente uma dessas dimensões – a planificação pedagógica – e refere-se brevemente à sua interatividade com outras dimensões tais como a documentação e a avaliação.

Planificação pedagógica: observação, escuta e negociação

Na Pedagogia-em-Participação a planificação pedagógica é construída com a colaboração da criança e do profissional. Reconhece-se na criança o seu direito à escuta e à participação e a “sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Araújo & Costa, 2010, p. 8). A imagem de criança “como pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 48), mantém-se para o ato educacional de planificar.

Nesta ótica a planificação pedagógica cria momentos que possibilitam à criança escutar-se a si própria e aos outros, definindo a sua própria intenção. Como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a) a planificação “cria momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (p. 48). Com a criança pequena, e para assegurar a participação plena da criança no processo de planificar, “é necessário que o educador continue a sustentar a sua intencionalidade, mantendo um olhar atento face ao modo como a criança reage à sua proposta, como se sente, como se envolve e o que aprende” (Araújo & Costa, 2010, p. 8).

Oliveira-Formosinho (2007) afirma que “os processos principais de uma Pedagogia de Participação são a observação, a escuta e a negociação” (p. 28). Estes processos necessitam de estar situados num pensamento crítico e reflexivo para compreender o porquê e para quê de se observar, escutar e negociar. “*A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação*, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo de atuar pedagógico” (Azevedo, 2009, p. 48).

A observação, na Pedagogia-em-Participação, é um processo contínuo e diário que permite ao profissional da educação compreender o processo de aprendizagem de cada criança. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a

“observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da forma de atribuição de significado à experiência de outra criança individual que, embora da

mesma idade, tem outra história de vida, outra experiência, outra família, em outra cultura (p. 28).

Neste processo de observação da criança é necessária uma simbiose entre a teoria e a prática, o que requer a observação da *criança-em-ação* nos diversos contextos e não da criança individual (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

E abraçando esta premissa, podemos concordar que na Pedagogia-em-Participação a observação é

“contextual, pois não avalia a criança mas as aprendizagens da criança no contexto educativo que se criou, o que requer que, antes de observar a criança, se observe o contexto que se criou. Isso exige que, antes de observar a criança, observemos o ambiente educativo criado e perguntemos se ele oferece oportunidades de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 49).

A observação requer *a escuta* atenta das motivações, dos interesses, dos saberes intencões e desejos de cada criança. Escutar a criança implica “uma consciência profunda e uma grande capacidade de suspensão dos nossos julgamentos e dos nossos preconceitos e isso requer uma atitude de abertura à mudança” (Azevedo, 2009, p. 30).

A escuta, como um processo de ouvir a criança, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo. Esta escuta permite um conhecimento mais concreto sobre as motivações, os interesses, as intencões e desejos da criança que quando organizadas na documentação pedagógica permite “contextualizar e projetar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 49).

Oliveira-Formosinho (2007) refere a este respeito que

“a escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intencões, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa” (p. 28).

A *negociação*, na Pedagogia-em-Participação, “é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28). Trata-se da participação de cada criança e do grupo na definição do seu processo de aprendizagem. O educador partilha com a criança este processo, permitindo negociar o currículo.

Posto isto, estes processos de observação e escuta apelam à negociação. A negociação é central para a planificação. Na Pedagogia-em-Participação a planificação parte da escuta documentada (é preciso saber ler os sinais das crianças). Esta escuta apela à negociação pela avaliação da ação.

Na Pedagogia-em-Participação, a construção da planificação pedagógica inclui não só a voz do profissional mas também a voz da criança, enquanto ser com agência e com competência. Defende-se a “agência e competência participativa de todas as crianças, sem reservas suscitadas por qualquer condição idiossincrática” (Araújo & Costa, 2010, p. 8).

Ao longo do quotidiano educativo, o educador observa, escuta e regista os sinais e expressões significativas da criança, documentando a sua jornada de aprendizagem. Partindo deste registo, que informa sobre os interesses e necessidades de cada criança individual e de grupo, o educador cria oportunidades de aprendizagem adequadas a cada criança. O seu papel é de

“intencionalmente observar e planificar, de forma a que o ímpeto das crianças possa constituir uma fonte de aprendizagem e significado no que concerne às descrições e análises, problemas e interrogações que a riqueza da natureza apresenta, onde perpassam semelhanças e diferenças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 22), que a riqueza da cultura propõe.

Como refere Machado (2014) “o educador planifica com o resto da equipa educativa atividades e projetos e planifica também em conjunto com as crianças, escutando-as com seriedade e incentivando a sua participação ativa” (p. 54). O educador possibilita à criança momentos onde esta possa escutar e comunicar a sua escuta. “O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Oliveira-Formosinho, 2013a, p. 48).

O educador inclui na planificação os propósitos e intenções da criança, incluindo e refletindo também nas suas próprias intencionalidades. As atividades e projetos são negociadas entre criança e adulto o que promove a *aprendizagem experiencial cooperada*, recentemente conceptualizado como aprendizagem solidária (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a), na Pedagogia-em-Participação “a educadora cria o *habitus* de incluir os propósitos das crianças e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. Este é um processo de negociação do currículo com as crianças” (p. 49). Este é um processo de planificação solidária (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

A planificação pedagógica, porque inclui a criança enquanto pessoa enquanto participante que constrói saberes e cultura no contexto familiar, na escola e na sociedade, é “uma planificação que respeita as vontades, os interesses e os propósitos das crianças, permitindo negociar e codificar com estas os conteúdos que preenchem o quotidiano educativo” (Cardoso, 2012, p. 255)

Neste processo de planificação, a observação e a escuta têm um papel fundamental. É “através da observação e da documentação sistemática das aprendizagens das crianças que é possível planificar as novas oportunidades de aprendizagem” (Azevedo, 2009, p. 200).

O educador ao observar e escutar continuamente a criança compreende melhor o que acontece no seu processo de aprendizagem. Observar, documentar e interpretar “não são atos passivos, são atos que impulsionam continuamente o educador em direção a uma compreensão mais plena do que sucede no processo de aprendizagem” (Azevedo, 2009, p. 200). Esta compreensão origina um espírito novo para a planificação pois estimula a inclusão dos interesses da criança. Nesta pedagogia a planificação tem, portanto, um grande apoio na documentação.

Na Pedagogia-em-Participação a documentação pedagógica “informa sobre os processos transformativos; quando analisada e interpretada permite construir conhecimento sobre eles e disponibilizá-lo” (Oliveira-Formosinho, 2016a, p. 22). A documentação é, por isso, e segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a),

“uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão que permitem conhecer a criança competente e participativa, planificar com ela (e não para ela) a aprendizagem; avaliar com ela (e não por ela ou para ela) a aprendizagem. É uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta. É um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação, [...] constitui uma base para o desenvolvimento de identidades aprendentes (p. 53).

A documentação pedagógica visibiliza as competências participativas da criança e desafia a criar respostas educacionais adequadas às especificidades de cada criança, respeitando as suas identidades. A planificação pode considerar-se, neste âmbito, como um teste à autenticidade da documentação, isto é, a documentação só escuta a criança se a planificação a incluir (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b).

Através da documentação sistemática da aprendizagem da criança o educador retira informações importantes para compreender o que a criança está a aprender, como está a aprender, como se está a sentir.

“Para melhor conhecer a criança o professor centra-se na observação e na escuta do modo como a criança lida com as situações, como enfrenta e resolve problemas e como os comunica, isto é, centra-se nos procedimentos que a criança utiliza para interpretar o mundo e dar sentido às suas experiências” (Azevedo, 2009, p. 10).

A documentação em creche ainda implica “a leitura de outras linguagens, que não a convencional, para visibilizar os processos de aprendizagem da criança pequena” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 38).

Aprender a documentar a ação da criança pequena torna-se “um requisito indispensável para uma pedagogia que honra a participação das crianças nas atividades e projetos” (Oliveira-Formosinho, 2009a, b, p. 11). Com crianças tão pequenas facilmente se pode inferir sobre as suas aprendizagens. Segundo Azevedo e Sousa (2010),

“as crianças desta faixa etária não verbalizam, através da linguagem convencional (a fala), os seus pensamentos, perceções, gostos, sentimentos, preferências, tal como não verbalizam os sentidos e significados que atribuem às experiências. Precisam, portanto, de um adulto que as escute, que seja capaz de “ler” os seus sinais, de compreender as outras linguagens que a criança usa para participar, comunicar e narrar” (p. 34).

A Pedagogia-em-Participação defende que a documentação em creche “requer que o adulto seja capaz de suspender os seus saberes para escutar os sinais das crianças” (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2010 citado por Azevedo & Sousa, 2010, p. 36) uma vez que com crianças pequenas “é a sensibilidade da educadora que dá visibilidade e transparência ao processo de criação da criança narrando a sua trajetória experiencial” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 38).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013a), ainda referem que

“a escuta da criança não constitui uma estratégia rotineira ou espontaneísta, mas um processo de grande complexidade que exige uma atitude pedagógica de abertura e respeito pelas crianças e um conjunto de competências técnicas para conciliar a ação, interação, documentação, para pensar e desenvolver projetos em creche” (p. 23).

Na Pedagogia-em-Participação a documentação tem um papel central. É transversal às várias dimensões da pedagogia, tornando-se um suporte não só para a planificação como para a avaliação. Como Azevedo (2009) refere

“a documentação está também ao serviço da avaliação revelando de que modo estamos a promover a aprendizagem das crianças, de cada criança e de todas as crianças, de que modo estamos a escutá-las e como estamos a responder a essa escuta. É também através da avaliação sistemática, colaborativa e partilhada que compreendemos o modo como estamos a garantir os direitos das crianças a participar na sua educação” (p. 59).

Documentar os processos de aprendizagem da criança e do adulto “permite o reencontro com esses processos para os (re)significar. Esse reencontro é possível porque a(s) experiência(s), a(s) realidade(s) documentada(s), ganham vida, desocultam-se” (Azevedo, 2009, p. 55).

A documentação pedagógica, central do processo de aprendizagem, possibilita à comunidade profissional “descrever, compreender, interpretar e ressignificar o cotidiano pedagógico da experiência de vida e das aprendizagens das crianças, da vida profissional das educadoras e permite às crianças ver-se a aprender” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 52).

Enquanto avalia o educador recolhe informações sobre a criança e sobre a sua prática pedagógica. Estas informações permitem planificar de forma mais adequada e melhorar as suas práticas educativas tornando o ciclo de observar-planificar-avaliar mais rigoroso e responsivo. Como diz Azevedo (2009),

“documentar e refletir em torno do quotidiano significa abertura para aprender sobre o seu próprio processo de aprendizagem, significa questionar-se, perguntar, inquietar-se perante o observado. Essa inquietação conduz à procura de respostas, à transformação e à ampliação do pensar. Para se tornar ator e autor, o professor precisa envolver-se e apropriar-se destes processos reflexivos em torno do seu pensamento e da sua ação” (p. 55).

A documentação pedagógica tem assim um papel fundamental permitindo “às educadoras, compreender o seu próprio desempenho profissional, os processos de aprendizagem das crianças (o que estão a aprender e como estão a aprender) e comunicar com os outros (os pais das crianças, outros professores) esses processos” (Azevedo, 2009, p. 164).

Na Pedagogia-em-Participação, a planificação pedagógica coloca em diálogo os vários atores centrais do processo educativo na definição da intencionalidade educativa.

Compreende-se a importância que a observação diária e atenta da criança tem na realização da planificação pedagógica. A partir do observado que o educador documenta torna possível a consecução de uma planificação adequada à criança que a desafie a descobrir e a explorar o mundo envolvente.

Por essa razão saber realizar a documentação pedagógica é indispensável para o educador. É a partir da documentação que o educador reflete sobre a competência e aprendizagem da criança e avalia a qualidade do ambiente educativo proporcionado. Documentar a aprendizagem da criança permite “apoiar a planificação que cria uma

intencionalidade educativa de natureza bidirecional [...] e apoiar a monitorização e avaliação das aprendizagens das crianças e adultos” (Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho & Azevedo 2009b, como citado Araújo, 2013, p. 62).

A organização do ambiente educativo - escolha e seleção dos materiais, a organização do tempo e do espaço, as interações que se estabelecem entre as crianças, equipa e o envolvimento parental - deve refletir a crença participativa da criança, deve possibilitar à criança diferentes oportunidades de aprendizagem e ser organizado em resposta aos seus interesses e necessidades. Isto requer “do professor que o exercício profissional comece no contexto como forma de criar condições de sensibilidade, autonomia, estimulação e liberdade para a criança poder participar com agência” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 18).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo expõe a metodologia adotada para esta investigação. Apresenta-se o problema em estudo assim como a questão de investigação, os quais, se pretendem aprofundar e esclarecer.

Após identificado o problema em estudo e as questões de investigação, enquadra-se o estudo num paradigma de investigação qualitativo e apresentam-se as razões para a escolha da investigação-ação.

Definida a metodologia de trabalho a utilizar, caracteriza-se outros aspetos relevantes de metodologia de investigação.

2.1. Objetivos desta investigação

O objetivo geral desta investigação é a compreensão do papel da planificação pedagógica no desenvolvimento de práticas educativas de qualidade e nas eventuais consequências na aprendizagem da criança. Somente o desenvolvimento de práticas de qualidade tem impacto na aprendizagem e na vida da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b; Machado, 2014). Partindo deste objetivo definiram-se outros:

- Adquirir e aprofundar o conhecimento sobre a planificação pedagógica (área muito pouco investigada na educação de infância);
- Compreender o impacto da melhoria da planificação na melhoria das práticas educativas;
- Compreender de que forma a planificação está relacionada com o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, tomando como referência o envolvimento da criança e do grupo.

2.2. Questão de partida

A questão a investigar é definida a partir dos objetivos da investigação. A reflexão em torno desses objetivos permite levantar algumas questões de interesse para a temática.

Das várias questões que emergiram, suscitadas pela reflexão sobre a experiência profissional e pelas leituras de referenciais teóricos que sustentam a experiência profissional, seleciona-se aquelas que se adequam à natureza desta investigação.

Este exercício permite não só “expressar o mais exatamente possível o que [se] procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 32) como também precisar quais os métodos, as estratégias de recolha da informação e os procedimentos de análise e interpretação da informação a serem utilizados na investigação.

A reflexão sobre as várias questões emergentes tornou possível a seleção de duas questões:

- Qual o papel da planificação no desenvolvimento de práticas educativas de qualidade?
- Qual a relação entre a melhoria das práticas na planificação e os direitos das crianças à participação?

2.3. Contexto onde foi realizado o estudo

A experiência profissional orienta a escolha do contexto e dos participantes para este estudo. Este desenvolve-se no contexto profissional, numa instituição privada de solidariedade social, que pertence ao distrito de Lisboa, na valência de creche - berçário, no ano letivo 2013/2014 e sala de um ano, no ano letivo 2014/2015.

O berçário é formado por uma educadora, duas auxiliares de educação e por oito crianças com idades compreendidas entre os quatro e os doze meses. Das oito crianças foram selecionadas duas, das quais foi analisado o portfolio de aprendizagem referente ao contexto de berçário e da sala de um ano.

A sala de um ano é formada por uma educadora, duas auxiliares de educação e por doze crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. Das doze crianças foram selecionadas duas, das quais foi selecionado o portfolio de aprendizagem. Estas crianças selecionadas somente integraram o grupo na sala de um ano.

2.3.1. Acesso informado ao campo

A instituição demonstrou abertura para a realização desta investigação, reconhecendo a importância deste estudo para a transformação das práticas educativas e os seus possíveis benefícios para a aprendizagem das crianças.

A utilização dos documentos de ação pedagógica – a planificação pedagógica e a documentação incluídas nos quatro portfolios de aprendizagem de quatro crianças – foi

possível mediante o consentimento por escrito dos encarregados de educação. O anonimato das crianças, dos encarregados de educação e da instituição está assegurado.

2.4. O paradigma da investigação

Os métodos, as estratégias de recolha de informação e os procedimentos de análise e interpretação da informação são guiados e informados por um paradigma que será a base da investigação e sustentará as tomadas de decisão. De acordo com os objetivos, com as questões de partida e com o objeto de estudo pensados para esta investigação, o paradigma de investigação é o qualitativo.

Segundo Chizzotti (2003) a investigação qualitativa

“implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (p. 221).

O paradigma qualitativo apoia a compreensão e a interpretação do significado dos fenómenos sociais - como estes são percebidos e manifestados pelos sujeitos. Reconhece que a realidade é construída pelos sujeitos em interação com o seu mundo social e, por essa razão, “reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes” (Amado, 2013, p. 41). Valoriza-se o contexto e os sujeitos na interpretação e na compreensão dos fenómenos.

Os investigadores que se posicionam perante um paradigma qualitativo têm como objetivo “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

Estes investigadores compreendem a importância da interpretação para apreender o ponto de vista dos sujeitos pois os significados atribuídos pelos sujeitos “não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2003, citado por Amado, 2013, p. 40).

Neste paradigma as informações recolhidas são ricas em pormenores descritivos no que respeita a pessoas, locais e conversas. A “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49).

A partir da descrição o investigador interpreta os fenómenos, tentando traduzir a realidade de forma a revelar como os sujeitos constroem a realidade social. “Os

investigadores qualitativos estudam as coisas no seu contexto natural, tentando fazer sentido de, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhe atribuem” (Denzin & Lincoln, 2000, citado por Machado, 2014, p. 73).

O investigador tem a preocupação de interpretar as informações de forma indutiva, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos. A interpretação das informações no âmbito de uma investigação qualitativa devem ser revestidas de rigor para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade. “Os investigadores qualitativos protegem-se dos seus enviesamentos registando notas de campo detalhadas que incluem reflexões sobre a sua própria subjetividade” (Bogdan & Biklen, 1994, p.68).

2.5. O método da investigação

O método de estudo selecionado para esta investigação é a investigação-ação uma vez que se pretende transformar a prática educativa com o intuito de melhorá-la.

Máximo-Esteve (2008) define a investigação-ação como

“um conceito simultaneamente teórico e instrumental, argumentando ser possível a articulação destes dois aspetos [produção de conhecimento e desenvolvimento profissional] com vista ao envolvimento dos profissionais de um determinado setor no conhecimento das situações que os rodeiam. A finalidade é a melhoria do desempenho das suas tarefas e do ambiente profissional em que estas ocorrem” (p. 16).

A investigação-ação é uma metodologia participativa “que ocorre na base de um processo colaborativo e de articulação entre os investigadores e o seu conhecimento de especialista, por um lado, e investigados com o seu conhecimento local e da prática, por outro” (Amado & Cardoso, 2013, p. 191). Este processo colaborativo favorece a produção do conhecimento e o desenvolvimento profissional.

Durante o processo de pesquisa, análise e reflexão “há produção de saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto educativo” (Amado & Cardoso, 2013, p. 188).

Segundo Esteves (1986, como citado por Amado & Cardoso, 2013) a investigação-ação pode ter duas modalidades, a *investigação-para-a-ação* e *investigação-na/pela-ação*. A *investigação-para-a-ação* é desenvolvida pelos profissionais que têm a necessidade de dar resposta a um problema encontrado na prática, agindo sobre ele e dando-lhe uma solução. A *investigação-na/pela-ação* os profissionais procuram a produção de

conhecimento com o objetivo de introduzir mudanças e formação de competências daqueles que participam.

Nesta investigação defende-se a competência participativa da criança pequena. A criança é vista como parceiro neste processo com “competências e saberes específicos e com capacidades de escolha e de decisão de determinados rumos do projeto” (Amado & Cardoso, 2013, p. 192). A partir da escuta atenta da sua voz, o investigador tem um melhor entendimento sobre o quotidiano educativo o que permite uma intervenção mais adequada perante a sua prática docente. Dar voz à criança é “uma estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos” (Cruz, 2008, p. 79).

Face aos objetivos da investigação é necessário refletir sobre os procedimentos a seguir. Máximo-Esteves (2008) enuncia os procedimentos a ter em consideração na investigação: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação. Estes procedimentos apoiam o investigador nas decisões sobre qual o caminho a seguir na investigação, antecipando decisões relativas ao trabalho.

No estudo de uma determinada realidade e a sua respetiva transformação, é possível acontecer situações imprevistas perante as quais o investigador deve ser capaz de se adaptar. Em resposta a estas novas circunstâncias o plano traçado para a investigação poderá ser alterado. Por essa razão, o desenvolvimento de uma investigação-ação é um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e fenómenos em estudo” (Máximo-Esteve, 2008, p. 82).

2.6. Recolha de dados do presente estudo

Neste estudo utiliza-se como instrumento para recolha de informação a documentação da ação pedagógica, especificamente, as planificações pedagógicas de quatro anos letivos consecutivos, os ‘cadernos pessoais’ da educadora e quatro portefólios de aprendizagem de quatro crianças.

A escolha da planificação pedagógica acontece por constituir uma boa fonte de informação sobre a atividade profissional no que respeita à planificação. Este instrumento permite a recolha informações sobre a forma e o conteúdo da planificação (ponto de partida para a seleção das atividades, a intencionalidade pedagógica, os grupos de

trabalho), recuperar o percurso profissional de quatro anos letivos consecutivos e compreender o processo de transformação da planificação no decorrer desses anos.

Os ‘cadernos pessoais’ da educadora, por incluírem notas pessoais sobre as crianças e as suas ações, são utilizados na reflexão sobre a atividade profissional. As notas contidas nestes cadernos permitem extrair informações que apoiam a reflexão sobre o ambiente educativo, permitem regressar à situação observada na criança e permitem contextualizar algumas das decisões tomadas na planificação. Estes cadernos apoiam a compreensão do processo de transformação da planificação pedagógica.

Os portfólios de aprendizagem da criança, que são realizados com a documentação da ação da criança, são escolhidos uma vez que revelam o ensino do professor e a jornada de aprendizagem da criança. A documentação da ação da criança inclui instrumentos pedagógicos de observação – o envolvimento da criança (Laevers, 1993, como citado por Bertram & Pascal, 2009) - que permitem na ótica de Laevers (2004), num primeiro momento, compreender como a criança está a progredir num determinado ambiente, como expressa a sua autenticidade, a sua vitalidade e a sua autoconfiança. E, num segundo momento, compreender como o adulto organiza o ambiente educativo favorecendo o envolvimento da criança.

Nesta investigação utiliza-se a análise documental para analisar os documentos pedagógicos tais como a planificação pedagógica de quatro anos letivos consecutivos os e ‘cadernos pessoais’ da educadora.

A análise reflexiva da documentação pedagógica incluída nos portfólios das crianças inclui a utilização do envolvimento da criança (Laevers, 1993, como citado por Bertram & Pascal, 2009) e da Target (Bertram & Pascal, 2009).

2.6.1. Análise documental

Quivy e Campenhoudt (2008) enquadram a análise documental na “recolha de dados preexistentes” (p. 201). Tem como objeto de estudo os documentos que são um “relato no qual se dá conta da experiência de uma pessoa que expõe a sua atividade como ser humano e como participante da vida social” (Blumer, 1982, citado por Amado & Ferreira, 2013, p. 275).

As fontes documentais utilizadas pela análise documental podem ser primárias ou secundárias. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) esclarecem que as fontes primárias são

documentos que “ainda não receberam tratamento analítico” enquanto as fontes secundárias “remetem para as contribuições de diferentes autores sobre o tema” (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p.6). Neste estudo a análise e interpretação dos documentos requer um trabalho cuidadoso uma vez que são documentos originais sem qualquer tratamento.

Os documentos profissionais utilizados neste estudo permitem recolher as informações necessárias sobre o contexto para “estudá-los por si próprios [...] ou para encontrar informações úteis para estudar outros objetos” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p.201). A análise e interpretação da planificação pedagógica e dos ‘cadernos pessoais’ da educadora tornaram possível revelar e compreender o processo transformativo sobre a planificação pedagógica e construir conhecimento sobre essa transformação.

2.6.2. Observação com instrumentos pedagógicos de observação: o envolvimento da criança e a Target

A escolha da estratégia de observação torna-se fundamental quando se pretende obter um conhecimento profundo sobre o contexto educativo. Esta por ser “um processo capaz de ajudar a construir novas significações, cada vez mais elaboradas, sobre a realidade observada” (Parente, 2002, p. 168) foi outra técnica utilizada como meio para analisar e interpretar os dados desta investigação.

A observação é utilizada com dois instrumentos pedagógicos de observação: o envolvimento da criança e a target. Estes permitem analisar e interpretar os dados da documentação incluída nos portfólios de aprendizagem das quatro crianças.

Segundo Laevers (1994, como citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) o envolvimento é concebido

“como uma qualidade da atividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar” (p. 86)

O envolvimento da criança “tem dois componentes: uma lista de indicadores de envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos” (Laevers, 1993, como citado em Bertram & Pascal, 2009, p. 129).

Os indicadores do envolvimento da criança são os seguintes: concentração, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação. A segunda componente deste instrumento são os cinco níveis de envolvimento, especificamente, nível 1 – sem atividade; nível 2 – atividade frequentemente interrompida; nível 3 – atividade quase contínua; nível 4 – atividade contínua com momentos de grande intensidade; nível 5 – atividade intensa prolongada (Laevers,1993, como citado em Bertram & Pascal, 2009).

O envolvimento é visível quando a criança está concentrada, focada, interessada e fascinada operando nos limites das suas capacidades (Laevers, 2011). Como refere Bertram e Pascal (2009) “o envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis” (p. 128). Para que a criança se envolva é necessário que as experiências proporcionadas se situem na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1991), permitindo que esta atue no limite das suas capacidades.

A Target, segundo Bertram e Pascal (2009) é utilizada quando se pretende “compreender o quotidiano da criança” (p. 117). Este instrumento permite compreender as experiências de aprendizagem, as escolhas que se proporcionam à criança, o seu envolvimento, a organização dos grupos e os estilos de interação.

Estes conceitos são ponto de referência para os profissionais na educação por permitir orientar e refletir sobre o ambiente educativo e compreender as oportunidades de aprendizagem que se proporcionam à criança. Permitem focar o olhar na ação e na reação da criança e apoiar na atribuição de um significado face ao observado.

A documentação da ação da criança, incluída no portfolio de aprendizagem, analisada e interpretada com recurso aos dois instrumentos descritos anteriormente, permite criar significado em torno do processo de transformação da planificação pedagógica. Como refere Oliveira-Formosinho (2016a) “a documentação informa sobre os processos transformativos; quando analisada e interpretada permite construir conhecimento sobre eles e disponibilizá-lo” (p. 22).

A documentação de ação pedagógica para ser utilizada como meio para refletir, analisar e interpretar o processo de transformação, é necessária que seja densa a vários níveis (Oliveira-Formosinho, 2016a). Só assim se torna possível revelar o início do processo transformativo, extrair as informações sobre o processo de mudança e compreender os resultados obtidos.

2.7. Procedimentos de tratamento, análise e interpretação dos dados

Passo a apresentar o processo de tratamento, análise e interpretação das informações desenvolvido nesta investigação.

O ponto de partida para o início deste estudo é a leitura de bibliografia relacionada com a prática profissional. A reflexão em torno destas leituras a par com as conquistas na prática pedagógica permite a definição dos objetivos para a investigação, da questão de partida, e posteriormente, do paradigma assim como do método de investigação.

Em seguida, estabelece-se um meio para a recolha de dados. Realiza-se uma compilação do material utilizado no quotidiano educativo. Após análise sobre este conjunto de documentos, são selecionados aqueles que se adequam aos objetivos desta investigação.

Dessa análise são selecionados as planificações educativas de quatro anos letivos consecutivos, com incidência nas planificações referentes ao ano letivo de 2013/2014 e 2014/2015, os ‘cadernos pessoais’ da educadora e quatro portfolios de aprendizagem de quatro crianças.

Recolhido o material a ser utilizado na investigação é necessário organizá-lo e verificá-lo de forma cuidada, tendo como objetivo torná-lo inteligível de acordo com os objetivos propostos. O material recolhido é organizado de forma cronológica para facilitar a leitura dos documentos.

A informação incluída nas planificações e nas documentações pedagógicas está organizada segundo dois critérios – o conteúdo e a forma.

A análise da planificação resulta em quatro quadros referentes a cada ano letivo. A análise destes quatro quadros resulta num quadro comparativo das características formais e de conteúdo da planificação. A partir deste quadro é possível relacionar as planificações de quatro anos letivos e compreender de forma global a transformação que a planificação sofreu num processo evolutivo. As informações contidas nos “cadernos pessoais” da educadora são relacionados com a análise das planificações para se compreender e contextualizar algumas das decisões tomadas.

A análise da forma das documentações dos portfolios de aprendizagem da criança resulta num quadro referente a cada ano letivo. A análise do conteúdo das documentações é realizada através da utilização dos instrumentos pedagógicos de observação.

Este processo termina com a interpretação das informações. Partindo da análise reflexiva dos vários documentos, suportados pelo cruzamento da informação permitida pelas tabelas e gráficos, é possível interpretar a informação contida nos diversos documentos.

2.8. Credibilização da investigação

No decorrer da investigação a validade e a exatidão que o investigador confere ao seu trabalho vai depender da correção e exatidão da descrição dos dados (procedente do uso adequado de estratégias para os obter), da precisão das interpretações e do rigor das conclusões (Amado & Viera, 2013).

Nesta investigação evidencia-se o rigor da descrição e interpretação das informações recolhidas para “identificar as informações e significados pertinentes neles contidos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Importa neste processo que a descrição das informações, a precisão das interpretações e o rigor das conclusões sejam credíveis para ser possível criar um significado em torno da realidade.

No decorrer desta investigação procura-se que a exatidão dos dados e a correção das interpretações esteja garantida “dada a natureza dos instrumentos, a forte dependência de todo o processo relativamente à essência da interação estabelecida entre observador e observado e, ainda, dada a natureza dos objetivos deste tipo de investigação” (Amado & Viera, 2013, pp. 360-361).

Amado e Vieira (2013) distinguem a credibilidade em três níveis: descritiva, interpretativa e teórica.

“A *credibilidade descritiva* obtém-se durante a própria recolha de dados, sendo necessário garantir, acima de tudo, a fidelidade da descrição do que se viu e ouviu [...] a *credibilidade interpretativa* consiste no facto de os registos captarem fielmente o ‘ponto de vista’ ou a ‘perspetiva’ dos atores – incluindo-se aqui, as suas intenções, crenças, afetos e avaliação [...] a *credibilidade teórica* refere-se à interpretação dos dados e à construção teórica que, atravessando a credibilidade descritiva e interpretativa, vai tendo lugar durante o estudo e é, também, o seu fecho. É preciso verificar o isomorfismo e a coerência entre os dados recolhidos junto das pessoas observadas e a construção interpretativa e teórica realizada pelo observador” (Amado & Vieira, 2013, pp. 361-362).

Nesta investigação a credibilidade descritiva está garantida dado que as informações recolhidas transmitem os acontecimentos reais. A credibilidade interpretativa também está garantida por captar fielmente os acontecimentos durante o processo de transformação da planificação. Esta transmite as intenções, motivações e pensamentos, compreendendo o

ponto de vista dos intervenientes. E a credibilidade teórica está garantida por permitir verificar a coerência entre os dados recolhidos e a construção interpretativa e teórica.

A sustentação da credibilidade e da validação das informações torna-se possível quando são triangulados as diferentes fontes de informação. Triangular os dados da investigação permite garantir a qualidade da investigação para que os resultados obtidos sejam verdadeiros e os processos utilizados sejam validados no contexto de produção de conhecimento. Nesta investigação são triangulados diferentes fontes de dados tendo permitido obter “um conhecimento mais autêntico sobre os processos transformativos vividos” (Oliveira-Formosinho, 2016a, p. 19).

Na investigação a planificação pedagógica é triangulada com os ‘cadernos pessoais’ da educadora e as documentações incluídas nos portfolios das quatro crianças são trianguladas com a planificação pedagógica. Ainda de referir que as informações obtidas com a análise da planificação e documentação pedagógicas são trianguladas com os dados recolhidos nos modelos pedagógicos abordados no primeiro capítulo.

Esta triangulação torna possível “ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Compreende-se ainda que nesta investigação que o conhecimento obtido através da interpretação dos dados é válido para este contexto. Este conhecimento vai permitir ao investigador compreender e aumentar o conhecimento sobre o seu contexto de trabalho.

Como Máximo-Esteves (2008) refere

“o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é conclusivo nem generalizável. Os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo. Têm, todavia, utilidade e importância, na medida em que aumentam o conhecimento e a compreensão do professor acerca do seu contexto de trabalho, assim como lhe permite, ainda, a possibilidade de comunicar as suas descobertas” (p. 104).

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se a caracterização da planificação e da documentação pedagógica que se pretende analisar e interpretar.

Pretende-se descrever as características formais e de conteúdo da planificação e da documentação que, em seguida, permitirá analisar e descrever os processos vividos em torno da transformação da planificação pedagógica. Para proceder à sua descrição e à sua caracterização foi utilizada duas referências, a estrutura física e o conteúdo dos documentos.

3.1. Caracterização da planificação pedagógica

As características formais e de conteúdo que a seguir se descrevem decorrem numa linha temporal que abrange quatro anos letivos, desde setembro de 2011 a julho de 2015.

Formato da planificação 1	
Ano letivo 2011/2012	<ul style="list-style-type: none">• 5 Folhas em tamanho A4;• Cada dia da semana está apresentado numa folha;• Momentos da rotina planificados: acolhimento, momento de trabalho em pequenos grupos, momento (inter) cultural, brincadeiras, jogos e atividades e recreio;• Sequência da planificação: dia da semana, estratégias (nomeação da atividade), intencionalidade pedagógica, recursos, criança a observar;• Intencionalidade pedagógica surge após a nomeação da atividade e é baseada nos eixos pedagógicos e nas experiências-chave;• Momento de recreio e brincadeiras não contempla os eixos.

Tabela 1 – Formato da planificação 1

No **ano letivo de 2011/2012**, o formato de apresentação da planificação é em tamanho A4. Cada dia da semana é apresentado numa folha, integrando o momento de acolhimento, o momento de trabalho em pequenos grupos, o momento (inter) cultural, o momento de brincadeiras, jogos e atividades e o recreio. Para cada momento da rotina é nomeada a atividade, o grupo de crianças e o adulto que as acompanha, assim como os recursos a utilizar. A intencionalidade pedagógica é baseada nos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação e nas experiências-chave do modelo High/Scope.

Ao longo do tempo, a planificação sofre algumas alterações. É retirado da planificação o momento de acolhimento e de recreio dado que, de semana para semana, se

repete a descrição e a intencionalidade pedagógica. Acrescenta-se um ‘título’ para a atividade, fazendo-se acompanhar da descrição das estratégias. Apesar deste acréscimo o momento de brincadeiras, jogos e atividades não sofre qualquer alteração, continuando a não contemplar a intencionalidade pedagógica.

Formato da planificação 2		
Ano letivo 2012/2013	Primeiro momento: setembro de 2012 a fevereiro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Folha em tamanho A4; • Os cinco dias da semana estão apresentados numa folha; • Momentos da rotina planificados: momento de trabalho em pequenos grupos e momento (inter) cultural; • Sequência da planificação: dia da semana, nomeação da atividade e recursos;
	Segundo momento: março a julho de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Folhas em tamanho A4; • Cada dia da semana está apresentado numa folha; • Momentos da rotina planificados: momento de trabalho em pequenos grupos e momento (inter) cultural; • Sequência da planificação: nomeação da atividade, intencionalidade pedagógica, organização do grupo de crianças, espaço e recursos; • Intencionalidade pedagógica surge após a nomeação da atividade e é baseada nos eixos pedagógicos e nas experiências-chave.

Tabela 2 – Formato da planificação 2

No **ano letivo de 2012/2013**, pode dividir-se a análise da planificação em dois momentos distintos. O primeiro que decorre de setembro de 2012 a fevereiro de 2013 e um segundo que decorre de março a julho de 2013.

No primeiro momento a planificação é apresentada numa folha em tamanho A4, contemplando os cinco dias da semana. Na planificação incluem-se dois momentos da rotina: o momento de trabalho em pequenos grupos e o momento (inter) cultural acompanhados, unicamente, pela lista de recursos a utilizar na atividade.

No segundo momento a planificação é apresentada em formato de cinco folhas A4 e em cada folha é apresentado um dia da semana. Os momentos da rotina contemplados são o momento de trabalho em pequenos grupos e o momento (inter) cultural. Para o momento de trabalho em pequenos grupos é nomeada a atividade a realizar com cada pequeno grupo de crianças. Especifica-se o grupo de crianças que participam na atividade mas não os adultos que as acompanham. No momento (inter) cultural é nomeada a atividade

acompanhada de uma descrição sobre a atividade. Acrescenta-se uma coluna para a intencionalidade pedagógica - qual é baseada nos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação e nas experiências-chave do modelo High/Scope – e outras três colunas: para os recursos, para o espaço e para a organização dos grupos de trabalho.

Formato da planificação 3		
Ano letivo 2013/2014	Primeiro momento: setembro a dezembro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Folhas em tamanho A4; • Cada dia da semana está apresentado numa folha; • Momentos da rotina planificados: momento de trabalho em pequenos grupos e momento (inter) cultural; • Sequência da planificação: nomeação da atividade, intencionalidade pedagógica, organização do grupo de crianças, espaço e recursos; • Intencionalidade pedagógica surge após a nomeação da atividade e é baseada nos eixos pedagógicos e nas experiências-chave.
	Segundo momento: janeiro a julho de 2014	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Folha em tamanho A3; • Momentos da rotina planificados: acolhimento, momento de trabalho em pequenos grupos e momento (inter) cultural; • Sequência da planificação: sinais observados, intencionalidade pedagógica, nomeação da atividade, recursos, grupo de crianças e adulto, observações; • Intencionalidade pedagógica surge antes da nomeação da atividade e é baseada nas áreas de aprendizagem.

Tabela 3 – Formato da planificação 3

No **ano letivo de 2013/2014**, pode dividir-se a análise da planificação em dois momentos distintos. Um primeiro que decorre de setembro a dezembro de 2013 e um segundo que decorre de janeiro a julho de 2014.

No primeiro momento mantém-se o formato de apresentação da planificação utilizado no ano letivo anterior, acima referido.

No segundo momento o formato de apresentação da planificação é em A3, onde se apresenta o plano de toda a semana.

A planificação contempla três momentos da rotina: o acolhimento, o momento de trabalho em pequenos grupos e o momento (inter) cultural. Para cada momento da rotina é nomeada a atividade, são descritos os recursos necessários, especifica-se as crianças e os

adultos que participam na mesma. Para cumprir este objetivo é colocado ao lado da planificação uma tabela com a constituição dos grupos de trabalho.

A intencionalidade pedagógica é baseada nas áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação, que passa a surgir antes da nomeação dos momentos da rotina e das atividades pensadas para essa semana. A intencionalidade pedagógica não é seccionada por momentos da rotina; é transversal aos momentos que estão contemplados na planificação.

É integrada uma coluna que contempla os sinais observados nas crianças. Esta coluna surge antes da coluna da intencionalidade pedagógica, permitindo contextualizar e justificar a escolha das atividades.

É também introduzida uma linha para observações, para transmitir informações importantes aos pais e a outros elementos da comunidade.

Formato da planificação 4	
Ano letivo 2014/2015	<ul style="list-style-type: none">• 1 Folha em tamanho A3;• Momentos da rotina planificados: acolhimento, momento de trabalho em pequenos grupos e momento (inter) cultural;• Sequência da planificação: sinais observados, intencionalidade pedagógica, nomeação da atividade, recursos, grupo de crianças e adulto, observações;• Intencionalidade pedagógica surge antes da nomeação da atividade e é baseada nas áreas de aprendizagem.

Tabela 4 – Formato da planificação 4

No **ano letivo 2014/2015**, mantêm-se as características do ano letivo anterior: uma coluna que contextualiza as atividades, uma coluna com a intencionalidade pedagógica baseada nas áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação, uma coluna com os momentos da rotina planificados, a nomeação da atividade, respetivo grupo de trabalho e o adulto que acompanha, os recursos necessários e um espaço para as observações.

3.2. Caracterização da documentação pedagógica

As características formais e de conteúdo que se descrevem em seguida decorre numa linha temporal que abrange dois anos letivos, desde setembro de 2013 a julho de 2015.

Formato da documentação	
Ano letivo 2013/2014	<ul style="list-style-type: none"> • 1 folha por atividade; • Nomenclatura da documentação; • Data da atividade; • Registo fotográfico da atividade; • Descrição da atividade; • Avaliação da atividade através das áreas de aprendizagem, do bem-estar e envolvimento.
Ano letivo 2014/2015	<ul style="list-style-type: none"> • 1 folha por atividade; • Nomenclatura da documentação; • Data da atividade; • Descrição da atividade; • Registo fotográfico da atividade; • Avaliação da atividade através das áreas de aprendizagem, do bem-estar e envolvimento.

Tabela 5 – Formato da documentação

No **ano letivo de 2013/2014** a documentação pedagógica apresenta uma barra lateral com o título da documentação e a data em que decorreu a atividade. Apresenta o registo fotográfico da atividade - organizado sequencialmente - acompanhado da descrição e a avaliação através das áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação, do bem-estar e envolvimento.

No **ano letivo de 2014/2015** mantém-se a mesma estrutura descrita anteriormente, com exceção da descrição e registo fotográfico da atividade. Primeiro descreve-se a atividade e, após a descrição, é que se apresenta o registo fotográfico organizado de forma sequencial.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No presente capítulo pretende-se analisar os dados referentes às planificações pedagógicas assim como da documentação pedagógica, incluídas nos quatro portfolios de aprendizagem das quatro crianças.

Pretende-se, na análise das planificações pedagógicas, apresentar a linha evolutiva das planificações e as transformações ocorridas em torno da planificação pedagógica em contexto de creche. Foca-se especificamente as planificações do ano letivo 2013/2014, relativas ao contexto de berçário, onde se iniciou este processo de transformação. O recurso às planificações dos anos letivos anteriores tem como objetivo contextualizar o trabalho desenvolvido anteriormente, para uma melhor compreensão da realidade atual da planificação, a que se chegou num processo evolutivo.

Para responder a este objetivo, foi necessário proceder à seleção de algumas planificações referentes a cada ano letivo e respetivos “cadernos pessoais”⁶ da educadora e selecionar os registos das reuniões de *formação em contexto* e de reuniões do grupo de inter pares⁷.

“Numa perspetiva de *formação em contexto*, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A formação e a ação são dimensões indissociáveis de um ambiente formativo que tem em vista o desenvolvimento humano dos profissionais, das crianças, das famílias e das comunidades” (Ferreira, 2001, p. 62)

A análise da documentação incluída nos quatro portfolios de aprendizagem de quatro crianças tem como objetivo compreender se a aprendizagem da criança beneficia com a evolução e transformação da planificação pedagógica. Foca-se os portfolios de duas crianças aquando do início do processo de transformação da planificação pedagógica e os portfolios de outras duas crianças quando o processo de transformação estava em curso.

O cruzamento dos dados de cada instrumento possibilita a compreensão dos fatores que motivaram a evolução e a mudança na planificação pedagógica e os eventuais benefícios para a aprendizagem da criança.

⁶ Notas pessoais sobre as crianças e as suas ações e o ambiente educativo.

⁷ Grupo composto por um pequeno grupo de educadoras e uma mediadora pedagógica onde se partilham vivências e experiências no sentido de apoiar a reflexão sobre a prática educativa.

4.1. Análise da planificação pedagógica

A presente análise parte do quadro comparativo das planificações pedagógicas selecionadas. No sentido de tornar esta análise mais rigorosa são incluídos os registos de reunião de formação em contexto e os registos dos “cadernos pessoais” da educadora.

O foco desta análise é o conteúdo e a forma de apresentação da planificação. As alterações face à forma são visíveis e estas acontecem em consequência da alteração do conteúdo. A forma de apresentação passa, assim, a servir o conteúdo da planificação.

Com esta análise pretende-se compreender os fatores que desencadearam o processo de transformação, as alterações mais significativas e as aprendizagens que permitiram uma reconceptualização sobre o processo de planificar.

Quadro comparativo das planificações

Ano letivo	Formato de apresentação	Sequência	Momentos da rotina planejados	Intencionalidade pedagógica	Organização dos grupos de crianças	Coluna dos sinais observados	Coluna dos recursos
2011/2012	5 folhas A4	<ul style="list-style-type: none"> - Dia da semana; - Estratégias; - Intencionalidade; - Recursos; - Criança a observar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento; - Brincadeiras, jogos e atividades; - Momento de trabalho em pequenos grupos; - Momento (inter) cultural; - Recreio; 	<ul style="list-style-type: none"> - Eixos pedagógicos; - Experiências-chave; 	Sim	Não	Sim
			<ul style="list-style-type: none"> - Momento de trabalho em pequenos grupos; - Momento (inter) cultural; - Brincadeiras, jogos e atividades; 				
2012/2013	1 folha A4	<ul style="list-style-type: none"> - Dia da semana; - Momento de trabalho em pequenos grupos; - Recursos; Momento (inter) cultural; - Recursos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Momento de trabalho em pequenos grupos; - Momento (inter) cultural; 	Não	Não	Não	Sim
	5 folhas A4	<ul style="list-style-type: none"> - Momento da rotina diária; - Intencionalidade; - Grupo; - Espaço; - Recursos; 		<ul style="list-style-type: none"> - Eixos pedagógicos; - Experiências-chave; 	Sim		

2013/2014	5 folhas A4	- Momento da rotina diária; - Intencionalidade; - Grupo; - Espaço; - Recursos;	- Acolhimento; - Momento de trabalho em pequenos grupos;	- Eixos pedagógicos; - Experiências-chave;	Sim	Não	Sim
	1 folha A3	- Sinais; - Intencionalidades; - Momento da rotina; - Recursos; - Dia da semana; - Observações;	- Acolhimento; - Momento de trabalho em pequenos grupos; - Momento (inter) cultural;	- Áreas de aprendizagem;		Sim	
2014/2015	1 folha A3	- Sinais; - Intencionalidades; - Momento da rotina; - Recursos; - Dia da semana; - Observações.	- Momento de trabalho em pequenos grupos; - Momento (inter) cultural;	- Áreas de aprendizagem;	Sim	Sim	Sim

Tabela 6 – Quadro comparativo das planificações

Numa primeira análise comparativa das planificações verifica-se que estas, no decorrer dos quatro anos letivos, sofrem alterações no que respeita ao seu conteúdo e, em consequência disso, é alterada a forma de apresentação.

No que respeita ao conteúdo considera-se que as primeiras planificações (ano letivo 2011/2012 e 2012/2013) realizadas em contexto de creche abrangem vários momentos da rotina, o que as torna cansativas e repetitivas. A planificação está mais direcionada para a visibilização da rotina e para a exposição das atividades da semana.

Verifica-se que a planificação não contempla uma coluna com os sinais emitidos pela criança. A não existência dessa coluna, que contextualizasse as atividades planificadas, não permite compreender de onde se parte para a seleção das atividades. A planificação somente nomeia e apresenta as atividades para esse dia ou para a semana sem justificação para estas escolhas. Sem a inclusão dos sinais emitidos pela criança portanto com uma diminuta inclusão da criança na planificação.

Recorre-se dos “cadernos pessoais” para se compreender a escolha e seleção das atividades planificadas. Nestes consta a listagem de atividades possíveis a realizar com a criança que se consideram ser interessantes e desafiantes. Esta escolha parte do observado mas que não é incluído na planificação. Partindo desse interesse enumera-se as atividades que podem ser interessantes para a criança, como refiro nas minhas notas:

“as crianças gostam muito dos livros com imagens dos animais. Vou pensar em atividades para o grande grupo que respondam a esse interesse: descobrir só os animais; descobrir o que comem; história com fantoches; vozes (sons) desses animais; mostrar vídeos dos animais reais e imagens reais; ida à quinta pedagógica; lengalengas e canções para cada animal” (registo nos cadernos pessoais, janeiro de 2012)

O facto de recorrer aos “cadernos pessoais” para compreender esta escolha permite concluir que outros elementos da comunidade, sem acesso a estes cadernos, não compreendem a planificação.

A intencionalidade pedagógica, baseada nos eixos da pedagogia e nas experiências-chave, apresenta-se como sendo redutora e pouco diversificada e, por vezes, repetida semanalmente, havendo incidência numas áreas em prol de outras.

Verifica-se também que a intencionalidade pedagógica se apresenta após a nomeação/descrição da atividade. Reflete-se sobre a intencionalidade pedagógica posteriormente à seleção das atividades a realizar para essa semana.

Novamente se recorre dos “cadernos pessoais” para se compreender como está a ser pensada a intencionalidade pedagógica. Após enumeradas as atividades, pensa-se nas

experiências-chave que melhor se enquadram nas atividades, como se de um puzzle se tratasse. “Encaixa-se” as experiências-chave mediante as atividades.

A intencionalidade pedagógica é exatamente a âncora para pensar e desenvolver as atividades que se propõe na planificação, partindo da leitura dos sinais que a criança muito pequena envia com muita frequência para quem está genuinamente interessado em a escutar e a integrar no processo educativo, desde a planificação.

A forma de apresentação da planificação utilizada no início não é favorável a um pensamento integrador. A ausência de determinadas colunas com informações importantes (nomeadamente, a coluna dos sinais) não permite compreender a escolha das atividades e estas sucedem-se sem ligação coerente ou justificação da decisão tomada.

A ausência da coluna dos sinais tem a ver com a prática da ausência de ler sinais. Tem portanto a ver com uma planificação que é muito mais tradicional e muito menos inclusiva da criança.

O facto de a planificação ser exposta diariamente (uma folha referente ao dia da semana) somente torna perceptível o que acontece naquele dia em específico, não permitindo ter a perceção global do que está a acontecer durante a semana.

A planificação ao ser apresentada nestes moldes não permite ter a perceção sobre se as atividades planificadas vinham em *continuidade e interatividade* (Dewey, 1971) e reduzia a compreensão da escolha das mesmas. Do ponto de vista de quem lê as planificações (os pais, a equipa educativa, as visitas) elas tornam-se pouco comunicativas, rotineiras e centradas no adulto.

Da necessidade de alterar esta forma de planificar, e aliado às aprendizagens do mestrado, surge em contexto de formação em contexto o grupo de inter pares. Este permite a reflexão sobre algumas dimensões pedagógicas, nomeadamente sobre a dimensão da planificação. As reflexões em torno desta dimensão possibilitam a transformação do processo de planificar. Como descrevo na minha reflexão pessoal:

“integrar este grupo permitiu que a reflexão sobre as práticas educativas acontecesse de forma partilhada com os restantes elementos que compõe o grupo. Estes momentos de partilha permitiram expor dúvidas, dificuldades, questionar, compreender, aprender, clarificar ideias sobre o trabalho desenvolvido na própria sala e em cada sala” (registo da formação em contexto, julho de 2014)

A análise das planificações mais recentes (ano letivo 2013/2014 e 2014/2015), permite verificar que os momentos da rotina planificados estão pensados de acordo com as

especificidades do grupo. Em resposta às motivações e aos interesses observados são planejados os momentos que se consideram relevantes.

Integra-se um espaço na planificação onde são descritos os sinais observados na criança, escuta-se portanto a criança, parte-se das suas formas de comunicação, do que nos diz com os seus sinais. O objetivo desta coluna é incluir os sinais observados na criança que são muito importantes para a planificação quando postos em diálogo com a intencionalidade da profissional, informada pelos eixos da intencionalidade da Pedagogia-em-Participação.

A integração da coluna dos sinais observados possibilita o enquadramento sobre o que está a acontecer e justifica a seleção das atividades. Mais uma vez esta ideia fica patente na minha reflexão pessoal:

“com o desenvolver do trabalho no grupo interpares foi compreendendo como a planificação deveria ser pensada e realizada. Ela deveria partir dos sinais observados das crianças nas atividades e partir deles para a construção de planificações posteriores. Fundamental foi a integração destes sinais na planificação uma vez que suportam a seleção das atividades” (registro da formação em contexto, julho de 2014).

A intencionalidade pedagógica espelha as intenções da educadora que vai triangular com as observações da criança. Passa a ser apresentada antes da descrição/nomeação da atividade e é a partir dessa intencionalidade que se reflete sobre quais as atividades a realizar nessa semana.

A forma de apresentação da planificação vai ser modificada em resposta à alteração ao conteúdo. A forma da planificação passa a servir o conteúdo.

Esta alteração da forma de apresentação permite verificar que as experiências, antes pensadas para a criança, passam agora a ser pensadas com a criança, respondem aos sinais demonstrados por ela e apresentam-se em *interatividade* e *continuidade* (Dewey, 1971).

Neste processo de transformação da planificação pedagógica importa identificar as conquistas alcançadas. Ressalta-se a aprendizagem e rigor na forma de observar, registar e avaliar os sinais das crianças; no entendimento mais aprofundado sobre os eixos de intencionalidade pedagógica; e na conciliação entre os sinais emitidos pelas crianças, com a intencionalidade pedagógica do profissional. A planificação é construída tanto pelas crianças como pelos adultos numa partilha harmoniosa entre os dois intervenientes, onde nenhum se anula (Monge & Formosinho, 2016a, b; Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016).

Perante estas conquistas e, à semelhança do processo transformativo em torno da planificação, espera-se poder alargar este processo a outras dimensões da Pedagogia-em-Participação para que estas possam ser sujeitas a uma intervenção transformativa.

Acrescenta-se também que de futuro estas aprendizagens possam ser partilhadas com a equipa educativa para que, gradualmente, tomem um papel mais ativo e participativo no processo de construção da planificação pedagógica.

4.2. Análise da documentação pedagógica das crianças

A documentação incluída nos portefolios de aprendizagem das quatro crianças é uma narrativa da sua jornada de aprendizagem.

Analisar a documentação da ação da criança tem como objetivo compreender se ao longo do tempo as crianças progredem nas suas aprendizagens. Para a análise reflexiva da documentação pedagógica são escolhidos dois instrumentos pedagógicos de observação - o envolvimento da criança (Laevers, 1993, como citado por Bertram & Pascal, 2009) e a Target (Bertram & Pascal, 2009)⁸

Esta investigação porque visa a transformação da prática educativa para melhor servir as crianças, não pretende ser uma análise de causalidade. Procura compreender se uma procura de qualidade das práticas ajuda à qualidade das aprendizagens das crianças.

⁸ A investigadora frequentou a ação de formação contínua – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria com a formadora Dr^a Ana Azevedo, sendo creditada para utilizar o manual DQP.

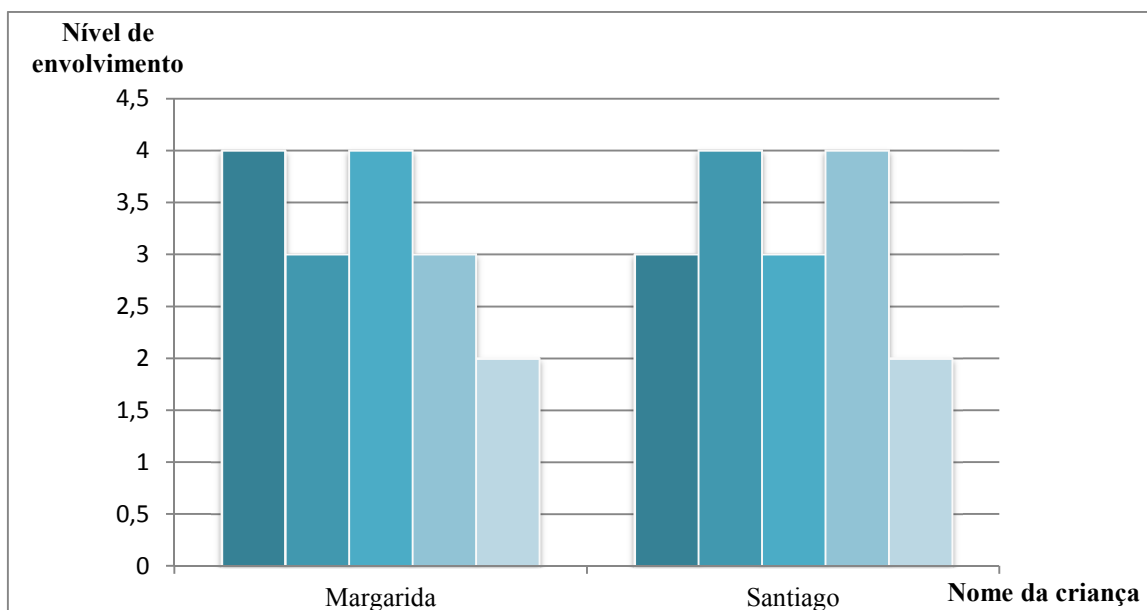


Figura 1 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 1: adaptação

A partir da análise dos gráficos acima verifica-se que a Margarida e o Santiago apresentam uma atividade de nível 2 onde a atividade é frequentemente interrompida, duas atividades de nível três onde a atividade acontece de um modo rotineiro, sem demonstrar sinais de envolvimento real e duas atividades de nível 4, onde a atividade passa por momentos de grande intensidade.

A Margarida e o Santiago apresentam níveis de envolvimento mais baixos. Estes níveis são visíveis através dos seguintes indicadores: concentração, energia, expressão facial e corporal, persistência e satisfação.

A Margarida e o Santiago escolhem os objetos que pretendem explorar e têm iniciativa para decidir o que fazer com eles. Em duas das atividades analisadas é oferecido um número limitado de escolhas às duas crianças.

Do ponto de vista da minha atuação possibilito à Margarida e ao Santiago liberdade de escolha e iniciativa para explorar os materiais que passa por aproximar os objetos das crianças, por aproximá-las dos objetos ou então pela manipulação do objeto.

Em quase todas as atividades a Margarida interage mais consigo própria e raramente interage comigo. Ao passo que o Santiago interage consigo próprio e inicia interações comigo. Algumas das interações são iniciadas por mim.

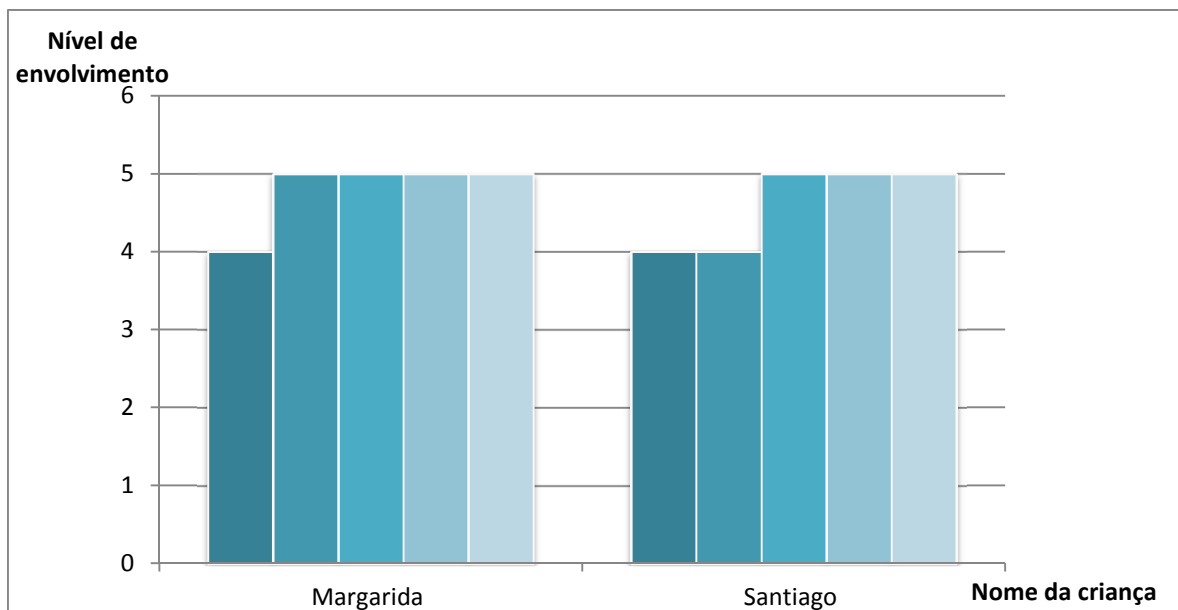


Figura 2 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 2: explorações com espelhos

Da análise dos gráficos verifica-se que tanto a Margarida como o Santiago apresentam níveis elevados de envolvimento nas atividades. A Margarida, nas cinco atividades observadas, quatro são de nível 5, onde demonstra estar a desenvolver a atividade de forma continuada e intensa e uma é de nível 4, onde passa por momentos de grande intensidade. Já o Santiago apresenta três atividades onde se verifica o nível 5 em que demonstra estar a desenvolver a atividade de forma continuada e intensa e duas de nível 4 onde se verifica estar a passar por momentos de grande intensidade.

Na sequência de atividades percebe-se que a Margarida e ao Santiago apresentam níveis elevados de envolvimento visíveis através dos seguintes indicadores: concentração, energia, expressão facial e corporal, persistência, comentários não-verbais, satisfação.

Verifica-se que as crianças têm liberdade de escolha na exploração dos materiais e os objetos. A mobilidade crescente das duas crianças permite que se aproximem dos objetos que suscitam mais interesse e iniciar interações com pares e adultos.

Nesta sequência de atividades verifica-se que a Margarida e o Santiago iniciam interações tanto com o adulto como com os pares e partilham a exploração dos materiais com pares e adultos. Ainda se verifica que em alguns momentos focam a exploração em si próprios. As crianças palram para conseguir algo: o objeto que está mais afastado ou para partilhar a exploração com os pares e os adultos.

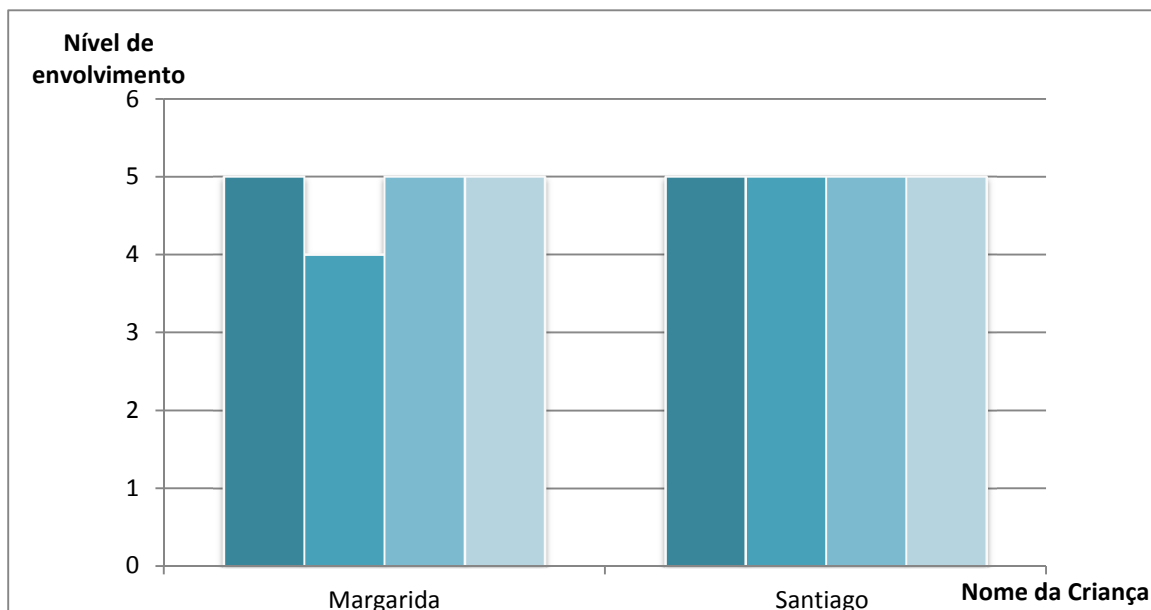


Figura 3 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 3: múltiplas explorações com sons

Da análise dos gráficos acima compreende-se que a Margarida em quatro das atividades apresenta um nível 5 e o Santiago apresenta o mesmo nível, em todas as atividades. Nestas atividades as crianças atingem um grau mais elevado de envolvimento. A Margarida somente tem uma atividade de nível 4 onde passa por momentos de grande intensidade.

Nas atividades a Margarida e o Santiago apresentam elevados níveis de envolvimento visíveis através dos seguintes indicadores: concentração, energia, expressão facial e corporal, persistência, comentários não-verbais e satisfação.

Nesta exploração a Margarida e o Santiago fazem escolhas, decidindo o que fazer com os objetos mediante os seus interesses. Do ponto de vista da minha atuação, possibilito liberdade para tomar as suas decisões. Tanto a Margarida como o Santiago, nesta fase, demonstram iniciativa e segurança para iniciar e responder a interações com pares, adultos e outros elementos presentes nas atividades.

Enquanto exploram os objetos e materiais a Margarida interage cada vez menos com ela própria, partilhando essa exploração com os pares e os adultos presentes. Já o Santiago, em algumas atividades, e apesar de interagir com o adulto, continua a focar a exploração em si próprio.

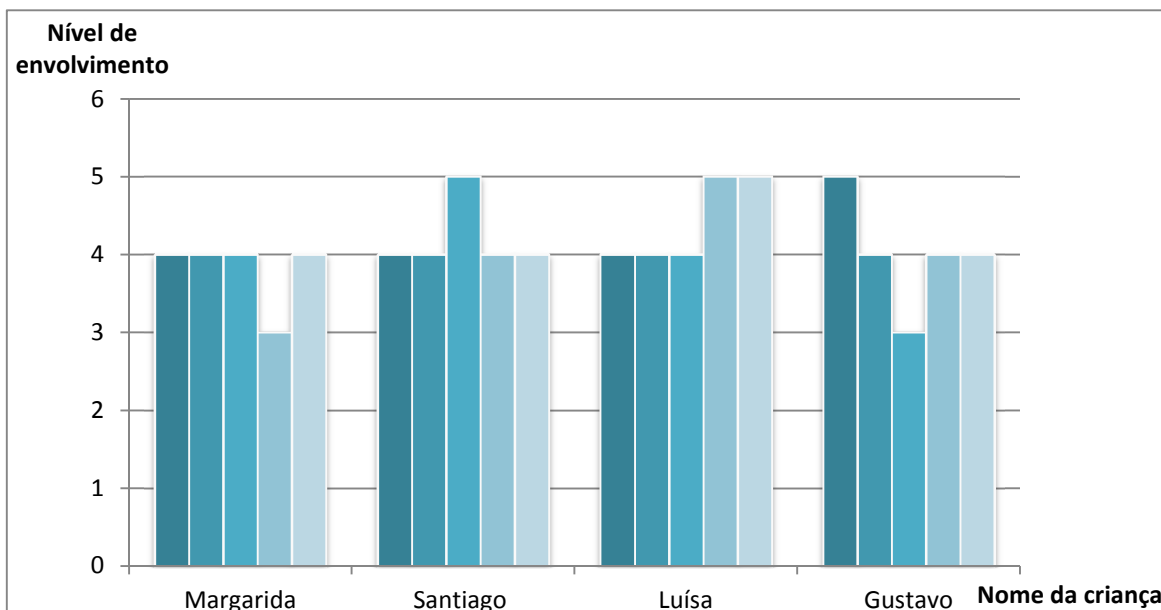


Figura 4 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 4: identidades e o sentimento de pertença

Da análise comparativa dos gráficos acima tanto a Margarida como o Santiago em quatro atividades analisadas apresentam o nível 4, onde passam por momentos de grande intensidade enquanto a Luísa e o Gustavo têm este nível para três atividades. Verifica-se que a Margarida e o Gustavo têm uma atividade de nível 3, onde desenvolvem a atividade num nível rotineiro. Ainda se verifica que a Luísa tem duas atividades de nível 5, onde demonstra que nas atividades atingiu um grau mais elevado de envolvimento enquanto o Santiago e o Gustavo têm uma e a Margarida nenhuma.

A Margarida, o Santiago, a Luísa e o Gustavo apresentam, em quase todas as atividades, elevados níveis de envolvimento visíveis através dos seguintes indicadores: concentração, energia, expressão facial e corporal, persistência, comentários não-verbais e satisfação.

Verifica-se que todas as crianças demonstram iniciativa nas diversas atividades e uma segurança acrescida para iniciar e responder a interações tanto dos pares como dos adultos, partilhando com pares e adultos a exploração dos materiais. Continua-se a verificar que em algumas atividades o Gustavo, a Luísa e o Santiago interagem muito consigo próprios. Como a linguagem oral está em aquisição, as suas intenções começam a ser transmitidas através da oralidade, fazendo-o também através dos movimentos corporais.

Como lhes possibilito liberdade de escolha nas explorações, as crianças criam novas formas de explorar os objetos.

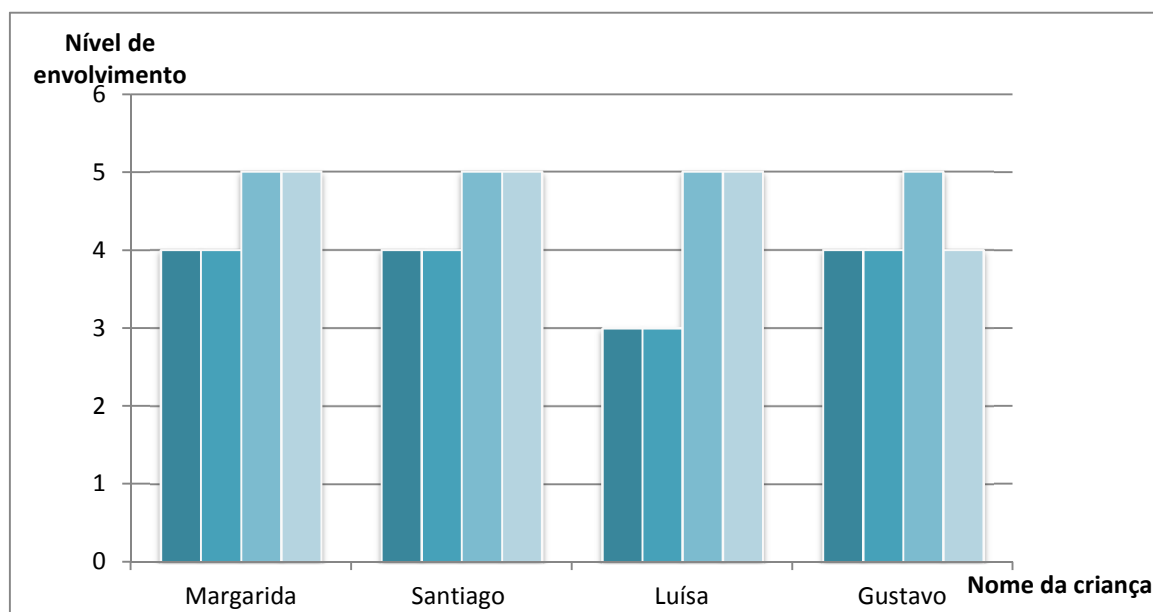


Figura 5 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 5: identidade e diversidade: a descoberta de si e do outro

A partir da análise dos gráficos verifica-se que o Gustavo tem três atividades de nível 4 enquanto a Margarida e o Santiago têm duas, onde passam por momentos de maior intensidade. A Margarida, o Santiago e a Luísa têm duas atividades de nível 5, onde a atividade que estão a desenvolver é de forma contínua e intensa. Ao passo que o Gustavo somente tem uma. A Luísa ainda apresenta duas atividades de nível 3, onde a atividade que desenvolve acontece num nível rotineiro ao passo que a Margarida, o Santiago e o Gustavo não têm nenhuma de nível 3.

A Margarida, o Santiago, a Luísa e o Gustavo apresentam elevados níveis de envolvimento visíveis através dos seguintes indicadores: concentração, energia, expressão facial e corporal, persistência, comentários não-verbais e satisfação.

Nesta sequência de atividades verifica-se que as crianças demonstram iniciativa para iniciar as explorações dos objetos, para responder às solicitações tanto dos pares como de adultos, assim como iniciar interações com pares e adultos. Há uma maior abertura das crianças para participar nas atividades e para partilhar os seus saberes com pares e adultos. O meu papel nas atividades é de apoiar as crianças nas explorações.

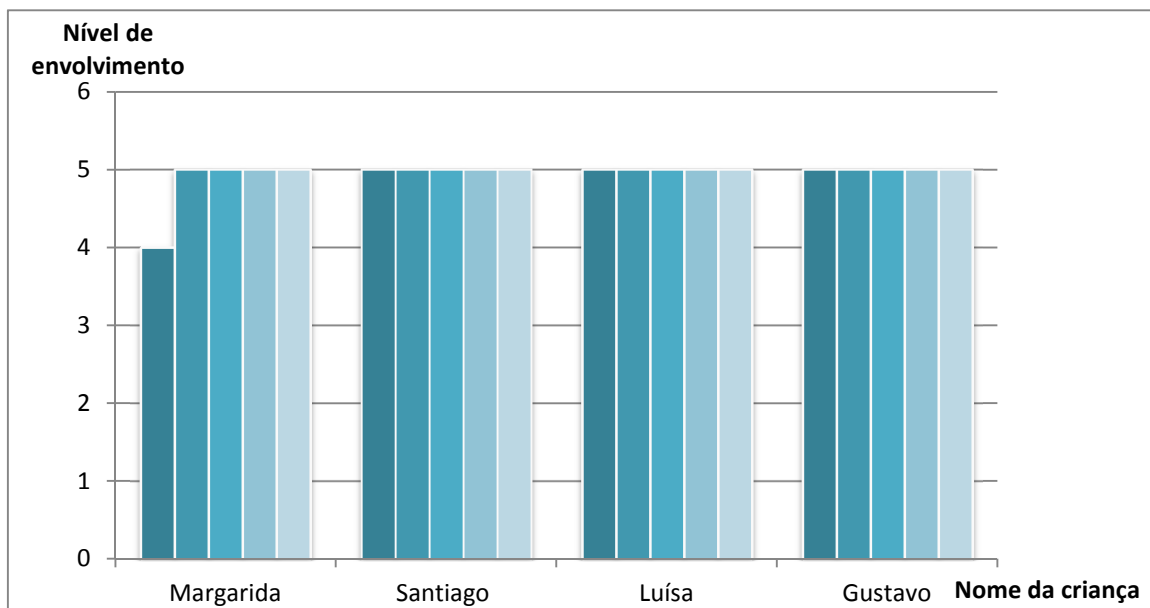


Figura 6 – Níveis de envolvimento observados em cada criança na documentação 6: o desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais e sociais

Da análise dos gráficos acima apresentados verifica-se que a Margarida, o Santiago, a Luísa e o Gustavo apresentam todas ou quase todas as atividades com nível 5, onde a atividade que desenvolvem é contínua e intensa. Somente a Margarida apresenta uma atividade com nível 4, onde passa por momentos de grande intensidade.

A Margarida, o Santiago, a Luísa e o Gustavo apresentam um nível muito elevado de envolvimento visíveis nos seguintes indicadores: concentração, energia, expressão facial e corporal, persistência, precisão, comentários verbais e não-verbais e satisfação.

Nas atividades verifica-se que as crianças demonstram iniciativa e autonomia na exploração dos materiais. Esta autonomia permite partilhar os saberes e ideias com pares e adultos através da linguagem oral e corporal.

As quatro crianças participam ativamente nas atividades através de comentários não-verbais e pela forma como exploram os materiais. Demonstram também abertura para partilhar a exploração dos materiais com os pares e com os adultos, dando sugestões sobre a exploração.

Em algumas das atividades foi necessário o meu apoio na manipulação de determinado material, nomeadamente em atividades que exige maior controlo da mão. No entanto, sem retirar as possibilidades de autonomia e iniciativa das crianças enquanto desenvolvem a atividade.

A utilização dos instrumentos pedagógicos de observação na análise das documentações pedagógicas torna possível a aprendizagem de uma forma de observar, registar, documentar e avaliar as aprendizagens da criança. O esforço em analisar as situações documentadas com estes instrumentos é uma prática que serve para de futuro monitorizar o progresso das aprendizagens da criança.

Importa referir que se pretende alargar o uso deste instrumento a toda as crianças. Daqui depreende-se a necessidade de exercitar mais este instrumento para abranger mais crianças e para partilhar a utilização deste com a equipa educativa.

A partilha deste processo com a equipa educativa vai no sentido de aprender a utilizar este instrumento na avaliação da ação da criança. E, na eventualidade de ter uma estagiária em sala, poder também ensinar a utilizar este instrumento na sua prática profissional. Salienta-se que a utilização deste instrumento de observação torna possível “referir processos de aprendizagem da criança ao contexto educativo, caminhando de um entendimento muito indiferenciado da aprendizagem a um entendimento muito mais diferenciado” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 156).

4.3. Interpretação dos processos anteriores

Este estudo parece evidenciar os níveis elevados de envolvimento quando o processo de transformação sobre a planificação está a decorrer, em oposição, aos níveis baixos de envolvimento observados nas crianças anterior ao início do processo de transformação da planificação pedagógica. As informações recolhidos neste estudo parecem indicar que o nível de envolvimento da criança aumenta consoante a planificação está em transformação.

Perante esta constatação importa refletir sobre as razões que provocam que a criança tenha níveis de envolvimento mais baixo nas atividades planificadas anterior ao início do processo de transformação e níveis mais elevados nas atividades planificadas no decorrer deste processo transformativo.

Cruzando os dados recolhidos com os modelos pedagógicos abordados no primeiro capítulo pensa-se que os níveis de envolvimento mais baixo e os níveis de envolvimento mais elevados observados nas crianças podem estar relacionado com alguns fatores.

O nível de envolvimento mais baixo parece estar associado ao centralismo do adulto na realização da planificação em que a participação da criança não está garantida; à ausência da voz da criança na planificação. Os registos dos sinais das crianças não estão

incluídos na planificação; à prática da ausência de ler e avaliar os sinais observados na criança. Os sinais são registados mas não são analisados de forma sistemática; e à compreensão da necessidade que a criança mais pequena tem de atividades sensoriais. As atividades estão planificadas de acordo com as necessidades exploratórias das crianças.

O nível de envolvimento mais elevado parece estar associado à inclusão dos sinais observados na criança na planificação. Os sinais são observados e registados diariamente e incluídos na planificação; ao registo e à avaliação dos sinais com recurso dos instrumentos pedagógicos de observação que permitem compreender e conhecer a criança e as oportunidades educativas que se estão a proporcionar; à reflexão sobre a intencionalidade educativa, informada pelos eixos da Pedagogia-em-Participação que torna possível planificar atividades e projetos que se abrem à criança; à conciliação entre os sinais imitados pela criança, como contributos centrais para a planificação e a intencionalidade pedagógica da profissional.

A planificação que passa a incluir voz da criança e do profissional, em oposição, a uma planificação centrada no adulto, sem a inclusão da voz da criança, parece beneficiar as suas aprendizagens.

A análise das documentações com níveis de envolvimento mais elevado parece transmitir que a criança tem maior abertura para explorar e descobrir o seu mundo envolvente; demonstra mais iniciativa, autonomia e segurança para partilhar e comunicar com pares e adultos; tem segurança para iniciar e responder a interações com pares e adultos; desenvolve relações de confiança com pares e adultos; percebe no adulto alguém em quem pode confiar; e tem uma maior atenção e curiosidade na exploração do mundo envolvente.

CAPÍTULO 5 – ALGUMAS CONCLUSÕES DO ESTUDO

Neste capítulo pretende-se expor as conquistas ao nível do desenvolvimento profissional possibilitado pela transformação da planificação pedagógica.

As conquistas significativas ao nível do desenvolvimento profissional prendem-se com a aprendizagem e o rigor na forma de observar, registar e avaliar os sinais da criança; no entendimento mais aprofundado sobre os eixos de intencionalidade pedagógica; na conciliação entre os sinais emitidos pelas crianças, como contributos centrais para a planificação e a intencionalidade pedagógica da profissional. A harmonização entre a voz da criança e a voz da profissional, em que nenhuma é anulada (Monge & Formosinho, 2016a,b; Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016); a aprendizagem de uma maneira de avaliar as aprendizagens das crianças – com a utilização dos instrumentos pedagógicos de observação. Estes permitem referir os processos de aprendizagem da criança ao contexto educativo (Oliveira-Formosinho, 2002).

Na Pedagogia-em-Participação enfatiza-se a importância da qualidade do ambiente educativo nas diversas dimensões pedagógicas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b). Neste estudo, a qualidade é conseguida através da transformação da planificação pedagógica. Incluir a voz da criança no processo de planificar conduz a conquistas na prática educativa. Reconhece-se a importância da voz da criança para se construir conhecimento sobre ela e como suporte à reflexão sobre as questões da infância para desenvolver práticas educativas de qualidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2006).

Na observação dos sinais da criança, na leitura, no registo e na sua interpretação a voz da criança passa a ser incluída na definição da planificação pedagógica. Recorre-se dos instrumentos pedagógicos de observação para analisar e interpretar os sinais evidenciados pela criança e refletir sobre as aprendizagens realizadas, o ambiente educativo e as oportunidades proporcionadas.

As oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças são observadas e avaliadas pela equipa educativa e o resultado desta observação e avaliação dá início a uma nova planificação. Passa-se a escutar mais a criança para na planificação poder conciliar com a intencionalidade pedagógica do profissional, informada pelos eixos da Pedagogia-em-Participação.

Documentar os sinais observados na criança e a sua inclusão na planificação pedagógica permitem garantir o direito da criança à participação. Os sinais observados na criança são utilizados para refletir sobre a planificação. A planificação educativa é pensada na conciliação entre os sinais observados na criança com a intencionalidade pedagógica do profissional.

Estas conquistas e aprendizagens na prática educativa foram apoiadas pelo trabalho desenvolvido na formação em contexto. Esta é o meio privilegiado para a reconstrução da prática docente que permite ao profissional e à equipa educativa contextualizar a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2016a). As práticas formativas estão voltadas para “desenvolvimento dos contextos em que decorre a ação educativa e direcionada para o desenvolvimento das crianças e dos seus contextos vivenciais” (Ferreira, 2009, p. 336).

É um modelo de formação aberto e flexível que favorece processos reflexivos que possibilitam o desenvolvimento profissional e a melhoria dos contextos de educação de infância. A formação em contexto é assim

“um veículo para a transformação da pedagogia da infância porque se constituiu em desenvolvimento profissional praxiológico. Porque visa a transformação da ação profissional como transformação do quotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que se vai instituindo” (Oliveira-Formosinho, 2016b, p. 138).

Na formação em contexto os conteúdos são pensados de acordo com as experiências, conhecimentos e crenças do profissional. Este processo não acontece no isolamento mas antes é partilhado por todos os intervenientes o que facilita a reflexão situada e partilhada das dificuldades e das dúvidas. A formadora em contexto e os profissionais incluídos na formação “são colaboradores, não existindo conteúdos pré-determinados ao momento de formação pois os saberes são produzidos em cooperação e em negociação coletiva e contínua” (Castro, 2012, p. 54).

Ressalta-se que os processos vividos na formação em contexto são lentos e graduais. Os profissionais percorrem o seu próprio caminho, num tempo e num espaço próprio respeitando o ritmo individual de cada um, o que vai implicar “a criação de espaços e de tempos próprios para constituir sentidos. Tempos e espaços para refletir, suspender e significar. Tempo para observar, realizar, problematizar” (Pires, 2013, p. 59).

Do trabalho desenvolvido na formação em contexto a primeira conclusão que se retira é que seria desejável que os profissionais tivessem formação ligada ao seu

quotidiano. A reflexão partilhada com outros profissionais sobre o quotidiano educativo permite retirar “a aprendizagem profissional do isolamento de um desenvolvimento profissional solitário promovendo, antes, um desenvolvimento profissional cooperado” (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009, p. 83).

A segunda conclusão a retirar é a necessidade de se valorizar os referenciais pedagógicos e avaliativos que fundamentam a mudança da práxis (Castro, 2012). Seria desejável que os profissionais da educação tivessem um conhecimento explícito dos referenciais pedagógicos e avaliativos como suporte à reflexão profissional.

E por último, que o desenvolvimento profissional seja direcionado para o desenvolvimento da criança e dos contextos educativos, o que vai exigir ao profissional “uma nova imagem de criança; [...] uma outra imagem de profissional; [...] uma harmonização de vozes (a da criança e a do profissional) através da escuta, da negociação e colaboração; [...] a reconstrução do reconhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância” (Oliveira-Formosinho, 2016b, p. 136).

A formação em contexto teve um efeito positivo ao nível do desenvolvimento profissional, numa das dimensões da Pedagogia-em-Participação – a planificação pedagógica.

As conquistas alcançadas com a integração na formação em contexto permitem projetar a ação futura, refletindo sobre a continuidade de desenvolvimento profissional.

Salienta-se a importância de continuar em processos de formação profissional, no âmbito da formação em contexto, para continuar a desenvolver práticas educativas de qualidade para as crianças e suas famílias; utilizar o manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* para avaliar as oportunidades educativas proporcionadas às crianças e o ambiente educativo. Pretende-se alargar estes instrumentos pedagógicos de observação a todas as crianças o que implica uma necessidade de exercitar mais para consolidar e sistematizar a sua utilização; à semelhança do processo transformativo vivido em torno da planificação pedagógica fazer um processo interventivo paralelo com as restantes dimensões da Pedagogia-em-Participação, para que estas também possam beneficiar de uma intervenção transformativa; e, por último, partilhar com a equipa educativa as conquistas obtidas neste processo evolutivo dado que “formar as auxiliares de ação educativa é um processo valioso para as crianças que podem com isso ter um atendimento individual e grupal de mais qualidade” (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, p.

46). Com esta partilha espera-se que haja uma maior participação e inclusão da sua voz na planificação pedagógica e uma maior autonomia na utilização dos instrumentos pedagógicos de observação para documentar e avaliar a aprendizagem da criança.

Todo o processo vivido em torno da transformação da planificação pedagógica, desde as reuniões de formação em contexto às reuniões de grupo de interpares, teve consequência na ação profissional que é a maior gratificação pessoal e profissional que poderia obter com este processo.

As conquistas obtidas com a planificação pedagógica ajudam a continuar a transformar a prática educativa. Outras dimensões da Pedagogia-em-Participação – organização dos espaços e materiais, a organização dos grupos – estão este ano letivo a ser sujeitas ao mesmo processo reflexivo vivido com a planificação pedagógica. Estas dimensões são analisadas e avaliadas em resposta aos sinais e interesses da criança que são observados, documentados e avaliados.

A conciliação da voz da criança com a voz do adulto, na organização do ambiente educativo, facilita o desenvolvimento de práticas educativas de maior qualidade. Esta “posição reflexiva e crítica pede a cada um de nós, profissionais de infância, que sejamos autónomos na regulação da qualidade do ambiente educativo” (Oliveira-Formosinho, 2014, p.33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou contribuir para um conhecimento mais profundo e fundamentado sobre o desenvolvimento da planificação pedagógica em contexto de creche. Este objetivo foi cumprido, por um lado, através da análise e apresentação de referenciais pedagógicos que desenvolvem pedagogia em creche e, por outro, através deste estudo em investigação-ação que visa a transformação da planificação pedagógica numa sala de creche.

Nesta investigação transparece a necessidade de reflexão sobre as práticas educativas. É indispensável pensar e compreender as práticas educativas atuais para conseguir transformar a realidade, intervindo nela. “É pensando a prática de hoje ou a de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2009, p. 39).

Ressalta-se a importância dos referenciais pedagógicos de qualidade para a educação de infância. Neste estudo sublinha-se a perspetiva Pedagógica da Associação Criança – a Pedagogia-em-Participação – como contributo para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade. Salienta-se a importância de conhecer e explicitar referenciais pedagógicos pois estão associados à contextualização de “práticas pedagógicas coerentes e de (boa) qualidade” (Cardoso, 2010, p. 5).

Este estudo parece indicar que os níveis de envolvimento da criança aumentam à medida que a planificação pedagógica vai sofrendo alterações. Ao melhorar o ambiente educativo, através da reflexão sobre a dimensão da planificação pedagógica, a criança parece envolver-se mais nas atividades e projetos, dado que o envolvimento nasce da qualidade do ambiente educativo.

Esta pesquisa ainda enfatiza a importância do profissional da educação de infância estar incluído em formação contínua que apoie a reflexão sobre as práticas educativas. Na Pedagogia-em-Participação a transformação da prática educativa faz-se por meio da *formação em contexto*.

Do trabalho desenvolvido na formação em contexto ressalta-se a importância para o desenvolvimento profissional, de conhecer e usar os instrumentos de observação da criança propostos por Laevers. Justifica-se esta opção por permitir o aumento de competências para observar, registar, documentar e avaliar a aprendizagem da criança.

Compreende-se que a mudança e a desconstrução da prática pedagógica não é um processo fácil. A transformação do contexto educativo é um trabalho árduo de reflexão, questionamento, de avanços e de recuos perante os quais o profissional não pode desistir (Freire, 2000).

A mudança exige um espírito de abertura por parte do profissional para questionar e refletir sobre a sua prática. Como Freire (2009) refere “mudar é difícil mas possível” (p. 79). Esta mudança exige do profissional um trabalho de maturação profissional através da reflexão conjunta e exige compreender a complexidade do trabalho com crianças tão pequenas.

A transformação da planificação pedagógica foi possível através de processos reflexivos vividos na formação em contexto proposta pela Pedagogia-em-Participação. A mudança na prática educativa é uma exigência que atualmente se coloca aos profissionais da educação para que se possa criar contextos de qualidade em educação de infância para a criança e suas famílias.

Perante tudo o que foi exposto, espera-se que este estudo possa influenciar outros profissionais na mudança das práticas educativas, numa busca constante de aperfeiçoamento da sua prática.

BIBLIOGRAFIA

- Amado, J. (2013). Fundamentos da investigação qualitativa em Portugal. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 17-70). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2013). Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 187-197). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). Técnicas de recolha de dados. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 233-288). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Vieira, C. C. (2013). Problemática da validação, apresentação dos dados e teorização. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 358-376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. B. (2011). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (Eds.), *Educação em creche: Participação e diversidade*. Coleção infância nº 18 (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B., & Costa, H. (2010). Pedagogia-em-Participação em creche: Concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de educação de infância – Revista de Profissionais da Infância*, 91, 8-10.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: A documentação pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: A partilha do poder. *Cadernos de educação de infância – Revista de Profissionais da Infância*, 91, 34-39.
- Bertam, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Manual*. Coleção Aprender em Companhia da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Fundamentos da investigação qualitativa em educação: Uma introdução. In R. Bogdan e S. Biklen (Eds.), *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 19-80). Porto: Porto Editora.

- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Caderno de educação de infância – Revista de Profissionais da Infância*, 91, 4-7.
- Cardoso, M. G. S. B. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: Ludicidade e aprendizagem*. Tese de doutoramento, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Castro, A. S. F. T. (2012). *À procura da pedagogia participativa: Um estudo de caso avaliativo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 006 (16), 221-236
- COR advantage (2016). COR Advantage - HighScope's research-validated child assessment tool [em linha] *COR advantage*. Acedido julho 15, 2016 em <http://coradvantage.org/>.
- Cruz, S. H. V. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-94). Coleção Infância nº 12. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Edwards, C. (2008). Da teoria à prática. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 159-176). São Paulo: Artmed Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman G. (2008). Pontos de partida. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 21-36). São Paulo: Artmed Editora.
- Ferreira, F. I. (2001). A Formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 62-77). Braga: Livraria Minho.
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e a ação docente* (pp. 329-362). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Folque, M., A. (2014a). *O Aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Folque, M. A. (2014b). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), 951-975.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2015). *O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche*. (pp. 1-23).
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6), 13-34.
- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transições entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Coleção Infância nº 19. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Pedagogy-in-Participation: the search for a holistic praxis. In J. Formosinho e C. Pascal (Eds.), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (pp. 26-55). London: Routledge.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (40ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gandini, L. (2008). Da teoria à prática. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 145-159). Porto Alegre: Artmed Editora.
- High/Scope - inspiring educators to inspire children (2016a). Infant-Toddler Key Developmental Indicators (KDIs) [em linha]. *High/Scope - inspiring educators to inspire children*. Acedido fevereiro 27, 2016, em <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=614>.
- High/Scope - inspiring educators to inspire children (2016b). How we Evaluate [em linha]. *High/Scope - inspiring educators to inspire children*. Acedido fevereiro 27, 2016, em <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=372>.
- Hočevar, A., Šebart, M. K., & Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European Early Childhood Education Journal*, 21 (4), 476-488.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Laevers, F. (2004). Educação experiencial: Tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4 (1), 57-69.
- Laevers, F. (2011). Experiential education: Making care and education more effective through wellbeing and involvement. [em linha]. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Acedido Fevereiro 27, 2016, em <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/experiential-education-making-care>.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Coleção Infância nº 1 (4ª ed) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lockhart, S. (2015). Infants, toddlers, and screen media. *Extensions – Curriculum newsletter from High/Scope*, 29 (4), 1-6.
- Machado, I. (2014). *A avaliação da qualidade em creche: Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *A visão panorâmica da investigação-ação*. Coleção Infância nº 13. Porto: Porto Editora.
- Miranda, H. S. (2005). O imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália. *I seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais*, 1-7.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016a). O percurso educativo no jardim de infância: A voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxiológica*. Coleção infância nº 19 (pp. 119-130). Porto: Porto Editora.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016b). Antecipação da mudança para a escola básica: A voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxiológica*. Coleção infância nº 19 (pp. 131-148). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular da educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação*. Coleção Infância nº 1 (4ª ed) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Coleção Infância nº12 (pp. 144-156). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.),

Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2009a). *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Coleção Aprender em Companhia da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2009b). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Coleção Aprender em Companhia da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009c). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e a ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística: A proposta da Pedagogia-em-Participação. *Interações*. 32, 27-39
- Oliveira-Formosinho, J. (2016a). A investigação praxiológica: Um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Coleção infância nº 19 (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016b). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Textura*, 36 (18), 133-152.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*.1 (XXII), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2006). Listening children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), 21-31.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013a). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (Eds.), *Educação em creche: Participação e diversidade*. Coleção infância nº 18 (pp. 11-28). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013b). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Coleção Infância nº 18. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa, pp. 81-98.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância nº 16 (pp. 97-127). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013a). A Perspetiva educativa da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* Coleção Infância nº 1 (4ª ed) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013b). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: A conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxiológica*. Coleção infância nº 19 (pp. 55 – 80). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: As transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxiológica*. Coleção infância nº 19 (pp. 35-53). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Coleção Infância nº12 (pp. 166-212). Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.
- Pires, C. M. M. G. (2013). *A voz das crianças sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., Hohmann, M., & Epstein, A. S., (2012). Group times for older infants and toddlers. *Extensions – Curriculum newsletter from High/Scope*, 26 (6), 1-8.
- Quivy R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ªed). Lisboa: Gradiva.
- Rinaldi, C. (2008). Os educadores de Reggio Emilia descrevem seu programa – Entrevistas a Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens*

da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (pp. 113-122). Porto Alegre: Artmed Editora.

Sá-Silva, J. R, Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história e ciência*, 1, 1-15.

Thompson, E. (2012). Using the COR for inspired lesson planning. *Extensions – Curriculum newsletter from High/Scope*, 26 (1), 1-5.

Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. (4ªed) São Paulo: Livraria Nartins Fontes Editora Ltda.