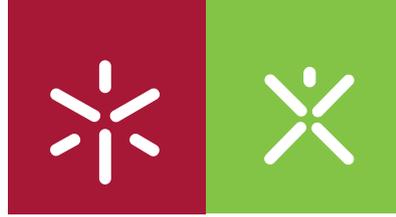


Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Ana Maria Lourenço Cerqueira Azevedo

**Revelando as aprendizagens das crianças:
a documentação pedagógica**



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Ana Maria Lourenço Cerqueira Azevedo

**Revelando as aprendizagens das crianças:
a documentação pedagógica**

Tese de Mestrado em Estudos da Criança

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui se apresenta reflecte um longo percurso de aprendizagem pessoal e profissional realizado em companhia no âmbito da Associação Criança, que tornou possível a concretização de um sonho, tantas vezes interrompido pelas contingências da vida. Foram muitas as pessoas que me ajudaram a acreditar que o sonho podia tornar-se realidade e que a realidade podia ser sonhada. A todas essas pessoas quero agradecer.

À Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho por ter acreditado em mim e me ter dado a oportunidade de participar no Projecto Infância e na Associação Criança, pela amizade e pelo apoio incondicional em momentos decisivos da minha vida, mas também pela orientação rigorosa e exigente com que me conduziu na realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor João Formosinho pela amizade, pela confiança que sempre me manifestou e pela partilha de imensos saberes e cultura.

À Professora Tizuko Kishimoto e à Professora Mónica Pinazza pela amizade, pela partilha de saberes e por terem acreditado que este trabalho teria um fim.

À Professora Rosário Gambôa pelos desafios que os seus diálogos provocam.

À Filipa, à Sara, à Mónica e à Hélia, pela amizade e pela partilha de experiências e saberes.

À minha amiga Manuela Pinheiro pelo carinho e pelo apoio incondicional, nos momentos de maior desalento.

Ao Abílio, pela amizade e pela paciência com que sempre me ajudou a resolver as dificuldades informáticas.

Às educadoras de infância do contexto onde este estudo se desenvolveu por terem partilhado comigo este projecto. À coordenadora pedagógica da instituição pelo carinho e pelo apoio que sempre me manifestou.

A todos os meus amigos que têm participado da minha vida e que têm contribuído para que ela seja mais valiosa.

Às minhas filhas pela ternura com que me olhavam quando, absorta pelo meu trabalho, lhes respondia apressadamente ou nem lhes respondia.

Ao António por ter estado ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis.

A todos, o meu profundo agradecimento.

RESUMO

Pretendeu-se com este estudo descrever, interpretar e compreender o processo de (re)construção da pedagogia, no domínio da documentação pedagógica como estratégia para revelar as aprendizagens das crianças.

As questões formuladas revelam o interesse pelo desenvolvimento de uma compreensão profunda e detalhada do processo de (re)construção da pedagogia ao nível de uma dimensão central - *a documentação das aprendizagens das crianças organizada em portfolios* e perspectivam a realização de uma investigação que se situa no âmbito de um estudo de caso de orientação construtivista, realizado por processos de investigação-ação, no âmbito do modelo de intervenção da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

Neste enquadramento, a documentação pedagógica surge com a preocupação de apoiar o desenvolvimento profissional das educadoras de infância na reconstrução da sua profissionalidade, exigindo recriar a imagem de criança e o seu papel na aprendizagem quer nas instituições de educação de infância, quer na sociedade em geral. A formação em contexto desenvolve-se de modo a garantir os direitos das profissionais ao seu desenvolvimento profissional e o direito das crianças a uma educação de qualidade.

A investigação realizada, através de um estudo de caso participativo, permitiu compreender o processo de (re)construção das práticas avaliativas através da documentação pedagógica. A análise e interpretação desse processo permitiu compreender as transformações ocorridas, desde a identificação do problema sentido pelas profissionais do contexto apoiado pela Associação Criança em torno da avaliação das crianças até à apropriação da documentação pedagógica e da sua organização em portfolios como estratégia de avaliação alternativa ecológica. Isto é, o estudo permitiu compreender como é que a documentação pedagógica pode sustentar o processo de monitorização e de avaliação das crianças e identificar as dificuldades que se apresentam à aprendizagem profissional na apropriação da documentação pedagógica e as conquistas que se desenvolveram neste processo concreto. Permitiu ainda identificar as condições estruturais referidas às aprendizagens profissionais ao nível da formação em contexto que facilitam o processo de aprendizagem das crianças.

A documentação revela-se como uma importante estratégia para promover a participação das crianças e da sua família na sua aprendizagem e na avaliação dessa aprendizagem e como uma estratégia potenciadora do respeito pelas culturas das crianças e das suas famílias.

ABSTRACT

This study describes and interpretes the processes of pedagogical documentation as revelation of children`s learning in the context of an innovative process of quality development. The study was undertaten as a action–research project following Childhood Assotiation (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001) construtivist approach.

Professional Development of the pre-school teachers envolved was undertook within a contex based teacher education approach specific to Childhood Assotiation.

The research allowed the understanding of the transformation of assessment and evaluation practices through the introduction of pedagical documentation organized in learning portfolios. Therefore it became clear how pedagogical documentation transforms the monitoring and evaluation of children`s learning and promotes professional development on the part of their teachers.

It can be said that this understanding of pedagogical documentation promotes children and families participation and respect individual and social diversities.

This piece of research highlited structural condictionns that affect children and teachers learning process.

ÍNDICE

RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUÇÃO	1
1. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	3
<i>Introdução</i>	3
1.1. <i>Clarificação conceptual: à procura de uma (re)definição</i>	5
1.2. <i>A documentação pedagógica: um desafio à avaliação tradicional</i>	7
1.3. <i>A documentação pedagógica em Loris Malaguzzi</i>	15
A Estética no pensamento de Malaguzzi	17
A documentação – uma estratégia de sedução estética	19
Dos Arquivos da Escola ao Centro de Documentação e Investigação Educativa ...	22
As narrativas em imagens: o poder da documentação visual.....	23
Uma pedagogia narrativa de múltiplas interpretações	26
A escuta e os seus significados	29
A documentação e os projectos.....	31
1.4. <i>A documentação pedagógica na Pedagogia-em-Participação</i>	39
Visão e missão da Associação Criança	41
A Pedagogia-em-Participação: Crenças, valores e princípios.....	42
Os eixos da Pedagogia-em-Participação	44
As áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação	46
A Pedagogia-em-Participação: os processos de participação	48
A crença na competência do ser humano.....	52
A epistemologia da prática	53
A prática reflexiva	54
A narrativa: do acto ao significado	56
2. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO ADOPTADO	61
2.1. <i>Porquê um estudo de caso?</i>	61
2.2. <i>O paradigma qualitativo</i>	65
2.3. <i>A investigação e a acção</i>	67
A investigação-acção na educação: do conceito aos princípios e objectivos	70
Características da investigação-acção.....	71
Diversidade versus unidade da Investigação-acção.....	72
A investigação-acção do professor	73

A investigação cooperativa	74
A investigação participativa	74
A natureza colaborativa desta investigação-acção	76
Situando este estudo de caso	79
O portfólio da intervenção e pesquisa	82
2.4. <i>O processo de recolha de dados</i>	84
A observação	86
Entrevistas	91
2.5. <i>A organização dos dados</i>	92
2.6. <i>Processo de análise e interpretação dos dados</i>	93
Credibilidade do processo investigativo: a triangulação	96
2.8. <i>A questão central do estudo</i>	97
3. RECONSTRUINDO A PRÁTICA AVALIATIVA ATRAVÉS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	98
<i>Introdução</i>	98
3.1. <i>Os dilemas da avaliação – contextualizando o problema</i>	100
3.2. <i>A documentação da aprendizagem das crianças: em busca de alternativas</i>	112
A fase de experimentação	114
Fase de aprofundamento: do registo da fala à fala do registo	122
Fase criativa: construção de uma estrutura para a documentação	125
3.3. <i>A natureza relacional do processo de documentação</i>	132
As escolhas das crianças	132
As escolhas da educadora	149
Alargar a documentação à família	165
3.4. <i>A consulta da documentação organizada em portfólios: a voz da criança</i>	170
4. CONDIÇÕES FACILITADORAS DO PROCESSO DE DOCUMENTAÇÃO	178
4.1. <i>O contexto educacional como facilitador da escuta da criança</i>	179
4.2. <i>A observação como sustentáculo da documentação: aprender a escutar</i>	186
Observar para conhecer a criança: <i>aprender a olhar</i>	188
Observar através das experiências – chave: <i>reeducando o olhar</i>	192
Alargando o olhar: A teoria do envolvimento da criança:	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
ANEXO A: COMPARAÇÃO DE DOIS MODOS DE PEDAGOGIA	241
ANEXO B: FORMULÁRIOS PARA ORGANIZAR A DOCUMENTAÇÃO	245
ANEXO C: REFLEXÃO DO PROFESSOR	252
ANEXO D: EXEMPLOS DE ESCOLHAS DAS CRIANÇAS	257

INTRODUÇÃO

A tese que aqui se apresenta é desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação Multicultural e Envolvimento Parental e situa-se no contexto da intervenção da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008) onde a própria investigadora desenvolve trabalho colaborativo desde 1996 (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002).

Assumir este facto terá, como adiante se descreve, consequências na orientação metodológica da tese. A tese situa-se no domínio da Pedagogia da Infância, que na perspectiva da Pedagogia-em-Participação (Perspectiva Pedagógica da Associação Criança) é uma pedagogia diferenciada e intercultural, e especificamente numa dimensão – a documentação das aprendizagens das crianças em *portfólios* – procurando em trabalho colaborado, no quotidiano e em companhia (Oliveira-Formosinho, 2007a,b 2008, 2009), criar uma praxis de avaliação alternativa ecológica (Oliveira-Formosinho, 2002b,c) que reconhece à criança o direito a participar.

Nos últimos anos, muitos investigadores e profissionais de educação de infância, têm manifestado um interesse crescente em torno das questões do direito da criança a participar no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação dessa aprendizagem. Nesse âmbito, vários estudos e, muito especificamente os estudos realizados no âmbito da Associação Criança, têm vindo a chamar a atenção para a importância de escutar a criança como forma de melhor construir conhecimento acerca de aspectos da infância (Christensen e James, 2000; Oliveira-Formosinho, 2008, Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal, 2001; Papila, Olds e Feldman, 2001; Rinaldi, Giudici e Krechevsky, 2001; Pascal e Bertram, 1999; Saracho e Spodek, 1997; Siraj-Blatchford, 2004) e têm alertado para a necessidade de ter em consideração a perspectiva da criança na intervenção pedagógica (Oliveira-Formosinho 1998, 2001a, 2008, 2009; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Whoodhead, 1987, 1999, 2001). Os investigadores têm ainda referido a importância de escutar as crianças sobre questões que lhe dizem respeito (Campos e Cruz, 2006; Dupree, Bertram e Pascal, 2001; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2006, 2008; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2008; Moss, 2002; Moss e Pence, 1994, Murray, 2005; Katz, 1997) e sobre os próprios processos de investigação (Bertram e Pascal, 2009; Brownlie, Ormston e Anderson, 2006; Einarsdottir, 2005, 2007; Flear, 2003, 2006; Graue e Walsh, 2003; Halsey, Murfield e Lord, 2006; Oliveira-Formosinho, 2009; Oliveira-Formosinho e Araújo,

2008; Woodhead e Faulkner, 2008).

A documentação pedagógica, conceptualizada neste contexto, centra-se em processos e em realizações, reconhecendo-os como contextuais, desenrola-se em colaboração, a partir de actores internos (crianças, professores, pais) que reconhecem a necessidade de desenvolvimento e mudança, que colaboram na sua construção contextual, dinâmica, evolutiva, acreditando que as verdades singulares são úteis aos próprios e àqueles que com eles queiram colaborar (Oliveira-Formosinho, 1996, 2002b,c).

O **objecto social** da tese centra-se na asserção dos direitos das crianças, nomeadamente, no direito da criança a aprender e a participar na sua aprendizagem. Deste objecto social decorre o seu **objecto científico** que é a documentação como coração da avaliação alternativa, isto é, como coração da avaliação das aprendizagens que cada criança está a realizar, naquele contexto e naquelas circunstâncias, escutando a sua voz, tornando-a participante. O domínio científico onde se situa a investigação é, consequentemente, o da avaliação alternativa ecológica (Oliveira-Formosinho, 2002b,c; 2007a; Oliveira-Formosinho e Parente, 2005; Parente, 2004).

A complexidade deste campo requer a identificação de olhares analíticos sobre os vários aspectos que conformam esta questão, tais como, a observação e avaliação, os formatos de observação, a observação e a documentação, a natureza da documentação, a documentação e a avaliação, a documentação e a planificação. O estudo procura fazer um corte epistemológico nesta complexidade focalizando-se no papel da documentação pedagógica, configurada em *portfólios* de aprendizagem, em processos avaliativos que se procuram equitativos. A tese estuda processos de aprendizagem interactivos e contínuos revelados na documentação pedagógica como sustentáculo dos *portfólios* de aprendizagem das crianças.

Apresentar um estudo desta natureza envolve uma trajectória que se organiza em quatro partes: a primeira parte contextualiza as opções teóricas em que o estudo se inscreve a segunda parte descreve a opção metodológica. A terceira parte apresenta o estudo de caso propriamente dito, isto é, descreve, analisa, e integra as informações recolhidas de modo a esclarecer a trajectória de reconstrução das práticas avaliativas através da documentação das aprendizagens das crianças, configurada em *portfolios*. A quarta parte centra-se nas condições facilitadoras do processo de transformação das práticas avaliativas no contexto do estudo.

A revisão da literatura inicia-se com o primeiro capítulo que começa por uma

breve clarificação do conceito de documentação pedagógica na educação de infância para depois perspectivar a documentação como um desafio à avaliação tradicional e como um poderoso contributo para a (re)construção das práticas avaliativas na educação de infância. Na sequência deste enquadramento teórico analisam-se dois grandes contributos: o contributo de Loris Malaguzzi que criou e tem sido inspirador de alguns projectos alternativos, socioculturais, que se têm preocupado com a questão da documentação pedagógica e o contributo da Pedagogia-em-Participação que em Portugal, e a partir de uma profusão de diálogos socioconstrutivistas, tem desconstruído a passividade para a construção da participação.

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

No capítulo três descreve-se, apresenta-se, analisa-se, aprecia-se e discute-se o caso propriamente dito, ou seja, os processos de reconstrução da prática avaliativa através da documentação pedagógica desde que as educadoras manifestaram as suas preocupações com o uso de formatos de avaliação tradicional na educação de infância e expressaram o desejo de encontrar alternativas ao instrumento que adoptaram o COR (child observation record da High/Scope Fundation), que pela sua natureza apresenta dificuldades de vária ordem, até à construção de uma estrutura organizacional para a documentação e a interpretação das aprendizagens das crianças. O capítulo quatro apresenta as condições facilitadoras do processo de documentação das aprendizagens das crianças referidas às aprendizagens profissionais ao nível da formação em contexto.

Por fim, integram-se as conclusões e apresentam-se algumas sugestões para a continuação da investigação no âmbito da educação de infância.

1. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Introdução

No século XX assistimos ao surgimento de um amplo debate em torno das questões da qualidade dos serviços de atendimento às crianças e às suas famílias e vimos nascer algumas políticas educativas e alguns projectos pedagógicos preocupados em assegurar e garantir a igualdade de direitos de todas as crianças a uma educação de qualidade.

As pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007) e especificamente a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008) tem sublinhado insistentemente que a qualidade não se constrói meramente com a apologia dos direitos das crianças. É fundamental garantir o exercício desses direitos. Um desses direitos é o direito a participar na sua própria educação.

O artigo 12º da Convenção dos Direitos das Crianças estabelece como princípio que a criança deve poder expressar livremente as suas opiniões em todas as questões que lhe disserem respeito (Sousa Fernandes, 2004; Halsey, Murfield, Harland e Lord, 2006). Neste sentido, para garantir o direito da criança a participar na sua própria educação é fundamental fazer uma ruptura com as concepções tradicionais de educação que, na sua essência, ignoram o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação.

A documentação pedagógica representa uma das conquistas do século XX, no âmbito da pedagogia da infância, que possibilitou à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem. Um dos grandes valores que se atribui à documentação pedagógica é que ela permite colocar em diálogo duas culturas: a cultura da criança e a cultura do adulto. Esse diálogo é fundamental para (re)construir de modo crítico, reflexivo e em companhia (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008) a realidade educacional – uma realidade inspirada e sustentada numa pedagogia de cariz sócio construtivista que olha para as crianças e o seus professores como co-protagonistas e co-autores do processo de construção de conhecimento.

O estudo que aqui se apresenta situa-se nesta esfera e estuda uma experiência de reconstrução da pedagogia por processos de formação em contexto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002; Oliveira-Formosinho, e Kishimoto, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009) procurando construir andaimes para permitir à criança desenvolver agência, construir conhecimento, identidade e cultura. A documentação tornou-se central para este processo.

No âmbito desta pesquisa a documentação é entendida não como um processo esporádico, isolado, um registo final ou uma colecção de documentos arquivados mas como a essência, o ponto-chave, da comunicação, da reflexão, da interacção que envolve as crianças, os professores, as famílias das crianças e os investigadores (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002, 2006; Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008). É também um reflexo real do saber, do

conhecimento, das ideias, das crenças e valores, assim como das imagens que cada participante vai construindo acerca dos processos transformativos e da aprendizagem (das crianças e dos adultos). É ainda o reflexo dos diálogos que essas imagens, conhecimentos, ideias, crenças e valores permitem.

Do ponto de vista de vários autores a documentação pedagógica constitui uma excelente oportunidade para os professores (re)escutarem, (re)verem e (re)visitarem tanto individualmente como em companhia (Oliveira-Formosinho, 2007) os acontecimentos e os processos dos quais, directa ou indirectamente, foram co-protagonistas. Para esses autores a reflexão em torno da documentação torna possível a problematização da prática (Rinaldi, 1998, 2006; Dahlberg, Moss e Pence, 2001, 2005; Walley e Dennison, 2001) e a sua reconstrução (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002; Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008).

Em processos homólogos a documentação permite à criança visitar, reflectir, interpretar as suas acções e interacções e, deste modo, auto-organizar o seu conhecimento. Assim, torna-se um processo fundamental para a auto-avaliação das crianças acerca dos conhecimentos, dos sentimentos, das competências e das ideias que estão a construir. Através da documentação as crianças podem ver-se a si próprias de um novo ângulo, envolver-se na avaliação da sua aprendizagem e tomar consciência do que é valorizada (Carr, 2002) nos seus contextos de vida significativos. Do ponto de vista de Rinaldi (1998, 2005) e de Dahlberg, Moss e Pence (2001) isto significa uma importante transformação no processo de construção de conhecimento e de identidade da criança.

De modo geral a documentação tem vindo a ser assumida, por vários autores, como um processo que colabora na (re)construção das práticas de avaliação tornando-as mais justas e mais equitativas (Carr, 2002; Rinaldi, 2005; Hoyuellos, 2006; Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2008).

1.1. Clarificação conceptual: à procura de uma (re)definição

Ao contrário de outros, a Pedagogia-em-Participação pensa que a documentação pedagógica também tem uma história que se pode remeter à fase nobre de *refundação da pedagogia*, (Gambôa, 2009), que se inicia nos finais do século XIX e se prolonga pela primeira metade do século XX e que deixou um legado que merece constantemente ser revisitado. Encontramos em Dewey, Kilpatrick, Freinet, Malaguzzi, as origens da proposta de documentação pedagógica. A evolução tecnológica recente ampliou, em

muito, as possibilidades da documentação tendo apoiado a sua complexificação como meio de criar memória, identidade e cultura pedagógicas.

Etimologicamente a palavra **documentação** deriva do latim *documentatio* que em português significa:

1. *Acto de documentar ou documentar-se;*
2. *Compilação e organização de informação registada, de documentos de natureza vária, com vista a permitir a sua armazenagem, utilização, transmissão;*
3. *Conjunto de informação contida em qualquer suporte material de apoio, de testemunho ou de prova; conjunto de documentos¹.*

Rinaldi (2006) afirma que este conceito só muito recentemente se moveu para o meio escolástico, especificamente, para o discurso da pedagogia e, nesse movimento, sofreu modificações substanciais na sua definição. Para a autora, a documentação entendida como uma colecção de documentos usados com o objectivo de demonstrar a verdade dos factos ou de confirmar uma tese está historicamente conectado com uma concepção de conhecimento como algo objectivo, mensurável e capaz de ser rigorosamente demonstrado. Subjacentes a esta concepção encontram-se razões de ordem teórica, cultural, política e social que, por questões de tempo e de espaço, não serão aqui abordadas.

A documentação é entendida por Rinaldi (2006) como um processo de construção de significado. Do seu ponto de vista esta (re)significação do conceito se deve, essencialmente, ao facto de se ter vindo a considerar que uma grande parte da aprendizagem que ocorre na escola assume o sentido de *participação dos sujeitos* (professores, alunos, comunidade) e isso implica uma nova visão de aprendizagem.

Na actualidade, reconhece-se a aprendizagem como um processo de construção que requer o envolvimento dos sujeitos. Reconhece-se que não existe apenas uma realidade mas múltiplas realidades, reconhece-se que não existe um único ponto de vista sobre a(s) realidade(s) mas múltiplos pontos de vista. Não se procura uma verdade objectiva e inquestionável mas reconhece-se que a *objectividade* tem sustentação em processos de triangulação que envolvem as múltiplas subjectividades em interacção e que o conhecimento se constrói em colaboração, a partir de experiências significativas que, através da documentação, podem ser analisadas, rememoradas, re-examinadas e, conseqüentemente, reconstruídas.

Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação procura compreender-se, na História da Pedagogia, a emergência de formas de documentar e, com as lições

¹ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo. I Volume A-F, página 1298.

aprendidas, reconstruir um formato de documentação contextual e situado que sirva a grande finalidade de ver e entender o fazer e o pensar da criança mas também permita avaliar as aprendizagens das crianças e dos adultos (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009)

Nesta perspectiva a documentação pedagógica é uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão e para apoiar a avaliação alternativa permitindo aos professores fazer interpretações das aprendizagens realizadas pelas crianças e agir em consonância com essas interpretações (Anning, Cullen, Fleer, 2006; Carr, 2002; Clark e Moss, 2001; Cowie e Carr, 2006; Gandini e Goldhaber, 2002; Oliveira-Formosinho e Parente, 2005; Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009b; Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo, 2009).

Considera-se importante que as questões em torno da documentação pedagógica continuem a motivar o debate entre os profissionais de educação de infância e a comunidade científica. Linda Kinney (2006), por exemplo, chama a atenção para o facto de a documentação ser reveladora do modo como estamos a escutar as crianças e a garantir os seus direitos. Do seu ponto de vista, os investigadores e todos aqueles que se preocupam com a educação das crianças devem procurar estabelecer conexões entre si para melhor compreenderem o poder da escuta da criança e da documentação dessa escuta.

De acordo com os investigadores, que se têm debruçado sobre estas questões, é fundamental que a comunidade científica, os profissionais mas também os dirigentes institucionais, a comunidade local, a sociedade em geral e o próprio Estado, prestem atenção ao modo como se está a respeitar a infância. A documentação parece ser a via mais promissora para ajudar todos estes actores a tomarem consciência do seu papel no processo educativo.

1.2. A documentação pedagógica: um desafio à avaliação tradicional

A documentação, tal como hoje é entendida, inscreve-se numa visão democrática de educação que reconhece a todos os actores implicados no processo educativo o direito à participação, como já foi salientado. Do ponto de vista epistemológico esta concepção de educação ancora no paradigma sócio-construtivista da aprendizagem subjacente às pedagogias participativas. Esta concepção democrática e sócio-construtivista da educação e da aprendizagem tem, ao longo da história da

pedagogia, procurado fazer um corte epistemológico e praxiológico com o paradigma tradicional (Oliveira-Formosinho, 2007a,b) que, paradoxalmente, continua ainda muito enraizado nas instituições educacionais (Dahlberg, Moss e Pence, 2001, 2005; Formosinho e Machado, 2007).

Oliveira-Formosinho (2007a,b) apresenta um quadro comparativo de dois modos de fazer pedagogia – modo da transmissão e modo da participação – que ajuda a compreender o papel da documentação das aprendizagens das crianças e o seu significado para o processo de planificar, monitorizar e avaliar as aprendizagens das crianças em cada um dos pólos².

Assim, temos de um lado o modo tradicional de fazer pedagogia onde a tarefa central dos professores é diagnosticar, prescrever tarefas e objectivos, moldar e reforçar comportamentos e avaliar produtos. Neste paradigma a avaliação centra-se nos resultados e na comparação das realizações individuais com as normas (Oliveira-Formosinho, 2007a,b) desvalorizando os processos que as crianças usam para levar a cabo as suas acções (Oliveira-Formosinho, 2007a,b; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002; Rinaldi, 2005, 2006).

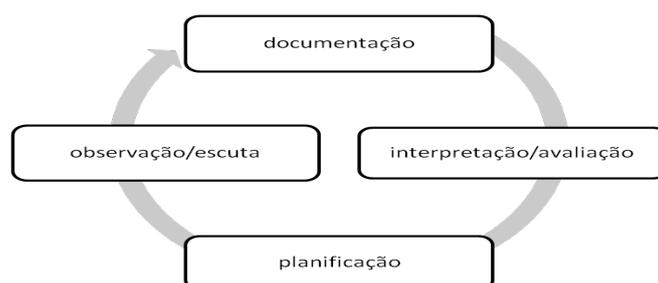
Sabe-se, no entanto, que quando os professores se centram apenas nos resultados, especialmente, nos resultados pré-determinados, deixam de parte variáveis tão significativas como a *dinâmica* da própria experiência e o *diálogo interactivo* que aí se gera e que desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças. Porém, quando a atenção dos professores se dirige para os processos, então os professores estão a *olhar* para os resultados como algo intrínseco aos próprios processos. Neste caso, a avaliação passa a fazer parte integrante do processo de aprendizagem e os professores procuram, através do processo avaliativo, encontrar formas mais equitativas de compreender o modo como as crianças constroem conhecimento e como atribuem significado ao mundo para poderem participar nesse processo (Oliveira-Formosinho, 2007a, b).

Ainda no paradigma tradicional o erro não é visto como uma oportunidade de aprendizagem. As respostas certas correspondem, portanto, aos comportamentos considerados normais ou ajustados (os comportamentos normalizados) enquanto as respostas erradas correspondem aos comportamentos considerados *desviantes* ou *anormais* (porque se desviam da norma). A documentação limita-se, portanto, a recolher informação sobre a criança com o objectivo de avaliar se a resposta é certa ou errada, isto é, se o comportamento da criança corresponde à norma e às expectativas pré-

² Ver anexo A

determinadas. A observação baseia-se essencialmente no uso indiferenciado de instrumentos de avaliação padronizados, descontextualizados, falsamente objectivos e anti-democráticos que assumem o carácter estável, objectivo e uniforme do conhecimento. Quando a documentação integra o processo de aprendizagem baseando-se na escuta, no diálogo e na participação da criança actua como uma espécie de *anti-corpo* (Rinaldi, 2006, p.62) contra a proliferação desse tipo de instrumentos.

No lado oposto, temos o paradigma participativo onde a documentação pedagógica tem como objectivo central a atribuição de significado à experiência educacional e a participação de todos os actores. Este modo de fazer pedagogia assume que os seres humanos são activos, participativos e responsáveis pelos julgamentos que fazem acerca da realidade e pelos significados que lhe atribuem. Essa responsabilidade deve constituir a base da prática pedagógica e sustentar o esforço que os professores precisam empreender para facilitar a *reconstrução contínua da experiência* (Dewey, 2005; Gambôa, 2004). É também essa responsabilidade que permite agir de acordo com as crenças e os valores considerados importantes sem esquecer que a agência de cada um se tece na interacção e no diálogo com os outros. É esse encontro entre a agência de si e a agência do outro que permite a cada ser humano sentir pertença e assumir responsabilidade pelas suas próprias acções. Nesta perspectiva, a documentação surge como uma espécie de mediador das múltiplas perspectivas em interacção sujeitando-as ao diálogo e à partilha, transformando, deste modo, o processo educativo num processo de múltiplas escutas. Neste processo, como salienta Oliveira-Formosinho (2008), o indivíduo e o colectivo não se anulam antes se potenciam mutuamente.



Na Pedagogia-em-Participação a observação, a escuta, a documentação, a interpretação/avaliação e a planificação são processos que se entrelaçam formando uma espécie de movimento em espiral no qual nenhuma destas acções pode ser separada das outras. Dito de outro modo, não é possível documentar sem observar e sem escutar as crianças assim como não é possível compreender a experiência educacional sem a interpretar e a avaliar. Tudo isto sustenta e informa a planificação que dá início a um

novo ciclo.

Assim, a documentação organiza-se e estrutura-se de acordo com a experiência que envolve, ou seja, emerge no quotidiano de uma prática pedagógica cuidadosa e partilhada que valoriza a acção no tempo e no espaço da sua ocorrência. Constrói-se na partilha e na reflexão, alicerça-se e configura-se num quotidiano de co-participação (Cagliari, 2004; Oliveira-Formosinho, 2007).

Neste modo de fazer pedagógico a documentação é mais do que a simples observação porque se baseia na escuta activa da criança. A observação é entendida como um acto de reconhecimento de múltiplas possibilidades em acção. Observar significa escutar e reconhecer que no processo de construção de conhecimento existem muitos caminhos diferentes, igualmente válidos, ou seja, existem muitas possibilidades. Esse reconhecimento não significa, porém, que todas as possibilidades devem ser exploradas mas significa que todas podem acontecer. Quem observa reconhece que a observação é um acto que envolve deixar-se surpreender pelo emergente. Reconhece ainda que no mundo e na vida não está tudo determinado – o inesperado existe (Morin, 2002).

Observar implica reconhecer que o caminho de cada criança, as suas escolhas, não são mais ou menos correctas, mais ou menos interessantes do que aquelas que esperamos que as crianças façam. Por isso, nas pedagogias participativas, a observação, requer uma mente aberta às diferentes possibilidades e ao emergente. Só desta forma os professores podem garantir, a si mesmos, a maravilhosa experiência de ver acontecer coisas diferentes. 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.

O conhecimento assim construído permite criar contextos mais ricos, mais estimulantes e mais desafiadores. O espaço e os materiais que a criança encontra à sua disposição, os instrumentos que pode utilizar, as interacções que pode estabelecer, as actividades e os projectos que desenvolvem, não são factores neutros. Todos esses factores intervêm no processo de aprendizagem, ou seja, podem estimular ou inibir a acção da criança e, por essa razão, devem ser tidos em consideração no acto de observar e de documentar.

Além disso, quando o objectivo do professor é dar visibilidade àquilo que a criança faz, diz, sente e pensa, tanto a observação como o pensamento de quem observa

se tornam, eles próprios, visíveis aos outros e se colocam à disposição de outras interpretações. Nessa medida, a documentação converte-se em material capaz de ser (re)interpretado, isto é, a documentação converte-se num processo que envolve uma procura de compreensão dos significados em diálogo, convocando o cruzamento de múltiplas subjectividades. Através da documentação, o pensamento subjectivo, privado e idiossincrático converte-se em pensamento partilhado, público e sujeito ao escrutínio público (Bruner, 1990).

Os professores participativos em vez de procurarem interpretar o mundo contando, classificando e ajuizando sobre comportamentos entendidos como acções despidas dos significados e das intenções que lhe são apostas pelos actores, como *acções desprovidas de significado* (Walsh, Tobim e Graue, 2002, p. 1039) procuram compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo.

Procuram essa compreensão através do uso de múltiplos instrumentos e de múltiplos olhares – as notas, os registos escritos, as fotografias, os registos áudio e vídeo, os trabalhos das crianças e as suas interpretações, podem ser (re)analizados e (re)interpretados pelos participantes. Mas essa análise e essa interpretação pode também colocar-se à disposição do(s) outro(s) permitindo novas (re)interpretações.

A interpretação e reinterpretação de quem documenta³, pode se feita de várias maneiras, isto é, seguindo um processo indutivo centrado nos dados provindos das crianças e dos grupos ou um processo dedutivo utilizando instrumentos pedagógicos partilhados que permitem debate, diálogo, entendimento.

Na Pedagogia-em-Participação são exemplos desses instrumentos pedagógicos a escala de envolvimento da criança, a target, a escala de empenhamento do adulto, o COR (Child Observation Record), o PIP (Perfil de Implementação do Programa) e o PQA (Avaliação da Qualidade do Programa).

O acto de documentar possibilita àquele que documenta partilhar o conhecimento construído sobre a realidade documentada e, deste modo, o conhecimento pessoal transforma-se em conhecimento socialmente construído – a visão sobre a realidade de quem documenta, o seu pensamento, os seus valores tornam-se socialmente conhecidos ou reconhecidos. Isto é um acto criativo que favorece a construção de comunidades de aprendizagem (Wenger, 2000) onde o conhecimento de cada um é enriquecido e alargado pela contribuição dos outros. Estamos assim a olhar para um conceito de documentação que valoriza as realizações e os processos, a comunicação e a partilha, a participação e a interacção e que promove comunidades de aprendizagem.

³ No caso português tendencialmente a educadora.

Neste ângulo de análise a partilha, o diálogo e a comunicação, a interação formam uma espécie de núcleo de sustentação do processo de ensino-aprendizagem onde a avaliação ganha outro significado. Através da documentação (da observação, da escuta e da interpretação) a avaliação entra imediatamente no processo de ensino-aprendizagem passando a integrar a experiência no espaço e no tempo da sua ocorrência, isto é, a avaliação realiza-se no contexto (no espaço) e durante o processo (no tempo) em que a experiência ou a actividade se desenvolve. Significa então, do ponto de vista epistemológico, que a documentação sustenta uma avaliação processual e continua que pode sugerir modificações no processo de aprendizagem. Significa também que a avaliação permite uma melhor compreensão do presente e ajuda a estabelecer metas para o futuro.

Assim, a função da avaliação baseia-se em monitorizar e apoiar os processos de mudança. Este é um dos mais legítimos significados da avaliação na educação e, muito especificamente, na educação de infância. A avaliação sustentada na documentação torna os professores mais capazes de interpretar os significados no contexto da realidade que estão a construir para a transformar. Como salienta Bruner (1997):

Creio que devemos ser capazes de interpretar os significados e a sua formação segundo princípios apenas na medida em que formos capazes de especificar a estrutura e a coerência dos amplos contextos em que significados específicos se criam e se transmitem (p.68).

Num contexto de participação a avaliação preocupa-se em encontrar significados para a experiência, ou seja, os professores, procuram responder a algumas questões, como por exemplo: Como posso ajudar a criança a encontrar significados para aquilo que faz, para aquilo que experiencia, para aquilo que descobre? Como posso encontrar significados para o meu próprio fazer, para a minha experiência, para a minha profissão a partir dos significados das crianças?

É a procura de significados naquilo a que Bruner (1997) chamou de *curso habitual da vida* (p. 19) ou como lhes chamou Erickson (1989) *significados locais da acção* (p. 119). A avaliação enquanto procura de significados, provoca e estimula o pensamento e a acção e encerra no seu âmbito

a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as acções situadas que levam a cabo no quotidiano, isto é «situadas» ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes (Bruner,1997, p.19).

A avaliação consiste, então, num duplo processo de atribuição de significado – atribuir significado aos significados que as crianças atribuem à vida e à experiência.

Esta tarefa de atribuição de significados é difícil para os adultos que trabalham com as crianças mas para as crianças representa uma tarefa ainda mais árdua, especialmente, porque as crianças vivem num mundo repleto de uma imensa pluralidade de fontes de informação (as experiências familiares, a televisão, o computador, os locais sociais que frequentam com a família e com a escola, a escola, etc.). O recurso à documentação como suporte à avaliação credita esta com o contexto, com o vivido, com o situado, com o processo. Retira-lhe o carácter de aferição normativa e apoia na sua essência mais nobre que é a de compreender as relações entre processos e realizações.

Do ponto de vista das crianças a procura de significados requer a construção de interrelações densas entre os seus diferentes contextos de vida para que possam compreender o mundo de uma forma mais acurada.

Sabe-se, desde Piaget (1998) que as crianças procuram atribuir significado a todas as suas experiências, a todas as *realidades vividas* (p.18) e que o fazem com persistência e com esforço mas é por meio da documentação cuidadosa e detalhada que se aumenta *a capacidade para as crianças reflectirem sobre as suas próprias ideias e sobre as ideias dos outros e para fazer conexões ao longo do tempo* (Leekeenan e Nimmo, 1999, p. 268).

Rinaldi (2006) diz que é fundamental para o bem-estar de qualquer ser humano criar sentido e significado para as experiências, construir identidade, pertença, construir projectos de vida significativos. Criar significado sobre o aqui e o agora para nos projectarmos para o mais longínquo, para o mais distante, para construirmos o futuro é um desejo intrínseco do ser humano. A escola deve providenciar condições para que a criança fortaleça este desejo:

O marco da nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisa, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de se maravilharem e desejo de se relacionarem e de comunicar com outras pessoas. A sua necessidade e direito de comunicar e de interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e para a identidade da espécie (Rinaldi, 1999, p. 114)

Garantir o direito da criança a atribuir sentido à experiência, a construir identidade e pertença, a sentir-se realizada, feliz e acolhida é um dos mais importantes deveres dos adultos que interagem com ela. É uma exigência ética que se sustenta na crença da competência da criança para construir significados e conhecimentos que rejeita a imagem de criança pré-determinada, frágil, insegura, incapaz, ou a imagem romantizada de criança que oscila entre a criança anjo e acriança demónio (Oliveira-

Formosinho e Araújo, 2002; 2004). Os educadores que defendem os direitos das crianças à participação acreditam na criança activa que explora o mundo e que procura compreender tudo o que a rodeia. Acreditam na criança que procura participar activamente na construção desse tão complexo puzzle que é a própria vida. Elas próprias olham e vêem; ouvem e escutam; analisam e interpretam (Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo, 2009).

É através deste processo de construção de significado que as crianças constroem teorias sobre o mundo, sobre a vida, sobre o homem, sobre a natureza, sobre tudo aquilo que as rodeia (Oliveira-Formosinho, 1996). Para as pedagogias participativas, estas teorias emergentes das crianças, ou representações do mundo, são extremamente importantes porque permitem tomar consciência e compreender o modo como pensam, questionam, interpretam e interagem com a realidade.

A tarefa dos adultos não é simplesmente satisfazer todos os desejos das crianças ou responder a perguntas (Dewey, 2002) mas mediar a relação da criança com o saber ajudando-as a descobrirem as respostas e, mais importante, a indagar sobre questões relevantes para compreender o mundo e o seu papel no mundo. Ajudá-las a descrever, a analisar, a reflectir sobre processos e realizações. Iniciá-las à avaliação possibilitando a metacognição.

Compreender, quer para os adultos quer para as crianças, significa, então, ser capaz de desenvolver uma *teoria interpretativa* (Rinaldi, 2006, p. 64), isto é, uma narrativa que torne possível encontrar um sentido para os acontecimentos, os objectos e os fenómenos do mundo (Bruner, 1997; Oliveira-Formosinho, 2007, Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo, 2009).

Documentar a escuta das crianças é tornar visíveis os seus pontos de vista, as suas ideias, os seus pensamentos e os seus sentimentos. Este processo torna as crianças mais confiantes e mais proactivas. O diálogo que se estabelece entre os adultos e as crianças num contexto de escuta permite estabelecer interacções mais fecundas entre as crianças e os adultos e as crianças entre si (Kinney, 2006). Nesta ordem de ideias parece poder afirmar-se que a documentação tem o poder de informar e dar forma às interacções porque favorece o diálogo e a comunicação permitindo a construção intra e interpessoal do conhecimento. Por isso, escutar e ser escutado é uma das mais importantes tarefas que envolve o acto de documentar.

A escuta requer a produção de documentos que testemunhem e tornem visível o processo de aprendizagem de cada criança e do grupo, garantindo, deste modo, às crianças a possibilidade de se observarem a si próprias e ao seu processo de

aprendizagem de um ponto de vista externo, analítico. Através da documentação do que as crianças dizem enquanto realizam a sua actividade o professor pode (re)lançar ou fazer (re)tornar à criança, nas suas próprias palavras, as suas acções e, deste modo, estimular e reforçar a acção e a comunicação da criança consigo e com os outros, com o seu fazer e aprender, com a avaliação participada dos saberes que constroem.

Partindo da ideia de que a documentação pedagógica é um poderoso contributo para a (re)construção de avaliação na educação de infância optou-se, neste estudo, por analisar dois grandes contributos: (1) o contributo inestimável de Loris Malaguzzi que criou e tem sido inspirador de alguns projectos alternativos, socioculturais, que se têm preocupado com a questão da escuta da criança e da documentação dessa escuta e; (2) o contributo da Pedagogia-em-Participação (que é a perspectiva da Associação Criança e o contexto praxiológico onde se inscreve este estudo) que em Portugal, e a partir de uma perfusão de diálogos socioconstrutivistas, tem construído, ao longo das últimas décadas, um percurso de ruptura com a pedagogia tradicional para a construção da participação.

Nesta perspectiva a documentação que revela serve a planificação ou as várias formas de planificação e a avaliação ou as várias formas de avaliação.

Esta perspectiva tem sido disseminada em fóruns nacionais e internacionais e em vários estudos publicados em Portugal e no estrangeiro (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008a,b; Oliveira-Formosinho, 2009).

1.3. A documentação pedagógica em Loris Malaguzzi

Educabilidade é um processo permanente que implica quem educa e quem é educado. É um direito do homem que o acompanha por toda a vida, donde quer que seja e quem quer que seja.

(Hoyuelos, 2006, p.17)

Existem três ideias chave que nos ajudam a definir e a compreender o pensamento e a sua obra de Loris Malaguzzi: (1) a obstinação extrema com a educabilidade do homem; (2) o compromisso em favor da justiça entre os homens e; (3) uma profunda coerência interna entre pensamento e acção que se sobrepõe aos fracassos e às impopularidades.

Malaguzzi tinha uma obsessão por encontrar na educação das crianças, uma forma de conhecer o desconhecido que é o ser humano. Hoyuellos (2004, 2006) define-

o como uma pessoa eternamente insatisfeita mas infinitamente criativa pela sua capacidade intencional de ampliar e de transgredir esteticamente os limites que a cultura e a tradição pedagógica propunham. O importante para ele era duvidar das verdades absolutas que encerram em si as possibilidades de pensar de um modo diferente. Este é seu tão fecundo conceito de novidade e de inovação que assume o significado de *estranhamento* (Hoyuellos, 2006, p.28)

Sobre a ideia inegociável de que às crianças deveria ser dado o melhor construiu uma experiência exigente, quase obsessiva que o fez viver com uma permanente sensação de angústia existencial para não trair esse valor.

Loris Malaguzzi era, por natureza, um inconformista, um transgressor, no sentido de inventar algo inexistente e de o aplicar. Acreditava que, para se fazer boa pedagogia, era necessário começar por encerrar os livros dessa matéria – os livros da pedagogia. Esta afirmação é, na sua essência, uma afirmação transgressora porque derruba os ideais da pedagogia tradicional e livresca para celebrar a pedagogia da acção. Mas é também transgressora porque Malaguzzi foi um grande leitor que investigou campos do saber tão distintos como a arte, o desenho, a arquitectura, a biologia, a química, para depois usar esses saberes na pedagogia (Edwards, Gandini e Forman, 1998, 1999; Ceppi e Zini, 1999; Hoyuelos, 2006; Rinaldi, 2006).

Sustentou sempre a ideia de que a educação começa com uma imagem de criança que revela a indeterminação do ser humano que se traduz na ideia de que se a criança tem um comportamento inesperado, como afirmavam alguns defensores da educação clássica, então devemos dar-lhe liberdade e não condicioná-la. Assim, o professor deve estar, profundamente, atento a escutar e a observar, com respeito pela criança, sem a julgar, para poder *indagar as capacidades infantis* porque a criança é um ser pleno de potencialidades. Para Malaguzzi trair as potencialidades das crianças é o mesmo que trair todas as riquezas da espécie humana (Edwards, Gandini e Forman, 1998, 1999; Rinaldi, 2006; Hoyuelos, 2004, 2006). Em termos práticos isto implica questionar as programações prévias, que requerem o prever de antemão e de forma rígida. Todavia, questionar a programação prévia não significa deixar tudo nas mãos da improvisação. Os projectos que consistem em criar situações de aprendizagem onde as crianças e os professores pesquisam, interrogam, questionam, levantam hipóteses e procuram encontrar significados para o mundo, são o exemplo da sua visão de educação e da proposta alternativa que faz às programações tradicionais.

Como recorda Hoyuelos (2006) para Malaguzzi educar significava incrementar a quantidade e qualidade das possibilidades de aprendizagem que vão desde o cuidado

exaustivo com o ambiente (a arquitectura, o mobiliário e os materiais) até à presença de um *atelierista* (profissional diplomado em arte) que se ocupa do ateliê (que é um espaço pensado para as crianças usarem as mãos em vez da palavra como meio de se relacionar), passando pela incorporação da cozinha como experiência educativa.

Malaguzzi também idealizou a equipa educativa e obrigou a que, em cada sala, houvesse, pelo menos, dois educadores trabalhando conjuntamente com o mesmo grupo de crianças. Defensor da ideia de que a qualidade pode surgir da quantidade, mas o não o inverso (Hoyuelos, 2006) apostou num número reduzido de crianças por adulto e defendeu a ideia de escola como um espaço amável. Para Malaguzzi *educar* significa optimismo que surge da sua convicção profunda nas potencialidades e criatividade do ser humano. Nas crianças se existe um limite, esse limite encontra-se na pessoa que a observa.

Outras dimensões da pedagogia de Malaguzzi, que também contribuem para que ela seja entendida como uma pedagogia transgressora são: a participação social na gestão da escola como forma de a desburocratizar; a formação permanente dos professores; a investigação e a documentação. Do ponto de vista de Hoyuelos (2006) a pedagogia de Malaguzzi é transgressora, porque luta contra a acomodação, o aborrecimento e o tédio e procura a alegria e o optimismo.

A Estética no pensamento de Malaguzzi

Na perspectiva de Hoyuelos (2004, 2006) a pedagogia de Loris, o seu pensamento e obra é uma pedagogia ética, estética, política, complexa, biológica, cultural, relacional, sistémica, participante, transgressora e construtiva que indaga e narra, como projecto inacabado, uma imagem de infância com direitos universais.

Em Malaguzzi a documentação é entendida como *uma narrativa de sedução estética* (Hoyuelos, 2006) porque a documentação desoculta os acontecimentos e a realidade profunda das coisas e permite construir conhecimento sobre elas e comunicar.

Malaguzzi argumenta que há estética no acto de conhecer e de comunicar. É essa estética que impele cada ser humano a melhorar os seus construtos interpretativos, a estabelecer a ordem dos seus mapas cognitivos e a não temer o confronto com a diferença e a incerteza. Cabanellas (2002) define essa estética como uma espécie de emanção interior, uma fusão com o outro, ou com os outros, uma capacidade de ressonância com o mundo que é necessário manter e respeitar. Do seu ponto de vista a estética implica uma compreensão justa do outro na sua complexidade e subtilidade. Hoyuelos (2006) diz que a estética em Malaguzzi deve entender-se como:

(...) uma capacidade da pessoa para entrar em ressonância com o mundo, de maneira que na forma de conhecer, isto possa incluir o gosto pelo belo, pelo charmoso «entendido como experiência e não como adorno vazio», essa sedução estética da qual Malaguzzi foi um feroz e sensível defensor (179).

Para Malaguzzi a documentação revela a experiência e a experiência é estética. Trata-se da estética da própria actuação prática da vida, nas próprias decisões da experiência, onde coexiste uma tensão vital que faz com que a experiência seja autêntica, reveladora, comunicativa, crítica e transcendente (Hoyuellos, 2006, p.37). Mas a estética também é ética na medida em que a comunicação com o outro, a compreensão do outro que é diferente, nos transporta para uma transcendência de nós mesmos. É essa capacidade de nos transcendermos que nos permite ultrapassar, com prudência e sabedoria, os nossos próprios limites de tal modo que, nos momentos de incerteza, a nossa identidade permaneça. *Esta permanência da nossa identidade ajuda a gerar uma comunicação inteligível com outro* (Hoyuellos, 2006, p.34).

Na perspectiva de Hoyuellos (2006) o conceito de estética em Malaguzzi tem aproximações à concepção de Bateson e Bateson (1989) que a definem como o estudo dos *processos desenvolvidos no criador e no espectador através dos quais a beleza é criada e reconhecida* (p. 31). Posteriormente, Bateson redefiniu este conceito acrescentando a ideia da estética como *sensível à estrutura que conecta as coisas e os acontecimentos*. Na perspectiva de Hoyuelos (2006) esta redefinição parece complementar a ideia de Trías, (2001) que afirma que o genuíno critério estético é aquele que nos permite discernir dentro do universo o que realmente é imprescindível para a nossa própria auto-estima. Porém, Malaguzzi não caracteriza a estética apenas por esta estrutura *betesoniana* mas também pela importância que cada ser humano dá a cada detalhe, pelo gosto que sente em responder às acções dos outros, por tornar as suas acções inteligíveis para o outro, pelo gosto em expô-las de forma atractiva e pelo gosto em cultivar a sensibilidade pessoal.

Para Malaguzzi existe uma **estética do conhecer** em vez dum conhecer estético. Esta ideia, inspirada na visão de Munari e na visão de Maturana, assume o significado de que as nossas realizações se inscrevem dentro do prazer estético, do prazer em prestar atenção ao outro. Munari (1990) defende que conhecer é um acto de decisão e cada decisão é uma escolha entre diversas possibilidades, entre diversas incertezas do seu ponto de vista, as escolhas não podem ser, somente, um problema de lógica ou de falsidade uma vez que se trata de incertezas e não de certezas, assim como não podem situar-se num nível puramente racional. As escolhas, também envolvem as emoções, os sentimentos, os gostos e os desejos. No entender de Maturana (1997), a sedução estética

é um marco de referência que nos permite atingir o bem-estar natural que é necessário ao acto de eleger e de decidir. Existe, portanto, uma dimensão estética no próprio processo de conhecer que faz com que o ser humano se deixe seduzir e fascinar pelo desconhecido. Hoyuelos diz que esta dimensão de que fala Maturana é uma dimensão que em Malaguzzi adquire o significado de fascinação ou de vibração estética.

É uma vibração estética que nos impele a dar nomes, nomes a figuras e a cores, que parecem não existir, e a melhorar as construções da nossa sensibilidade interpretativa e criativa, a descobrir os valores e os objectos de prazer que suscitam, em nós mesmos e nos outros, um «valor» além de mais para seduzir e nos deixarmos seduzir (Malaguzzi citado em Hoyuelos, 2006, p. 178)

Porém, para Malaguzzi, a sedução estética não é somente uma questão de conhecimento individual porque também está na base da construção intersubjectiva do conhecimento e na base da relação cultural com o saber. Esta relação cultural com o saber é uma rede extremamente densa de interconexões que formam um retículo ou hipertexto por onde navegam as nossas decisões de carácter cognitivo, moral e estético (Hoyuelos 2006).

Do ponto de vista de Malaguzzi o grande problema que se coloca aos professores é saber como ajudar as crianças a sentirem esta sedução estética que está presente nos processos de conhecimento e na semiologia dos seus jogos linguísticos, analógicos, artísticos e metafóricos que constituem as suas cem linguagens. Como fazer a criança encontrar ressonância entre o fazer estético e o pensar estético é o desafio que se coloca aos professores criativos e sensíveis que entendem a estética como uma forma de vida, como experiência. Outro desafio é fazer com que as possibilidades da experiência estética entrem em ruptura com as expectativas sociais estéreis que ainda vigoram sobre a infância sem correr o risco de transformar a estética e as suas possibilidades num *novo mandamento*.

A documentação – uma estratégia de sedução estética

Rinaldi (2005, 2006) define a documentação como um processo de tornar visível o trabalho pedagógico (ou outro) sujeitando-o à interpretação, ao diálogo, à confrontação e à compreensão dos outros. Trata-se, por conseguinte, de um processo que promove o confronto de ideias e a argumentação, não no sentido de procurar consenso mas como uma forma de captar as subjectividades em interacção (Rinaldi, 2005, 2006). Ainda na perspectiva desta pedagoga, a documentação é uma forma de dar identidade e expressão cultural à escola e aos que lá vivem e uma forma de tornar respeitável e de dignificar o trabalho realizado pelas crianças e com as crianças, que

implica a recolha sistemática dos processos educativos através de uma multiplicidade técnicas ou de meios (tais como, diapositivos, fotografias, registos escritos, registos áudio e vídeo produtos gráficos, etc.). Hoyuellos (2006) acrescenta que a documentação:

É uma espécie de crédito ou testemunho (visual, audiovisual ou escrito) que dá identidade ou expressão cultural à própria escola e aos que a habitam. Os documentos são provas (testemunhos documentais) que tornam respeitável o trabalho com as crianças e o dignificam dando-lhe memória e consistência histórica. Desde a entrada em qualquer escola municipal de Reggio, podemos perceber – desde os muros, paredes, tectos e solos do lugar – um espaço que fala, que narra histórias, através de uma segunda pele (p. 198).

Ceppi e Zini (1998) designam esta segunda pele como uma pele psíquica ou uma segunda pele energética (p. 25) que é feita de escritos, de imagens, de materiais, de objectos e de cores que revelam a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes. É neste sentido que a documentação dos processos é uma das principais tarefas dos adultos de Reggio porque para Malaguzzi *a criança espera ser vista, que sem teatro, sem plateia a criança é inexistente; e algo parecido ocorre com a educadora, porque também ela espera que o seu trabalho seja visto e reconhecido* (Hoyuelos, 2006, p. 198). Desta forma a documentação converte-se numa memória viva dos processos experienciados pelas crianças e pelos adultos, em colaboração. De facto, em Reggio, o foco da documentação situa-se nos processos e não nos produtos finais. Sergio Spaggiari (1998) defende que se a documentação tem como finalidade uma melhor compreensão das crianças então temos que evitar concebê-la com uma mera conservação e utilização dos resultados finais. Para este autor, se a documentação se limitar a este ângulo de visão (resultados finais) podemos valorizar e conhecer melhor o *conseguido* mas nunca conheceremos o *sucedido*. É por esta razão que cada vez mais se confirma a importância estratégica de documentar os processos e não simplesmente os produtos (Spaggiari, 1997). Como diz Malaguzzi (1999) *os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados* (p. 83).

Uma das grandes preocupações que sempre acompanhou Malaguzzi foi a ideia do *professor indocumentado*. Para este pedagogo um professor indocumentado fica impossibilitado de acompanhar as crianças no seu processo educativo e, portanto, de apreciar a beleza e a estética que existe nos olhos das crianças e dos jovens que tem diante de si. Esta preocupação com o professor indocumentado levou Malaguzzi a insistir permanentemente com as educadoras para que tivessem sempre no bolso das suas batas um bloco de notas para documentarem ao máximo o que acontecia com as crianças. Essa insistência permitiu que a documentação e a observação usada nas

instituições reggianas se tornassem um património cultural único no mundo. Como salienta Vecchi (2006) nas instituições reggianas utiliza-se um sistema de documentação que nasceu de um largo e frutuoso trabalho de elaboração sobre estes temas e que, na actualidade, representa uma forma particular e sofisticada de observação e de documentação dos processos de ensino-aprendizagem (p. 22). Quinto Borghi (1996) diz que Malaguzzi passava muitas horas a analisar e a reflectir em torno da documentação recolhida pelas educadoras e Hoyuelos (2006) acrescenta que para ele os *diários*, cadernos *da classe* ou *quadernoni* (p. 194) eram uma forma obrigatória de dar testemunho cultural ou pedagógico à própria profissão. Uma profissão que tradicionalmente, em nenhum país do mundo, teve nem o hábito nem o costume de registar ou de tomar notas sistemáticas das experiências realizadas pelas crianças e com as crianças. Para Loris Malaguzzi a escola tradicional é *uma escola não declarada, oculta, soterrada onde desde sempre existiu uma espécie de «alergia documental»* (p. 195). Sergio Spaggiari (1998) diz que *é mais fácil um caracol deixar marcas do seu caminho, do seu próprio trabalho que uma escola ou uma professora deixar uma marca escrita do seu caminho ou do seu trabalho* (p. 6) e acrescenta que enquanto nalguns países ocidentais, se continua a considerar a documentação como uma interferência inoportuna ou lesiva dos direitos das pessoas, em Reggio a documentação é uma questão de confiança recíproca, uma questão de estima recíproca que permite aos profissionais construir um conhecimento mais próximo e mais reflexivo da prática pedagógica.

Malaguzzi considerava indispensável que as educadoras tivessem os diários sempre visíveis e que neles **inscrevessem a essência da vida na escola**. Se alguma educadora não cumprisse com regularidade estes princípios enviava-lhe uma circular advertindo-a acerca dessa situação.

Quinto Borghi (1998) dá-nos uma definição do diário que permite compreendê-lo quer do ponto de vista físico quer do ponto de vista dos conteúdos.

Trata-se de grandes cadernos, riscados ou quadriculados, escritos com uma certa elegância [...] na primeira página indica-se o nome da escola e do grupo, o nome das professoras que o realizam e o ano escolar de referência; a segunda recolhe o nome de todas as crianças, a sua data de nascimento e as respectivas datas de ingresso [...] Poderiam incluir a fotografia das crianças [...] Não faltavam os desenhos das crianças, cartas da direcção ou convocatórias das reuniões (cit em Hoyuelos, 2006, p. 195).

Malaguzzi entendia os diários como sinónimo de reflexão e de enriquecimento cultural e profissional de todos aqueles que trabalham nas escolas com as crianças. Neste sentido, defendia que eles têm que ser pontuais e esforçar-se por referir

experiências ou sínteses (Malaguzzi, 1973, cit em Hoyuelos, 2006, p. 195). A principal função desses cadernos é documentar a realidade educativa para, a partir daí, se extraírem reflexões teóricas e práticas. São também entendidos como um excelente instrumento de treino da observação e da escuta das crianças. Malaguzzi exigia que as educadoras não se centrassem na criança sem terem em consideração o contexto no qual a criança desenvolvia a sua acção. Segundo Vecchi (2006) trata-se de uma observação *solidária com a criança, que trata essencialmente de a compreender para tomarmos consciência das suas estratégias e para estimarmos mais. Observar para conhecer e entender* (p. 23).

Deste modo, Malaguzzi incentivava as educadoras a recolherem registos de ocorrências significativas acerca de uma experiência particular, específica e a documentar projectos de longa duração. Posteriormente, analisava e estudava meticulosamente esses registos com o objectivo de devolver às educadoras as críticas necessárias ao seu desenvolvimento profissional. Como salienta Hoyuelos (2006)

Para Malaguzzi o diário era um instrumento extraordinário para treinar a observação, o olho das professoras, para fazê-las tomar consciência da riqueza da vida e das potencialidades das crianças. Além disso acreditava quem era um instrumento de memória colectiva [...] Malaguzzi recolhia estes diários e analisava-os detalhadamente. Depois em reuniões públicas com as educadoras [...] corrigia e analisava o conteúdo e a forma desses ditos diários. Eram reuniões duríssimas nas quais ele, como era habitual, não poupava nenhuma crítica, mas também sabia valorizar os aspectos positivos desses diários (p.196).

Dos Arquivos da Escola ao Centro de Documentação e Investigação Educativa

Em Reggio os arquivos da escola surgiram da necessidade de documentar a experiência. Malaguzzi e Forghieri (1995) definem o arquivo como um lugar onde se *conservam e classificam coisas importantes: é ali onde se guarda a «memória» do centro, e nele se podem encontrar documentos, experiências às quais se pode recorrer para dar continuidade ao trabalho* (p.17). Hoyuelos (2006) acrescenta que os arquivos de Reggio são espaços onde se guardam os múltiplos documentos que as escolas criam, mas são sobretudo *o emblema e o símbolo de um projecto pedagógico transparente e visível* (p. 205) e, neste sentido, são instrumentos de identidade e de cultura.

Para Loris Malaguzzi (1998) existe uma profunda relação entre a documentação e o espaço, entre a documentação e as imagens: a imagem de escola, a imagem de criança, a imagem de professor e a imagem da família.

Hoje, nós precisamos de outro tipo de espaço. É claro que onde há uma imagem de criança produtiva, a forma, a distribuição, o tamanho e a organização do espaço devem ser tidos em conta. Uma coisa é a escola que fala; outra é a escola do silêncio [...]. Quisemos organizar um espaço onde os pais, os visitantes, os professores pudessem dialogar e partilhar ideias. O arquivo nasceu desta nossa

necessidade de documentar. Mas se te documentas, para quem te documentas? Só me documento se tenho uma organização que prevê a inclusão da família. De outro modo as mensagens ficam de fora (bounce away). Quero dizer que o arquivo e a documentação mudam completamente à medida profissional de cada pessoa que está aqui, na escola. Mudam completamente porque se alguém tem que documentar, não tem apenas que registar como tem que, primeiro, pensar o que documentar e porque elege uma coisa e não outra. A nossa escola, claro que está fisicamente fixada ao solo mas, como imagem, é como um barco em movimento. O que quero dizer é que os pais embarcam sempre connosco para ver paisagens diferentes, transformações, fenómenos, etc., o que se vê quando seguimos os interesses das crianças. Isto significa que os pais têm que ter uma ideia de escola em movimento porque as crianças se movem à volta dela todo o tempo e não apenas fisicamente; as suas mentes e interacções sociais, assim como as suas linguagens, estão em movimentos contínuos. Temos que ter esta capacidade de visão aberta (Malaguzzi e Vecchi, 1992, cit em Gandini, 1998, pp. 175, 176).

Na perspectiva de Hoyuelos (2006) é este o significado que Dahlberg, Moss e Pence (2005) atribuem à documentação pedagógica quando a definem como um desafio aos discursos dominantes e como uma estratégia política. Neste sentido, a documentação surge como *uma ferramenta crítica e reflexiva para construir uma nova cultura de educação e de democracia, um espaço público ou um fórum para a sociedade civil* (Hoyuelos, 2006b, p. 206).

O Centro de Documentação e Investigação Educativa⁴ nasceu em 1986, para responder ao desafio de recolher e de sistematizar toda a documentação particular produzida em cada escola de Reggio e com o objectivo de promover o intercâmbio entre as escolas. Serve ainda como um espaço de promoção de exposições, de intercâmbios culturais, de formação, de recepção de delegações internacionais que visitam as escolas, de organização de cursos, seminários de estudo, congressos, etc. Algo que, na actualidade, faz parte integrante da sociedade de Reggio Children.

As narrativas em imagens: o poder da documentação visual

Em Reggio a observação e a documentação são entendidas como uma teoria educativa cuja utilização se sustenta numa dupla modalidade de linguagens: a escrita e as imagens (Vecchi, 2006, p. 23).

Hoyuellos (2006) considera que Malaguzzi se deixou fascinar pela máquina fotográfica e pelos seus poderes, sobretudo porque através das imagens podia visualizar, a partir das experiências reais levadas a cabo com as crianças, as suas próprias ideias, as suas teorias, os seus próprios pensamentos, mas também podia comunicá-los. No seu entender a máquina fotográfica oferece novas competências profissionais aos

⁴ O Centro de Documentação e Investigação Educativa é também um lugar onde se encontram outros serviços tais como: a biblioteca, a videoteca, o arquivo das documentações fotográficas, etc.

educadores permitindo-lhes testemunhar e contar acontecimentos extraordinários, tanto a outros colegas como aos pais, que a memória tende a esquecer. A documentação fotográfica torna públicos e, nesse sentido, partilhados os processos observados e recolhidos. Estes argumentos estão bem presentes num artigo de Malaguzzi intitulado *L'elogio del sassolino e della macchina fotografica*⁵ publicado em 1978 onde este pedagogo argumenta:

A escola infantil é um teatro contínuo, fascinante e de grande interesse, cheio de improvisações, de factos, de gestos, de tramas, de comportamentos e de relações entre as crianças que, quando se conseguem localizar (e isto não acontece com frequência), geralmente os adultos confiam na memória, que é fugaz e corruptível; raramente confiam na anotação escrita porque se acredita que esta nem sempre é capaz de contar com idoneidade o que aconteceu [...] Ileana Cristofori, que é uma educadora da escola infantil, possui um talento no manejo de um instrumento absolutamente normal [...] O jogo – espiado e contado por uma máquina fotográfica de baixo custo económico, mas de grande sensibilidade – é apenas um dos infinitos, pequenos e importantes signos de vitalidade e da filosofia das crianças.

A questão de como documentar através da fotografia é para Malaguzzi (1977) uma questão muito simples. O segredo reside na sensibilidade que é necessária para se ter em consideração o valor da experiência, do agir, do pensar, do pesquisar e do aprender das crianças. Portanto, a documentação deve ser capaz de captar a forma como as crianças se apropriam do que é novo, como organizam a sua curiosidade, como constroem conhecimentos e sentimentos e como manifestam os seus pontos de vista. Mas também como põem à prova as suas energias, a sua vitalidade, como satisfazem os seus desejos e as suas necessidades, como estabelecem relações e interações, como interpretam o mundo dos acontecimentos, dos adultos e dos objectos. A sensibilidade do documentador deve permitir-lhe captar, através da câmara fotográfica, para além das imagens, o rosto das crianças, os seus olhos, a sua boca, a sua postura corporal, os seus gestos e os seus sinais porque são essas imagens que nos revelam os esforços, as tensões, os sentimentos, os desejos e as expectativas das crianças. São elas que mostram a motivação da criança para aprender a aprender e é com elas que os adultos podem aprender a ensinar:

Certamente as imagens descrevem os factos e as situações, mas nós aconselharíamos também a prestar atenção às caras, aos olhos, à boca, aos gestos, à postura e aos sinais apenas esboçados pelas crianças que são as grandes «espias» dos sentimentos e das tensões que os motivam interiormente, e que classificam – de modo mais natural – os seus níveis de participação, de esforço, de prazer, de desejo e de espera emergentes nas experiências do acto de aprender (Malaguzzi, 1997, cit em Hoyuelos, 2006, p. 200).

⁵ Loris Malaguzzi, “L’elogio del sassolino e della macchina fotografica”, Zerosei, ano nº5 (Janeiro de 1978)

Veia Vecchi (2006) argumenta que, em Reggio, o uso da linguagem visual aumentou a cultura e a sensibilidade ética e estética dos educadores e dos pedagogos, já que, para comunicar de modo significativo através das imagens é necessário realizar observações sensíveis das situações, isto é, observações capazes de captar a substância profunda dos acontecimentos.

Na experiência *reggiana* a descoberta da fotografia, como forma de testemunhar os processos infantis, para além de ter dado origem às *narrativas em imagens* da revista *Zerosei* dirigida por Loris Malaguzzi, também permitiu ao próprio Malaguzzi narrar histórias, o que mais uma vez vem demonstrar que a documentação requer observação mas é mais do que observação. Hoyuelos (2006) ilustra esta ideia com um documento inédito de Malaguzzi intitulado *Lo 'scippo` degli 8 mesi non preoccupa nessuno*:

São duas crianças que frequentam a escola infantil desde há dois meses. Chamam-se Elisa e Tiziana, e não tiveram dificuldade em se adaptar. Elisa tem 8 meses e Tiziana 7.

As fotos documentam um episódio nada excepcional, mas que certifica como já nesta idade a situação a dois é uma ocasião de procura e repleta dos primeiros significados da relação.

A trama, pelo menos do ponto de vista de uma interpretação imediata, parece falar-nos de uma Elisa que tenta tirar um objecto a Tiziana mediante um esticão (nada perfeito mas de qualquer modo exitoso). O objecto que acabará por lhe tirar é a chupeta.

A sequência diz que Elisa executará rapidamente o seu plano e que tem bastante pontaria; mas a chupeta, atada com uma fita ao peito resiste, cai ao chão e então Tiziana recolhe-a levando-a de novo à boca; diz que Elisa, colocando-se sobre as suas ancas para trabalhar mais eficazmente, volta a tentar o esticão; que depois de conseguir na perfeição, Elisa pode sustentar firmemente a chupeta entre as mãos apesar de Tiziana levantar com força e desconcerto a cabeça; que agora Elisa, levanta como um troféu, a chupeta, e a história acaba com uma Tiziana surpreendida, mas não resignada, e que talvez dentro em pouco passe ao contra-ataque.

Esta narrativa permite constatar que a documentação não é uma mera descrição dos factos, não é uma mera constatação do que aconteceu. Ou seja, a documentação não é o mesmo que a observação. Do ponto de vista de Malaguzzi a observação, de um modo geral, tem como principal objectivo valorizar o desenvolvimento psicológico das crianças em relação a categorias já determinadas pela psicologia evolutiva. Categorias estas que, geralmente, definem o que a criança normal deveria estar a fazer numa determinada idade. A documentação pedagógica, pelo contrário, cumpre outros objectivos – um deles é o de permitir ver e compreender o que acontece na relação pedagógica, ver e compreender o que a criança é capaz de fazer, de pensar, de sentir, sem que a sua agência tenha, necessariamente, que se inscrever num marco pré-determinado (Dahlberg e Moss, 2005; Hoyuelos, 2006). Por outro lado, a documentação não procura uma verdade objectiva, externa, que pode ser fielmente

registada. Em Reggio a documentação é uma interpretação do sentido que aquela experiência significou para a criança. Nas palavras de Hoyuelos (2006) a documentação *recolhe e resgata os significados através da interpretação de uma interpretação [...]. É, portanto, sempre uma metainterpretação, uma ocasião para reflectir [...] uma ricognizione* (p. 202). Este conceito de *ricognizione* aproxima-se da ideia defendida por Dahlberg e Moss (2005) acerca da documentação como um processo de co-construção que significa que quando documentamos a agência das crianças tornamo-nos co-construtores das suas vidas. Hoyuellos (2006) convida-nos a regressar à narrativa de Malaguzzi acerca do episódio de Elisa e de Tiziana para compreendermos melhor este conceito de *ricognizione*:

(...) é mais verosímil que a história tenha que se ler numa clave menos dramática e preocupada e que, em contrapartida, represente uma tentativa (...) extremamente importante de comunicar e de se relacionar com o outro. Então seria melhor falar de «jogo do esticão» e de o entender como um dos tantos jogos que as crianças pequenas inventam para se divertir, para se aventurar, para criar e para descobrir até onde eles podem ir e até onde podem ir os outros.

É a época em que a necessidade de companhia, de contar com interlocutores não inertes, mas capazes de reagir – e os colegas são precisamente os interlocutores que fazem falta – se manifesta com avidez significativa. Em particular a procura de contacto realiza-se com as palavras mas sobretudo com os gestos (...) gestos que se dirigem mais insistentemente para as pessoas do que para os objectos, ou ainda melhor, algo mais complexo que interliga a pessoa como o objecto e tudo quanto acontece entre eles.

Deseja tudo do outro: os objectos, os gestos, (...) o prazer que experimenta ao jogar. Coisas que não se compram em nenhuma loja e que as crianças adquirem, em contrapartida, ao longo do difícil processo de socialização (Hoyuelos, 2006, pp. 204, 205).

Do ponto de vista de Hoyuellos (2006) esta história é reveladora do modo como Malaguzzi arranca significados tanto do processo de aprendizagem das crianças como das imagens que o documentam. Esses significados são interpretações que buscam um sentido na interpretação das fotografias, para além da mera descrição dos factos. Neste sentido, a documentação é um processo, com conteúdo e com forma, que permite fazer uma reflexão rigorosa e metódica acerca do quotidiano pedagógico.

Uma pedagogia narrativa de múltiplas interpretações

Documentar o observado é uma das obsessões de Malaguzzi para chegar a múltiplas interpretações. A busca de uma pedagogia narrativa que projecta o *escutado* e confronta o *visto* parte da convicção profunda, ideológica e ética de considerar a educação e a escola transparentes mas também da ideia estética de oferecer uma imagem adequada e relacional da infância. Além disso, tem também subjacente a consideração política de que aquilo que a escola faz deve ter uma visibilidade pública e

que é dever da escola devolver à cidade o que a cidade está a investir na escola.

Na perspectiva de Malaguzzi é fundamental observar em profundidade a criança para a ajudar a construir um sentido para aquilo que faz e para encontrar prazer e dar valor ao acto de comunicar. Assim, a observação deve ser contextualizada, isto é, deve ocorrer no espaço e no tempo próprio da acção e numa atmosfera natural. Malaguzzi diz que o adulto sem documentar a observação em profundidade perde ferramentas imprescindíveis para seu trabalho. Perde o assombro, a maravilha, a reflexão e a alegria de estar com as crianças (Hoyuellos, 2006, p. 130). O assombro é entendido por Malaguzzi como a capacidade de esperar o inesperado, como a capacidade de contemplar com deleite, confiança, apreciação o novo e o inesperado. Em termos gerais observar significa respeito, tempo, disponibilidade e dedicação à criança. A observação em profundidade é uma condição básica para não destruímos a cultura da infância mas para a celebrarmos e respeitarmos. Observar é muito mais do que olhar é uma variação ou continuação da escuta.

Em Reggio a observação tem como finalidade a própria prática educativa, por isso, parte de dúvidas, de perguntas, de incertezas e de interrogações. São essas indicações que orientam os educadores que, no quotidiano, procuram sistematicamente recolher dados que os ajudem na reflexão da sua acção. Como se aprende a observar é para Malaguzzi uma questão muito simples. Na sua perspectiva as crianças são grandes observadoras e, nessa medida, o que os adultos precisam fazer é aprender com as crianças a observar (Hoyuellos, 2006, p. 135). Observar significa actuar em consciência para recolher as indicações necessárias da situação no âmbito que delimitamos para as interpretar. A observação nunca é neutra, ela depende sempre da formação, da cultura, das intenções e das imagens de criança, do processo educativo, do papel do professor, da aprendizagem, do observador (Hoyuellos, 2006, p. 136). Malaguzzi considera que para observar é necessário penetrar na experiência da própria criança, só desta forma o observador pode entender melhor os seus recursos e as suas potencialidades. A observação deve ser participante mas sem interferir nos processos de aprendizagem da criança. É preciso ser sensível para saber intervir, escutar e observar. É preciso ter vontade de aprender. Desta ideia nasce a proposta metafórica de sondas.

A sonda é uma terminologia que Loris Malaguzzi utiliza pela primeira vez em 1985. É uma metáfora para indicar uma operação de perfuração, uma investigação em profundidade, uma espécie de busca insistente sobre o mesmo ponto, que trata de revelar a complexidade das riquezas escondidas e originais da criança. A sonda é um desejo de conhecer o mais escondido, o mais profundo da criança (Hoyuellos, 2006, p.

138).

No entendimento de Malaguzzi é necessário partir de uma observação que resgate a ideia de que todas as crianças são diferentes. É importante, insiste Malaguzzi, possibilitar a maior diversidade de pontos de vista e a maior diferença individual de processos. Não se pode nem deve prescindir dessas diferenças que existem tanto na criança como no adulto (Hoyuellos, 2006, p. 140). Aceitar a observação como uma interpretação de todas as possibilidades, significa abandonar os juízos classificatórios redutores e inúteis.

As valorações, diz Malaguzzi, devem realizar-se sobre os procedimentos e não sobre as estruturas. Os procedimentos permitem estar mais perto das crianças e dos seus interesses. Observar significa auto-censura, auto-vigilância, porque o papel e a caneta, a máquina fotográfica, o vídeo captam fragmentos de acontecimentos importantes, ou seja, seleccionam algo de um todo maior. Nesse âmbito, em algumas ocasiões torna-se difícil seguir os progressos e as mudanças de paradigma das crianças. E os adultos precisam estar atentos para não se deixarem traír, precisam estar presentes.

Para Malaguzzi, a observação e a investigação devem operar, sempre, sobre situações de relação social. É a partir dessa interdependência, que a observação se torna relacional. É uma observação capaz de entender as relações complementares dos acontecimentos sem cair em oposições maniqueístas que apenas servem para limitar os problemas. A observação, tal como é entendida por Malaguzzi, tem o poder de resgatar uma imagem de criança como um organismo capaz de auto-organizar-se e de co-organizar-se em um acoplamento estrutural com o ambiente.

A ideia de sonda como estratégia vem ampliar a observação garantindo o registo e a compreensão dos factos, através de uma planificação meticulosa e adequada da metodologia de observação. Quer dizer que a interpretação que se constrói da situação ajuda a reflectir no momento sobre o que se vê e, posteriormente, sobre as condutas observadas, realizando sempre uma operação de relações interpretativas complexas, que incluem os acontecimentos que não estão presentes no contexto da sonda. Estes acontecimentos ajustam e desajustam as explicações sobre o objecto, de modo a que essas explicações não sejam reducionistas e simplistas (Hoyuellos, 2006a).

É importante ter em consideração que as sondas geram novas sondas, não pensadas intencionalmente. São, nesse sentido, retroalimentadoras. Para explicar esta ideia Malaguzzi cria a metáfora de árvore. Uma árvore com raízes e tronco comum, mas com muitas bifurcações. Como não existe uma metodologia unívoca e planeada entre a observação e o fenómeno é necessário ter consciência de que cada resultado conseguido

não provê senão dados indicadores que devem ser balizados e generalizados com prudência (Hoyuellos, 2006, p. 152).

Concluindo, a sonda é uma ocasião, um instrumento predisposto para conseguir uma observação da observação e, sobretudo, um conhecimento do conhecimento. Trata-se de um dos factos mais ambiciosos e fecundos no campo dos processos individuais do saber e das relações entre os indivíduos.

A escuta e os seus significados

Na experiência reggiana a escuta não é apenas uma técnica nem uma metodologia didáctica. É uma forma de pensar e uma forma de cada ser humano se ver como sujeito de interacção com os outros e com o mundo. Como salienta Rinaldi (2006)

A escuta significa a capacidade de respeitar os outros, de os retirar do anonimato, de lhes dar visibilidade, enriquecendo tanto aquele que escuta como aquele que produz a mensagem (Rinaldi, 2006)

Na perspectiva desta autora a escuta é simultaneamente uma ideia cultural, política e ética porque é reveladora do modo como se está a garantir os direitos das crianças (Rinaldi, 2005). Kathleen Marshall (2006) sugere que a mudança na educação só poderá acontecer quando aqueles que normalmente não falam (a criança) são escutados por aqueles que normalmente não escutam (o adulto).

Para esta investigadora os direitos das crianças são uma questão muito séria mas não necessariamente uma questão encarada com a seriedade que se impõe. Por exemplo, a declaração universal dos direitos das crianças reconhece que a criança tem o direito a crescer numa atmosfera de felicidade, de amor e de compreensão. E reconhece-lhe, certamente, o direito a brincar. Mas este direito nem sempre está garantido. Os adultos, às vezes, até permitem às crianças expressar os seus pontos de vista acerca das suas brincadeiras ou acerca da qualidade das actividades que lhe são propostas mas, geralmente, não levam muito a sério o que as crianças dizem mesmo quando sabem que as crianças têm direito a ser escutadas.

Ter direito a ser escutada significa, desde logo, ter o direito a ser levada a sério (Marshall, 2006). Peter Moss (2006) refere que, nos últimos anos, a comunidade científica tem procurado compreender cada vez mais o significado da escuta das crianças. Na sua perspectiva, a nova sociologia da infância enfatiza que as crianças são sujeitos para serem escutados e não apenas para serem estudados. Escutar a criança, diz Peter Moss (2006), é um ofício do mundo (p.17). Carlina Rinaldi salienta que a escuta é uma prática difícil mas indispensável, uma prática que é necessário aprender. Do seu

ponto de vista os **princípios da escuta** são: sensibilidade e abertura; respeito e valorização das diferenças; partilha e diálogo; tempo e emoção (Rinaldi 2001, 2004, 2006).

A escuta requer abertura e sensibilidade para escutar e ser escutado, uma sensibilidade que implica não apenas o ouvido mas todos os sentidos, ou seja, a escuta implica o reconhecimento das múltiplas linguagens, símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressarem e para comunicarem mas não dispensa a *escuta interior*, a escuta de nós mesmos. A escuta de nós mesmos é gerada porque somos escutados pelos outros mas também porque escutamos os outros. É uma escuta que acolhe as diferenças e que permite que cada um de nós seja capaz de reconhecer o valor dos outros que interpretam o mundo de modo diferente.

Escutar é um verbo activo que significa interpretar e atribuir sentido às mensagens do outro. A escuta 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. Estar aberto à mudança significa ser capaz de lidar com o desconhecido e com a precariedade que experienciamos quando as nossas certezas são questionadas.

Escutar é reconhecer que não existem indivíduos anónimos (nenhuma criança nasce para ser anónima). A escuta dá legitimidade e visibilidade e enriquece tanto aquele que escuta como aquele que produz a mensagem.

Outra premissa da escuta é que a escuta requer tempo: *o tempo da escuta*.

É esse tempo – e sobretudo a qualidade do tempo – necessário para activar a nossa curiosidade, e o tempo justo e subjectivo para que cada criança possa mostrar as suas competências sem a pressa que impõem alguns ritmos fixados para algumas crianças. A escuta, neste sentido, adquire uma tensão rítmica que acolhe o original – como o mais profundo – de cada criança. Mas para chegarmos até aqui sem ficarmos pela superfície, é necessário que as crianças entendam que temos tempo para lhes dedicar. Este tempo significa paciência e disponibilidade, que é uma atitude que nos projecta para a frente. Desta maneira produz-se o milagre de conhecer o desconhecido da criança, a sua forma original de sentir e de pensar (Hoyuellos, 2006,p. 131).

Mas a escuta também é emoção – nasce da emoção, é influenciada pela emoção e estimula novas emoções. A escuta é a base da relação na aprendizagem. É através da acção e da reflexão que a aprendizagem toma forma na mente do sujeito e é através da representação e da mudança que a aprendizagem se transforma em conhecimento e em competência.

Do ponto de vista de Carlina Rinaldi (2001, 2005) a capacidade de escuta e de atenção recíproca são importantes qualidades do ser humano que lhe permitem aceder à

comunicação e ao diálogo (Rinaldi, 2001, 2005). Ainda na perspectiva desta autora, a escuta pode ser entendida como uma predisposição inata, presente desde o nascimento, que sustenta o processo de aculturação da criança (Rinaldi, 2006).

As crianças são grandes *escutantes* do mundo que as rodeia – escutam a vida em todas as formas e em todas as suas cores – deixam-se seduzir pelos modos de comunicação, pelas linguagens e códigos que a cultura onde estão inseridas produziu mas também se deixam seduzir pelas outras culturas. Neste *jogo de sedução* rapidamente percebem o quanto a escuta é essencial para a comunicação e para o diálogo. Assim, é importante que o contexto pedagógico seja um contexto de escuta interactiva, de múltiplas escutas, onde as crianças e os adultos se podem escutar uns aos outros e também a si próprios. Na perspectiva desta autora a pedagogia da escuta baseia-se em:

(...) ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são factores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detective. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida (...) uma abordagem que protege a originalidade e a subjectividade sem criar o isolamento do indivíduo (...) (Rinaldi, 1999, p. 114).

A documentação e os projectos

O interesse de Malaguzzi pelo trabalho com projectos surgiu a partir da sua experiência profissional na formação de professores na época em que coordenava o programa municipal de creches nas cidades de Reggio Emília, no ano de 1963.

Desse período até 1985, Malaguzzi constrói o seu conceito sobre trabalhos com projectos com inspiração nas teorias de John Dewey, Paulo Freire, e Edgar Morin, entre outros, respeitando sempre as suas premissas éticas de desenvolvimento do ser humano, seja ele adulto ou criança. Do ponto de vista de Hoyuelos (2006)

Os projectos documentais de Malaguzzi e de Reggio Emilia são autênticas histórias no sentido definido por Mikel Azurmendi (1992) para quem «Fazer história não é meramente fazer crónicas, é algo distinto, é projectar nos “factos” a estrutura do drama». Os diversos projectos, documentados visualmente, narram tramas históricas, que são “a essência da compreensão e do sentido do ser humano (p. 209).

Este investigador argumenta que os projectos de Reggio Emilia se distinguem pela qualidade da sua documentação visual e narrativa. Na investigação que desenvolveu sobre a vida e a obra de Malaguzzi (2004, 2006) procurou analisar alguns dos projectos mais conhecidos de Reggio tentando identificar elementos de interdependência entre eles. Essa análise permitiu-lhe elaborar uma síntese que pode ajudar-nos a compreender o que poderia ser denominado como pensamento e obra visual e narrativa de Loris Malaguzzi. No seu entendimento as questões relativas ao

pensamento visual de Malaguzzi derivaram da «invenção» do *atelier* e do *atelierista* que, pelas suas competências profissionais, constroem detalhados processos documentais. Inicialmente Malaguzzi acreditava que as imagens documentais deveriam ter um sentido didáctico e até mesmo *didascálico* para serem compreendidas pelas educadoras.

Os *atelieristas*, pela sua própria formação artística, contra-argumentavam que as imagens representavam uma linguagem em que a semântica de cada figura é alusivo-metafórica. Os *atelieristas* tiveram de convencer Malaguzzi acerca da importância metafórica das imagens. Este encontro, conflituoso e criativo, entre Malaguzzi e os *atelieristas* acerca da importância metafórica das imagens proporcionou, reciprocamente, uma comunicação profissional e social que, através dum processo original, contínuo e descontínuo, lhes permitiu a (re)construção do pensamento. Ou seja, o pedagogo reggiano aprendeu a valorizar o significado das imagens e os *atelieristas* aprenderam a ter em consideração o modo como comunicam com os profissionais educativos para que as imagens documentais sejam eficazes.

Outro aspecto importante diz respeito aos tópicos que são focados nos projectos e à questão da integração transdisciplinar. Segundo Hoyuelos (2006) se prestarmos atenção à lista dos projectos realizados em Reggio verificamos que eles focam temáticas muito diferente, que viajam entre a Arte e a Ciência. Este investigador chama a atenção para o facto de a experiência de Reggio ter sido interpretada como uma escola ou academia de arte. Malaguzzi, tendo consciência desta situação, propôs diversos projectos que integravam, complementarmente, a lógico-matemática e a poesia. Trata-se de um desafio de integração transdisciplinar que Malaguzzi soube muito bem combinar para evitar as interpretações erradas (Hoyuelos, 2006).

A documentação dos diversos projectos, sobretudo dos projectos que integram a exposição *As cem linguagens das crianças*, serve de estratégia para unir as diferentes escolas num único estilo de trabalho – com grande respeito pela diversidade – que consiste em documentar o trabalho para o tornar público.

Para Malaguzzi a documentação servia como magma para pensar, reflectir e determinar os campos de investigação no processo de elaboração de cada um dos projectos. Os projectos provinham de perguntas, de dúvidas, de reflexões que ele fazia ao pensar, teorizar, ler ou construir o seu próprio processo cultural e pessoal. Eram problemas que afectavam, sem separações artificiais, a escola e a cultura. Como salienta Hoyuelos (2006):

(...) a forma de propor estes campos de investigação (...) era sempre através de uma grande rede de relações, com versões muito abertas, sempre modificáveis e não pré-determinadas. Esta é a sua grande riqueza: uma estrutura de pensamento capaz de

lidar e de relacionar elementos, aparentemente distantes. Basta que nos detenhamos, por exemplo, nas imagens de cada uma das secções da dita exposição para descobrirmos, em todos os projectos, a diversidade, a quantidade e qualidade das relações culturais estabelecidas, nas quais as crianças e Malaguzzi viajam junto com as atelieristas, as professoras e as pedagogas (p.211)

Depois de identificados os campos de investigação Malaguzzi oferecia, aos seus colaboradores, uma grande liberdade de acção. Era com se soubesse que dando liberdade e, em consequência, responsabilidade da acção, podia criar uma exigência ética que fazia emergir o melhor de cada um nas experiências. Mara Davoli (1998), uma das atelieristas de Reggio, sintetiza assim a forma de proceder de Loris Malaguzzi:

Ele colocava-nos no caminho, a partir daí sentíamos a liberdade e a responsabilidade de o seguir. Quando, posteriormente, regressávamos para ele com as palavras das crianças, com imagens fotográficas, com produtos das crianças e com alguma interpretação pessoal, era capaz de retirar pérolas inimagináveis de todos esses rascunhos: a sua forma de olhar e a sua capacidade de relacionar acontecimentos distantes atravessavam as nossas palavras e imagens, tornando-as transcendentais. Fazia-nos pensar e sentir as nossas experiências. Através das discussões, algumas particularmente duras com ele, ajudava-nos a encontrar o sentido do que estávamos a fazer. Obrigava-nos a pensar de verdade, desde do interior mais profundo, desde o estômago. Com todo este material enriquecia, reestruturava ou modificava as suas próprias teses iniciais, ainda que em algumas ocasiões se mostrasse excessivamente teimoso e impaciente. Também sabia escutar e, a partir daí maravilhar-se e enternecer-se. E isto é um grande valor que sempre apreciou. Foi capaz de aproximar o seu grande património cultural e libertá-lo com uma energia para o colocar junto às potencialidades das crianças.

Não podemos pensar – disse Malaguzzi – que a criança tem a capacidade de caminhar só, de explorar o seu próprio caminho, sem acreditar que o educador tem também essa capacidade. É nesta sintonia que se movem as melhores possibilidades da educação. Trata-se de acreditar que o adulto é capaz de criar sua própria cultura e de construir - em cooperação - o seu próprio curriculum de forma crítica (Hoyuellos, 2006, p. 247).

A documentação permitiu a Malaguzzi escutar de forma diferente as potencialidades da infância para poder sublinhar o essencial e aprofundá-lo adequadamente. Deste modo a documentação deu-lhe a possibilidade de lançar ideias infinitas, de retroalimentação, porque essas ideias regressam, através das educadoras e das atelieristas, à escola, às crianças criando-se assim uma espécie de círculo vicioso entre Malaguzzi (as suas ideias) e a infância.

A documentação pressupõe uma forma diferente de planificar os projectos, ajuda a uma tomada de consciência de trajectos ontogenéticos originais, ao mesmo tempo que, impõe uma maneira distinta de organizar o espaço e o tempo em cada projecto:

Planificar um projecto sabendo que vai ser documentado obriga a uma meta-

reflexão que dá sentido à profissão de educar. Esta meta-reflexão ajuda a estabelecer sínteses complementares e a saber transferir os problemas (Hoyuelos, 2006, p. 213).

Edwards, Gandini e Forman (1998) dizem que, em Reggio Emilia, os projectos envolvem uma espiral de experiências de exploração e discussão em grupo, seguidas por representações e expressões, através do uso de muitos meios simbólicos: palavras, movimentos, canções, desenhos, construções, jogos de sombras, e até mesmo fazer caretas em frente ao espelho. A arte e a estética são entendidas como parte integrante da maneira como as crianças compreendem e representam o mundo (p.254).

Centrar-se quer em projectos desenvolvidos ao longo do tempo quer em situações construídas que servem para focar determinados assuntos, hipóteses ou problemas, são duas possibilidades da documentação – complementares e não contraditórias – unidas a outras tantas, que permitem tornar o mundo da educação um mundo não simplista e não reducionista.

A documentação representou para Malaguzzi uma espécie de suporte para ampliar e diversificar os diferentes pontos de vista – uma função multidimensional que a documentação narrativa e interpretativa possibilita. Deste modo, a documentação permite elaborar interpretações e hipóteses e ampliar o campo de actuação entre o mundo virtual e o possível. Hoyuelos (2006) sustentando-se em Lévy (1997) afirma:

Só na realidade as coisas estão claramente delimitadas. A virtualização – a passagem para o problemático, a deslocação do ser sobre a interrogação – constitui necessariamente um novo questionamento da identidade clássica, pensada valendo-se de definições, de determinações, de exclusões, de inclusões e de terceiros excluídos. Por este motivo a visualização é sempre heterogénea: um tornar-se outro e um processo de aceitação da alteridade (p.214).

As imagens documentais tornam possível visualizar um tipo de filosofia e de qualidade educativa que vai para além das palavras e dos discursos. Um modo de fazer educação que sai dos cânones da pedagogia livresca e citacionista. As imagens permitem encontrar características inéditas e próprias da linguagem visual que tornam possível criar sintonia entre as ideias e as reflexões.

Todavia a documentação (visual e audiovisual) precisa ser acompanhada pela escrita e, no caso de Malaguzzi, essa escrita é uma autêntica escrita pedagógica – uma escrita não habitual mas adequada que permite narrar interpretativamente as experiências educativas desenvolvidas com as crianças. Esta escrita interpretativa permite narrar a realidade e dar sentido à vida e à experiência. Este tipo de escrita recorda-nos Isabel Allendre que no seu livro *Paula* escreveu:

A minha vida faz-se ao contá-la e a minha memória fixa-se com a escrita; o que não ponho em palavras no papel, o tempo apaga-o. (...) A escrita é uma longa

introspecção, é uma viagem até às cavernas mais obscuras da consciência, uma lenta meditação. Escrevo às apalpadelas no silêncio e pelo caminho descubro partículas de verdade, pequenos cristais que cabem na palma da mão e justificam a minha passagem por este mundo (Isabel Allende, Paula).

Malaguzzi era extremamente competente e hábil para encontrar formas diversificadas e adequadas de mostrar as coisas, de as tornar visíveis. Tomava continuamente notas acerca das experiências realizadas por diversas pessoas e, reflectindo acerca desses escritos, apresentava novos pensamentos, novas ideias ou mostrava os aspectos que faltavam ou os que estavam a mais.

O seu pensamento, sempre efervescente e em ebulição, oferecia matizes diferentes e, às vezes, contraditórias, mas sempre dialógicas. Tanto na forma de construir como na forma de mostrar os projectos Malaguzzi demonstrava uma necessidade, com um certo carácter político, de criar cenografias que contextualizassem e celebrassem as experiências em grande como se quisesse demonstrar que nas experiências com as crianças é necessário apostar forte, dar o máximo (Hoyuelos, 2006, pp. 214, 215).

Todavia, se a documentação nasce de alguma estratégia política, ela rapidamente se transforma e matiza numa estratégia estética na qual as imagens se transformam numa linguagem de comunicação emocional, social e cognitiva com nuances mais metafóricas e alusivas.

No processo de elaboração dos projectos Loris Malaguzzi estabelecia, com as pessoas participantes, sínteses sucessivas que permitiam uma primeira versão do projecto. Mas não ficava por aqui, também desejava torná-lo público e acessível a outras pessoas. Para isso era necessário documentá-lo. Era como se necessitasse ensaiar para ver, dum ponto de vista exterior, o seu poder comunicativo. Malaguzzi valorizava tanto o processo vivido como a forma de o expor, de o tornar público e não silenciava as suas críticas. Estas críticas não eram falta de respeito mas sim uma ética da crítica (a crítica construtiva) que fazia parte do próprio processo de formação profissional dos educadores. Como salienta Hoyuelos (2006), Malaguzzi:

obrigava a fazer versões diferentes de acordo com o lugar, o tempo e as pessoas para quem se dirigiam. Durante as apresentações tomava notas apontando as questões que necessitavam ser desenvolvidas e aprofundadas. Em algumas sessões de apresentação dava sugestões escritas para os educadores continuarem a pensar e a reflectir. Ele desempenhava o papel de público participante e crítico, como se estivesse vendo uma representação teatral [...]. Propunha, de forma crítica, os pareceres intelectuais de cada experiência mas também os argumentos contrários. Fazia tomar consciência das diversas formas de interpretar e de julgar as experiências, precisamente para serem capazes de as argumentar com mais força e com maior consciência (p. 215).

Em Malaguzzi a documentação pressupõe uma forma pública de confrontação de ideias. Além deste aspecto (que Malaguzzi levou até às últimas consequências) a

documentação também lhe permitiu mostrar uma imagem de criança alegre, criadora e protagonista da sua aprendizagem (evitando assim romantismos e conotações paradisíacas). Simultaneamente, através da documentação, resgatou uma imagem de escola alegre, arejada, amiga, uma escola como um lugar onde tanto os adultos como as crianças sentem prazer em aprender a aprender. Trata-se de uma escola que rompe com os ideais da escola tradicional para se edifica sob os pilares da interacção e da participação. Malaguzzi acreditava que a educação é condição para a liberdade. Uma ideia de liberdade inter-relacional que implica intimidade.

Esta ideia parece muito próxima dos conceitos de liberdade e de intimidade propostos por Konrad Lorenz (1983) e descritos por Álvaro Gomes (1999) do seguinte modo:

Liberdade e intimidade, eis duas palavras mágicas com que Lorenz entrou em comunhão com os animais. E, se no palco científico, essas duas palavras lhe abriram a porta da ciência, conquistando o Prémio Nobel, no plano humano escancararam-lhe as portas da sabedoria. Lorenz não ensinou os gansos a voar. Criou-lhes as condições para que eles o pudessem fazer por si mesmos. Veremos nós os alunos correr para os professores, em vez de os evitar? Sentirão os alunos que os professores estão ali para, tendo mais experiência do que eles, lhes criarem condições para a aprendizagem, ajudando-os a percorrer os caminhos da sua própria formação? Deixará o professor de ser visto como um obstáculo, senão mesmo como um inimigo? Como compreender a degradação a que a escola chegou, o sentido que perdeu, o espaço de desencontro em que se tornou sem nos lembrarmos da lição de Lorenz? [...] A escola deveria ser sentida como um direito, não como uma obrigação ou, pior, como um castigo. No dia em que se obriga um jovem estudante a entrar numa sala de aula que odeia, estamos a metê-lo numa gaiola. Esse sentimento de privação da liberdade é incompatível com a verdadeira vontade de aprender (pp. 80, 81).

A aprendizagem, para Malaguzzi, é o ponto de partida no qual o ensino se deve inserir dialógica e dialéticamente. A escola é um lugar onde os adultos e as crianças aprendem juntos – onde culturalmente se conhecem. Não existe a ideia do adulto prepotente a ensinar a criança. A aprendizagem é um contexto de escutas recíprocas. O objectivo da educação é aumentar as possibilidades da criança para inventar e descobrir. Neste sentido, a teoria da infância transforma-se em uma teoria da infância na escola, e a aprendizagem e o ensino convertem-se num recurso múltiplo, complementar, reversível, onde as crianças e os adultos aprendem a aprender. O verbo aprender transita para a criança - a criança aprende - tornando-se explicitamente um sujeito activo e participativo. O papel do adulto deve ser de criador de relações. Relações não só entre as coisas, mas também entre ideias e com o contexto. Hoje é muito difícil estabelecer relações, contactos e comunicação. Todos temos, de algum modo, pressa e a criança é quem sempre espera para que, tanto na escola como na família, haja mais tempo para uma comunicação mais personalizada, individualizada e fecunda (Hoyuellos, 2006,

p.258).

Esta ideia de comunicação recorda-nos a narrativa de Konrad Lorenz acerca da sua relação com o corvo – uma relação baseada na cumplicidade, na afectividade e na confiança recíproca entre dois seres:

Quando, no decurso de um passeio pelas pradarias que rodeiam o Danúbio, escuto o chamamento sonoro de um corvo e que, ao chamamento lhe lanço uma resposta, a grande ave lá bem alto no céu encolhe as asas e mergulha em queda vertiginosa que trava com breves estremecimentos para aterrar com enorme ligeireza no meu ombro, tudo isto compensa os livros rasgados e os ovos de pata que pesam na consciência deste corvo (Lorenz, K. 1991, p. 18).

Na perspectiva de Álvaro Gomes (1999) é esta ligação profunda, esta sintonia, esta cumplicidade efectiva e afectiva que se gera entre o educador e o educando que constituem a base de toda a aprendizagem. Esta interacção foi sempre uma das grandes preocupações de Malaguzzi, por isso, procurou que o adulto não aparecesse na documentação. Era o medo de que a educadora aparecesse excessivamente deixando transparecer uma imagem tradicional do papel do adulto. Uma imagem de criança abusivamente guiada pela professora, uma imagem que conflituava com a sua perspectiva de auto-aprendizagem. Nas suas reflexões e nas suas análises com as educadoras procurava eliminar da documentação esta imagem de educador dominante. Ao analisar a documentação ajudava as educadoras a aprenderem a estar com as crianças de uma forma mais adequada, isto é, com uma presença sem opressão.

As imagens que a documentação possibilita permitem matizar e desenvolver um tipo de observação que mostra uma imagem de criança multidimensional e, ao mesmo tempo, completa que não se reduz a um único ponto de vista. Como salienta Hoyuellos (2006) a documentação permite mostrar uma imagem de criança que não valoriza nem a encerra nos produtos finais mas que valoriza os processos e os meandros da sua auto e da socioaprendizagem (p. 217).

Através da documentação Malaguzzi conseguiu, ética e esteticamente, mostrar ao mundo uma imagem de criança plena de potencialidades, de cultura e de criatividade. Uma criança com recursos inimagináveis. Uma imagem de criança *assimétrica em relação à do adulto*, uma imagem de criança com direitos, acima de tudo com o direito a receber uma educação digna e coerente com as suas capacidades que são sempre insuspeitáveis e sempre investigáveis. É esta a profundidade da estética da documentação em Malaguzzi, uma estética que se tece e entrelaça com a ética.

Uma estética assim entendida, quer dizer, promotora de relações, contactos, sensibilidades, liberdades e expressividades, parece natural a sua aproximação à ética. No que se refere à educação poderia falar-se de uma aliança inseparável com a estética (Vecchi, 2006, p. 24).

Malaguzzi disse que descobriu tardiamente as vantagens de escutar as crianças. Por sorte, ainda teve tempo não só de as escutar como também de criar meios para que o mundo as pudesse escutar. Um dos maiores legados deste pedagogo foi esta ideia fecunda de que a linguagem visual, a linguagem plástica e a linguagem das imagens fotográficas ou audiovisuais representam uma simbiologia da pluralidade de linguagens que as crianças usam para compreender o mundo e comunicar. Através destas linguagens, a comunicação multiplica-se, descentraliza-se, diversifica-se e as mensagens das crianças navegam virtualmente, como em redes informáticas, por uma espécie de *terceiro* contexto (Hoyuellos, 2006, p.323). É a imagem de uma grande solidariedade entre as muitas linguagens e as muitas vozes das crianças, que reclamam o direito de ser escutadas e o direito de ser respeitadas pelo adulto de quem esperam o empréstimo das suas palavras interpretativas – os olhos, as mãos, os gestos, os sorrisos, os silêncios, são expressões das crianças que não se escrevem em letras. *São expressões que se escrevem unificando as geometrias internas e externas para extrair e aplicar sentido e pensamento* (Hoyuellos, 2006, p. 322). Esta escuta é sempre *uma escuta visível, uma audição plurisensorial, uma narrativa documentada* (Hoyuellos, 2006, p. 241) que fala das crianças nas suas cem linguagens numa multiplicidade de imagens que dão testemunho real de todos os princípios pedagógicos defendidos por Malaguzzi. Neste sentido, a documentação é

(...) essa conexão perdida no mundo da pedagogia que dota de autenticidade um projecto educativo. É o ADN que enlaça numa cadeia a teoria e a prática educativa. É o argumento histórico que serve para pensar melhor e pensar diversamente sobre as actuações educativas: as suas limitações e as suas necessidades de mudança (Hoyuellos, 2006b, p. 241).

Com a documentação, especialmente sob a sua forma visual, Malaguzzi construiu, mais do que história retórica da pedagogia, a história da infância. Mas a documentação também permite dialogar, confrontar outros pontos de vistas. A confrontação é outro conceito muito amado por Malaguzzi. Trata-se de uma confrontação no sentido de possibilitar a discussão e o diálogo de tudo entre todos (educadores, auxiliares, cozinheiras, família, administração e cidadãos). A confrontação com base na documentação supõe a possibilidade de discussão em torno das questões reais *não sobre teorias ou palavras nas quais, ingenuamente, nos podemos colocar facilmente de acordo* (Hoyuellos, 2006, p.242). Como salienta Vecchi (1999)

Toda a documentação (...) torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de “ler” e reflectir, tanto individual como colectivamente, sobre a experiência que estamos vivendo (...) Isto permite-nos

construir teorias e hipóteses que não são arbitrarias nem artificialmente impostas às crianças (p.131).

Para Malaguzzi é na prática onde se decide o destino, o futuro da educação e do homem. A documentação é o espaço de apresentação, de identificação e respeitabilidade da própria experiência. Para Malaguzzi o não documentado revela ignorância e inexistência. É nesse sentido que, em Reggio, a documentação é entendida como uma estratégia ética, estética e política. É estética no sentido de que toda a documentação tem critérios de qualidade estética muito importantes, é uma estratégia ética porque dá voz à criança e à infância e, simultaneamente, é uma estratégia política porque devolve uma imagem pública à cidade daquilo que a cidade está a depositar na escola e porque oferece à própria “urbe” uma imagem internacional da cidade.

A documentação, mais do que respostas ao mundo educativo, propõe cem perguntas, cem interrogações, cem hipóteses e cem teses para os cem direitos da infância. Cem formas de sair de uma imagem pobre e simplificada de infância para através de projectos concretos se converterem numa declaração testemunhal de um fim ético – os direitos das crianças.

1.4. A documentação pedagógica na Pedagogia-em-Participação

Em 1987, João Formosinho apresenta a sua tese de doutoramento intitulada *Educating For Passivity. A Study of Portuguese Education* que desconstrói a inculcação da cultura da passividade, no âmbito da escola, durante as décadas salazaristas. A preocupação com a temática de uma educação dirigida à inculcação da passividade leva este investigador a escrever aquilo que se tornou uma referência clássica no campo – o texto currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único (Formosinho, 1987, 2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único é a expressão no seio da escola e da sala, sob mandato mais geral, numa forma de inculcar a aprendizagem passiva com um só formato, com uma só expressão. Paraskeva (2007) diz o texto currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único é um desafio à pedagogia das grandes mentiras (p.29).

Formosinho (2007) afirma que *a alternativa ao currículo uniforme não é a criação de duas ou três vias diferenciadas (...). Isso seria a substituição do “tamanho único” por “tamanhos standardizados”* (p. 25) e a perpetuação da passividade e da hegemonia uniforme.

Este autor prossegue a luta contra a educação como inculcação da passividade a

partir de várias plataformas: (a) propondo comunidades educativas (Formosinho, 1989, 1999; Formosinho, et al, 2004); (b) propondo uma gestão democrática das escolas (Formosinho, 1987, 1991, 1997, 2000; Formosinho e Machado, 1989, 2005, Formosinho e tal, 1999); (c) desconstruindo o autor anónimo (Formosinho e Machado, 2007); (d) prosseguindo uma pedagogia multi-inter-cultural (Formosinho, 1998).

Este tão rico legado, tão brevemente descrito, é fonte de inspiração da perspectiva da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2008; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008) – a Pedagogia-em-Participação.

A Associação Criança⁶ (sigla de Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta) é uma associação privada de profissionais de desenvolvimento humano (professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores) que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008). No trabalho da Associação, a reconstrução paxiológica é promovida por processos de formação em contexto e em companhia, o desenvolvimento de práticas adequadas é promovido pelo desenvolvimento profissional dos vários agentes da educação de infância, conceptualizado como *desenvolvimento em contexto e em companhia* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008). O desenvolvimento em contexto implica o comprometimento da Associação com o desenvolvimento organizacional das instituições onde esses agentes actuam. Este processo de trabalho é intensivo e complexo, porque articula o desenvolvimento profissional dos professores com o desenvolvimento organizacional dos contextos em que trabalham e com a aprendizagem das criança e a ligação às famílias e às comunidades.

A ideia de criar uma associação de prestação de serviços à educação de infância nasceu no final de 1995 na sequência do Projecto Infância⁷ numa época em que, em

⁶ A Associação Criança é presidida por João Formosinho e os projectos de intervenção são coordenados cientificamente por Júlia Oliveira-Formosinho. Esta Associação é apoiada pela Fundação Aga Khan. Funcionou como pró-associação desde 1996 e foi criada formalmente em Outubro de 1997. Foi apoiada desde o princípio pela Fundação Aga Khan e pela Fundação Calouste Gulbenkian. Inicialmente a Associação actuava predominantemente no distrito de Braga. A partir de 2004 expandiu a sua actuação para o distrito de Lisboa.

⁷ O "Projecto Infância: Contextualização de Modelos Pedagógicos e Curriculares de Qualidade" é um projecto de investigação, intervenção e formação, no âmbito do currículo e metodologia da educação de infância e no âmbito da formação de educadores de infância, realizado por uma equipa de docentes investigadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e de educadores de infância

Portugal, a prioridade política se centrava na expansão da educação pré-escolar e havia um conjunto de investigadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e de educadores de infância disponíveis para dedicarem parte do seu tempo cívico à promoção deste empreendimento (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

Visão e missão da Associação Criança

A Associação Criança parte de uma *visão* de sociedade que tem como dois dos pilares principais a liberdade individual e a justiça social e reconhece à educação, e à educação básica em particular, um papel central no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo e equitativo (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002).

O reconhecimento da importância formativa dos anos da infância conduz à necessidade de uma responsabilidade social colectiva por essa infância, responsabilidade que se traduz em fazer da educação de infância uma primeira etapa da educação para a cidadania. A criança é considerada como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, através da interacção com os seus contextos de vida.

Desta *visão* decorre a definição da sua *missão* que se traduz no apoio à construção de contextos educativos humanizantes que desempenhem um papel vital quer na construção da cidadania emergente das crianças quer na promoção da interligação entre os diversos contextos de vida das crianças. O elemento estruturante desta construção e interligação são os professores. Assim, a promoção do desenvolvimento profissional desses professores é o instrumento principal da *missão*, articulada com o desenvolvimento organizacional dos seus contextos de trabalho.

No âmago da missão está o desenvolvimento da criança mediado através da actuação junto dos profissionais e dos dirigentes (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

O processo longo de aprendizagem experiencial da equipa da Associação Criança foi construindo uma aproximação específica à formação em contexto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008) e uma perspectiva pedagógica específica para o processo de ensino aprendizagem com as

especializados, coordenado por Júlia Oliveira-Formosinho que é também a autora do projecto. Para uma apresentação mais completa do Projecto Infância e dos seus contextos sistémicos, dos seus processos e dos seus produtos, ver a dissertação de doutoramento da autora, O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: Um estudo de caso (Oliveira-Formosinho, 1998).

crianças pequenas a que chamamos Pedagogia-em-Participação.

Neste capítulo apresenta-se brevemente a Pedagogia-em-Participação, como contexto praxiológico onde se desenvolve uma forma específica de fazer documentação pedagógica.

A Pedagogia-em-Participação: Crenças, valores e princípios

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) defendem a ideia de que a democracia está no coração das crenças, dos valores e dos princípios da Pedagogia-em-Participação. Neste sentido, afirmam que

(...) os centros de educação infantil 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 quanto no âmbito do quotidiano vivido por todos os actores, como participação de crianças e de adultos (p.37).

As preocupações com as assimetrias sociais presentes na sociedade e na escola plasman-se na afirmação de que cabe aos centros de educação de infância promover, simultaneamente, a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades em termos de responsabilidade social pelas crianças e suas famílias.

Aspira-se – dizem os autores – a que estes princípios estejam presentes e vivifiquem todos os níveis de intervenção: a organização das instituições, a definição de grandes finalidades, objectivos educacionais, meios, técnicas para o desenvolvimento do quotidiano da pedagogia da infância, a organização da formação e o desenvolvimento da investigação. O paralelismo entre valores, crenças e princípios para todos estes níveis representa a exigência de um dinamismo isomórfico como proposta ética (2008, p. 37).

Tendo por base uma visão humanista da sociedade e do homem, Oliveira-Formosinho (2008) defende que a pedagogia de infância deve partir da democracia como crença e valor fundador da igualdade e do respeito pela diversidade. Este ideal não é o espelho de um optimismo ingénuo nem o corolário de falsas demagogias. É antes um desafio árduo que há-de permitir criar condições para que os seres humanos, tanto crianças quanto adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem. Essa capacidade é *a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e acção reflexiva e inteligente* (Oliveira-Formosinho, 2008, p.38).

Assim, para que o quotidiano não traia as opções essenciais é preciso concebê-lo e experimentá-lo, numa atitude reflexiva e crítica, em constante procura de coerência com os princípios democráticos de onde partimos (Formosinho, 1987). Neste sentido a interactividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos actores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de acção

pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a

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

A Pedagogia-em-Participação sublinha que é necessário conhecer melhor o nosso pertencimento pedagógico para podermos inventar um presente e um futuro que sirva melhor as crianças e as suas famílias (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Oliveira-Formosinho, 2007c) e isso requer que se faça a ruptura como os modos de fazer e de pensar pedagógicos que se centram no professor, na transmissão e nos produtos para promover outra imagem do processo de ensino-aprendizagem, outra imagem de criança e outra imagem de professor. Como salienta Oliveira-Formosinho (2007c):

A história da pedagogia revela-nos que no coração da educação tradicional estão os saberes considerados essenciais e imutáveis, logo indispensáveis para que alguém seja educado (instruído, culto, ilustrado); o professor é visto como o transmissor daquilo que, ontem, lhe foi transmitido, o executor dessa transmissão (p.31).

O diálogo intercultural entre grupos e indivíduos envolvidos nos processos pedagógicos, a colaboração na aprendizagem, em contexto de respeito pelos direitos humanos, entre os quais se destaca o direito da criança a aprender e o direito do professor a ensinar são uma premissa básica do modo de fazer e de pensar da Pedagogia-em-Participação.

A criança é entendida como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas como uma 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, 1998, 2006, 2007, 2008). Esta concepção de criança preconiza uma escola que, mais do que advogar os direitos das crianças, deve garantir o exercício desses direitos. No livro *A Criança na Sociedade Contemporânea* Oliveira-Formosinho (2004) salienta:

(...) se este progressivo reconhecimento da competência da criança é, evidentemente, uma base para reivindicar para ela mais direitos e mais participação na construção do seu conhecimento e da sua vida é essencial afirmar que, antes e depois das suas competências, dos seus interesses e das suas necessidades, a criança na sociedade contemporânea é um sujeito de direitos. Assim, os Direitos das Crianças estarão no centro de qualquer conceptualização pluridisciplinar e intervenção interdisciplinar nesse domínio. Pensamos ser este um desafio importante para o século XXI (p.18).

Outra ideia que percorre toda a obra desta investigadora e que é um pilar da Pedagogia-em-Participação é a ideia de que os saberes se constroem em colaboração. No centro dessa construção estão as pessoas – as crianças e os adultos, os alunos e os professores – o que faz com que os ofícios de aluno e professor sejam (re)construídos com base na (re)conceptualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor. A pedagogia da infância é referida aos valores éticos da conduta humana expressos nas relações e interações, num contexto culturalmente relevante. A pedagogia é, assim, um contexto de:

criação de espaços e tempos pedagógicos nos quais a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que, por valorizarem a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitam às crianças viver, conhecer, significar, criar (p.38)

Para esta pedagoga uma das tarefas centrais de um modo de fazer participativo é a construção *de contextos educativos complexos* facilitadores da emergência de múltiplas possibilidades de construção do conhecimento. Uma segunda tarefa situa-se no coração relacional, que se define como um espaço de interação e de escuta, ao serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de reflexivamente *escolher uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente* que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção de conhecimento sobre esse modo de fazer.

Outra das questões que sempre tem acompanhado as suas reflexões e que está presente na sua obra é a de saber quais são os eixos centrais da Pedagogia-em-Participação, ou seja, quais os eixos da intencionalidade para o pensar-fazer pedagogia no quotidiano. No seu entendimento esses eixos indicam campos nos quais se aspira a negociar e desenvolver propósitos em termos de finalidades, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e investigação.

Os eixos definidores de intencionalidade pedagógica são profundamente interdependentes e visam que o processo educativo colabore na construção e no desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais. Consiste em um processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado (2008, p. 38).

Os eixos da Pedagogia-em-Participação

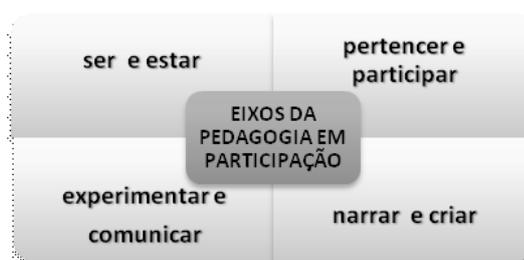
Oliveira-Formosinho (2008) e Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) argumentam que o primeiro eixo pedagógico – do ser-estar – mobiliza-nos para uma *pedagogia do ser relacional*, em que emergem aprendizagens desde o nascimento no

âmbito das semelhanças e das diferenças. O segundo eixo pedagógico – do pertencimento e da participação – mobiliza-nos, continua a autora, para uma pedagogia de laços onde o reconhecimento do pertencimento à família é progressivamente ampliado à comunidade local e à sua cultura, ao centro de educação de infância, à natureza. Também se inserem neste eixo a aprendizagem em espiral das diferenças e semelhanças nesse processo tão caracteristicamente humano, que é o de desenvolver laços. A participação ganha significado no contexto dos laços de pertencimento que se honram e que se desenvolvem.

O terceiro eixo pedagógico – do experimentar e comunicar – define uma *pedagogia de aprendizagem experiencial* cuja intencionalidade é a de fazer, ou seja, experimentar em continuidade e interacção, em reflexão e comunicação. Experimentar, reflectir, analisar e comunicar são processos que permitem extrair informação e saberes. Como em todos os outros eixos pedagógicos, revela aprendizagens em espiral das semelhanças e diferenças.

Por último, o quarto eixo pedagógico – da narrativa das jornadas de aprendizagem – permite-nos uma outra ordem de intencionalidade e compreensão, que se torna a base da criação. Do ponto de vista de Oliveira-Formosinho (2008) compreender é inventar, porém compreende-se melhor quando se vive e se narra. É nessa compreensão que se torna mais uma vez visível que as identidades são feitas se semelhanças e diversidade.

Figura1. Eixos da Pedagogia-em-Participação



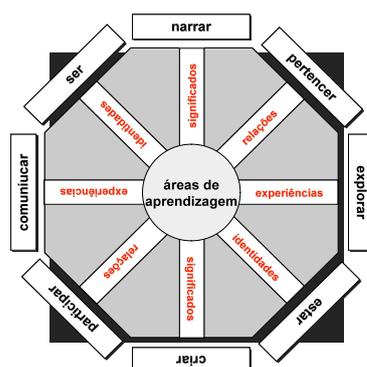
Podemos então dizer que a Pedagogia-em-Participação ao desenvolver intencionalidades em torno desses eixos é uma pedagogia que:

(...) cultiva as identidades e as relações que sustentam o reconhecimento das similitudes e das diversidades; desenvolve a aprendizagem experiencial e a construção de significados através da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis; possibilita a conversação e as significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 38).

As áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação

Oliveira-Formosinho (2008) argumenta que é importante e decisivo criar intencionalidades e propósitos tanto ao nível das grandes finalidades como ao nível dos objectivos, tanto ao nível das experiências como ao nível da avaliação das aprendizagens. Na perspectiva desta pedagoga é importante garantir que o aprender esteja integrado com o aprender a aprender porque a forma de ensinar está, antes de mais, preocupada com as formas de aprender. A Pedagogia-em-Participação evidencia quatro amplas áreas de intencionalidade para as aprendizagens. Estas áreas estão organizadas numa imagem concebida por Oliveira-Formosinho (2008) onde o cruzar dos eixos pedagógicos faz emergir áreas de aprendizagem.

Figura 2. Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação⁸



Segundo Oliveira-Formosinho (2008) as duas primeiras áreas de aprendizagem – **identidades e relações** – nascem do cruzamento de dois eixos pedagógicos (o ser-estar e o pertencer-participar) que criam intencionalidade para o processo de aprendizagem. Como sugere a autora

Ambos promovem o desenvolvimento de identidades plurais e de relações múltiplas, direccionam para a aprendizagem acerca de mim (corpo, mente, espírito), acerca dos outros (corpos, mentes, espíritos), tal como direccionam para a aprendizagem acerca das relações, interacções, ligações, laços.

Na Pedagogia-em-Participação estas são áreas de aprendizagem vitais para as crianças, portanto, é necessário promover experiências educacionais intencionais ao

⁸ Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.

nível das identidades múltiplas e das relações plurais, criando ambientes educacionais estimulantes que fazem com que a escola seja, antes de mais, um espaço de vida.

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

A aprendizagem dos instrumentos culturais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desenvolvem-se no seu uso reflectido. Do ponto de vista de Oliveira-Formosinho (2008) o mesmo é verdade para a inteligência, isto é, a inteligência desenvolve-se usando-a na reflexão que a experiência pede antes, durante e depois da acção que provoca. A conversação e a comunicação com os outros apoiam este desenvolvimento.

A narrativa é um modo de pensamento que permite à criança usar inteligências múltiplas e sentidos plurais. Quando o professor é um “coleccionador” dos artefactos culturais das crianças pode facilmente provocar conversações, comunicações, diálogos em torno desses artefactos e das experiências que os criaram, ou seja,

As narrativas das crianças acerca das experiências de aprendizagem reflectidas representam uma análise de segunda ordem acerca da aprendizagem. Enquanto narram o aprender, descobrem processos e realizações e descobrem-se a si e aos outros nesses processos e nessas realizações. A complexidade deste processo permite a criação de significado que, por sua vez, impulsiona a criatividade (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008, p.73)

Narrar é um processo de criação de significado que permite compreensão – ao narrar as crianças revelam os seus modos de pensar acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, dos outros, das relações. Na Pedagogia-em-Participação documentar permite narrar a experiência e significá-la e (re)significá-la.

Uma outra ideia extremamente importante para a compreensão da documentação pedagógica do ponto de vista da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2007; 2008) é o papel central das interacções. As interacções são uma dimensão vital do processo educativo, são o coração da pedagogia. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2007):

As relações e interacções são a concretização de uma pedagogia participativa. Desenvolver as interacções, reflecti-las, pensá-las, reconstruí-las é uma experiência profissional incontornável. A pedagogia participativa é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de

aprendizagem experiencial. A pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas (p.19).

As interações pedagógicas – continua Oliveira-Formosinho – enquanto mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e a participar, constituem uma questão que merece investigação teórica e empírica, bem como reflexão profissional cooperada sobre o quotidiano praxiológico. No seu entendimento mediar a aprendizagem na qual a criança exerce agência exige autovigilância dos estilos interactivos, porque nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança:

(...) a agência do professor como poder para fazer diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos e interações que eventualmente se constituam em constrangimentos à agência do aluno e, assim, à mediação. Mediar a agência da criança requer a compreensão da interdependência entre criança-aluno que aprende e o contexto de aprendizagem em que as interações adulto-criança (s) são centrais (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 39).

A Pedagogia-em-Participação assume uma posição que defende que os processos de aprendizagem que permitem intervenções constantes no curso dos acontecimentos, que envolvem o ser humano no exercício dos seus poderes internos, realizam-se em contexto de liberdade. A interdependência entre o poder para intervir e o contexto do exercício desse poder requer do professor um estilo de interação que se pautem pela sensibilidade, autonomia, estimulação e liberdade para o aluno poder participar com agência.

Entendo que os estilos de interação entre adultos e crianças são – ou não – um mediador da participação entendida como envolvimento nas actividades e nos projectos, promovendo – ou não – a agência da criança (p.39).

Observar e documentar os processos de interação adulto/criança é um desafio vital da pedagogia porque só através dessa observação e dessa documentação é possível desocultar e identificar os estilos interactivos dominantes. Essa desocultação é muito útil na medida em que permite a progressão em direcção a formas de interação mais democráticas e mais equitativas.

A Pedagogia-em-Participação: os processos de participação

Oliveira-Formosinho (2007a,b) afirma que os principais processos da Pedagogia-em-Participação são a observação, a escuta e a negociação. *A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação*, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo de actuar pedagógico. As práticas desejáveis de observar, ouvir e escutar, negociar precisam de se situar num pensamento reflexivo e crítico sobre

o porquê e o para quê desta observação, escuta e negociação (Oliveira-Formosinho, 2007,b).

Figura 3. Os processos de participação na Pedagogia-em-Participação



Nos processos de participação os adultos e as crianças colaboram em processos relacionais e comunicacionais para que a participação da criança seja, efectivamente, guiada para metas. A colaboração dos actores e a intencionalidade das metas (instituir na escola a democracia, reconstruir a cultura, aprender a cidadania moral) desenvolve-se em projectos e actividades cultural e pedagogicamente valiosos.

Os projectos e a sua documentação são processos imprescindíveis à Pedagogia-em-Participação. Como afirma Júlia Formosinho (2007; 2008) o projecto envolve a criança como um ser total: na construção do conhecimento próximo da vida, no desenvolvimento da sensibilidade emocional, moral, estética. Desenvolve as cem linguagens da criança, as cem inteligências da criança. A criança aprende sobre o próximo e o distante, sobre a vida. Não menos importante, a criança aprende a escolher, a planificar, a agir, a documentar, a reflectir, a comunicar e a avaliar.

A **observação** da criança é outra importante dimensão da Pedagogia-em-Participação. Porém, *como* fazê-la torna-se mais importante do que o *porquê* e *para quê* (Oliveira-Formosinho, 2002). A observação é entendida como um processo contínuo, que requer:

(...) o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição de significado à experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura (p.152).

Este reconhecimento da importância da observação contínua e sistemática para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança requer uma simbiose entre e teoria e a prática uma vez que se trata da observação da criança-em-acção e não da observação do indivíduo solitário. Trata-se, portanto, da observação de um indivíduo que se situa em vários contextos – familiares, comunitários e sociais e que tem identidade complexa.

Assim, na Pedagogia-em-Participação, a observação é contextual, porque não se foca na criança mas nas aprendizagens da criança no contexto educacional que se criou, o que significa que, antes de se observar aprendizagem da criança, ou concomitantemente à observação da aprendizagem da criança se observe o contexto que se criou para a criança aprender (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002, 2007b). A observação emerge, portanto, no quotidiano de uma prática pedagógica cuidadosa e partilhada que valoriza a acção no tempo e no espaço da sua ocorrência. É um processo que se constrói na partilha e na reflexão, um processo que se alicerça e se configura num quotidiano de participação.

Na Pedagogia-em-Participação a observação envolve não só o pensamento como também a acção e a escuta plural (com todos os sentidos) porque reconhece que, em cada experiência com as crianças e em cada processo de construção de conhecimento, existem caminhos plurais, existem possibilidades plurais.

A *escuta* é outro princípio da Pedagogia-em-Participação e é entendida como um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem. Para esta pedagoga, para além da discussão sobre os formatos de documentação da escuta, é importante aceder à compreensão holística e integrada da escuta. A escuta é um processo contínuo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, sobre os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, que se sustenta numa ética de reciprocidade. Como refere esta investigadora

A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.28).

Do ponto de vista da Pedagogia-em-Participação tanto a escuta como a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a acção educativa.

No nosso entendimento – diz esta pedagoga – a escola precisa de resolver o dilema das fronteiras. Abrir portas, limpar janelas, flexibilizar a organização do tempo e do espaço. Criar sinergias entre os estímulos que nos desafiam através da visão, do olfacto, do tacto e os processos de observação, comunicação, representação. Viver a representação é condição de a enriquecer.

A escuta das crianças não requer referenciais psicológicos estruturados de base mas requer um exercício profissional de leitura do que foi escutado. Como salienta Oliveira-Formosinho (2007) a escuta veicula a mensagem do poder desafiante da

experiência directa com os objectos, as coisas, as pessoas, contudo obriga-nos a reconstruir a nossa história de aprendizagem profissional que nos circunscreve àquilo que é endógeno ao contexto escolar. Para enriquecer a experiência de aprendizagem através da experiência de vida o que os adultos precisam fazer é escutar e transformar essa escuta na base das actividades e dos projectos que se desenvolvem. Porém esta tarefa é uma tarefa difícil porque os artefactos didácticos desviam a experiência de aprendizagem da sua base experiencial e com isso diminuem-na no seu significado (Oliveira-Formosinho, 2008).

A **negociação** é um outro processo da Pedagogia-em-Participação que torna possível debater e consensualizar os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem de cada criança e do grupo. Trata-se de uma participação guiada da classe na co-definição do planeamento curricular. A negociação é um instrumento de participação que afasta ainda mais a perspectiva construtivista da perspectiva tradicional, pois leva os alunos a entrar naquilo que no coração da pedagogia transmissiva é exclusivo do professor – o currículo. Mas essa participação só pode ser efectiva se a documentação tornar visíveis esses processos.

Na Pedagogia-em-Participação a documentação cumpre a função de tornar visíveis os processos de negociação. Neste sentido, a documentação serve como conteúdo e como processo. Serve como conteúdo porque regista, através de vários meios, a voz das crianças, captando os diferentes pontos de vista e as diferentes sensibilidades. Serve como processo porque usa esses registos para reflectir acerca do que aconteceu e para projectar novas metas. Para identificar os sentimentos, as teorias, os interesses, os gostos, as emoções, as alegrias, as tensões e as frustrações das crianças, para daí extrair lições.

A **diferenciação pedagógica** é o fim último da Pedagogia-em-Participação através dos processos de observar, escutar e negociar. A documentação pedagógica facilita e promove estes processos.

No entendimento de Oliveira-Formosinho (2007a) trata-se de encontrar, no quotidiano pedagógico, uma base que assuma a heterogeneidade e a diversidade, que se distancie dos modos de agir e pensar uniformes e individualistas que tratam todos como se fossem um só.

Trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fuge à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só, que consegue superar o modo simultâneo. Isto é, trata-se de encontrar uma base para fazer uma diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e encontra modos alternativos de organizar a classe e a escola (p.33).

Neste modo de fazer pedagógico diferenciar não pode ser confundido com individualizar o ensino, ao serviço duma visão individualista da vida e da sociedade. Diferenciar é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação colectiva. Essa diferenciação sustenta-se e retroalimenta-se na documentação ética das múltiplas vozes em interacção.

Na Pedagogia-em-Participação a documentação é transversal a todos estes princípios. É através dos múltiplos formatos de documentação que a pedagogia se renova e renasce e que os educadores reconstróem as suas acções e as suas interacções em companhia (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008,2009; Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009). Estes múltiplos formatos de documentação têm em comum: (1) os valores e as crenças que se sustentam no respeito pelos direitos das crianças, dos professores, das famílias, dos formadores, dos investigadores; (2) a sensibilidade aos contextos e culturas diferenciadas a às suas interfaces e interacções; (3) o foco na aprendizagem e na monitorização da aprendizagem da criança e dos professores.

A crença na competência do ser humano

Uma ideia transversal a toda a obra de Júlia Oliveira-Formosinho e que tem influência no modo como na Pedagogia-em-Participação se olha para a documentação das aprendizagens das crianças é a ideia de crença na competência do ser humano. Crença na competência da criança, crença na competência da família da criança, crença na competência dos professores, crença na competência dos formadores. Acreditar na competência do ser humano é uma atitude humanista que se fundamenta na convicção de que as pessoas não são objectos *coisificados* (sejam crianças ou adultos) mas pessoas com interesses, com necessidades, com motivações e com direitos e deveres. É portanto, um reconhecimento da competência que não é ingénuo.

Na Pedagogia-em-Participação essa crença no ser humano traduz-se na forma como se conceptualiza o mundo e a sociedade reconhecendo-se que essa conceptualização tem influência na forma como se conceptualiza o conhecimento. O conhecimento é uma co-construção, uma aproximação sucessiva à realidade(s) percebida(s). Acreditar na competência do seu humano é fundamental para a escuta e para a documentação dessa escuta. Acreditar na competência é uma questão de ética que cria possibilidades para considerar as percepções dos actores sobre os seus processos de

vida e os seus contextos particulares de desenvolvimento e aprendizagem (Pinazza, 2008).

A epistemologia da prática

A epistemologia da prática é outra ideia presente na Pedagogia-em-Participação que tem influência no modo como se encara a documentação pedagógica. A epistemologia da prática sustenta-se na convicção de que a pedagogia se constrói e reconstrói na acção e na prática mas também no pensamento e no conhecimento da prática.

A documentação é uma forma privilegiada de situar a pedagogia no coração da praxis. O conhecimento sobre a prática vai-se construindo, pensando, vendo, observando, escutando, analisando, reflectindo e interpretando através de múltiplos formatos de escuta dessa praxis (a documentação). Por exemplo, construir o portefólio, seja da criança, da professora, do projecto e/ou da intervenção, é, desde logo, uma forma de nos obrigarmos a documentar, a focar, a explicitar, a reflectir e a interpretar as nossas acções. Nesse sentido a documentação é favorecedora da epistemologia da prática. Wenger (2001) diz que a prática é o processo em que podemos experimentar a profissão, e o nosso compromisso com ela, de forma significativa. A prática refere-se ao significado construído na experiência da vida quotidiana, logo, a prática é uma experiência de construção de significado ao nível da competência da acção, mas esse significado é construído no processo de o negociar e de o pensar reflexivamente (Oliveira-Formosinho, 2002b). Para que essa negociação seja efectiva a experiência precisa ser agida, observada, documentada e interpretada. É esse processo que permite a construção de significado da prática. A construção do significado da prática através de processos de negociação é extremamente rica quando realizada em comunidades de prática. Contudo, esta natureza relacional e interpessoal, presente neste processo e visível na documentação, não anula o indivíduo, o intrapessoal, porque a aprendizagem experiencial de cada um e de todos se faz através da experiência numa comunidade de prática onde se participa, onde se negociam os significados e onde se vai *coisificando* um repertório partilhado de experiências significativas (Wenger, 2001). Este processo depende da

real criação e desenvolvimento de um compromisso mútuo perante problemas a resolver; realizações a alcançar de criação e desenvolvimento de avaliação de projectos que respondam às situações, problemas e realizações desejáveis (Wenger, 2001, p.66).

A natureza relacional da documentação está também confinada ao facto de a documentação promover o cruzamento das perspectivas intrapessoais daquele que documenta, na sua natureza idiossincrática, com o olhar referencial e de sustentação de quem participa no processo formativo dialógico e comunicacional. Este processo é, portanto, um processo de natureza relacional que honra tanto os processos interpessoais como os processos intrapessoais de conhecimento.

A prática reflexiva

Na Pedagogia-em-Participação a documentação é considerada como um processo de aprendizagem, como instrumento de reflexão, e como ponto de partida para a reconstrução do trabalho pedagógico: é a partir da análise da realidade que se torna possível perceber as dificuldades e os aspectos a serem trabalhados tendo em vista a melhoria da acção (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002). A formação em contexto é o um modo de desenvolver a Pedagogia-em-Participação. A documentação do pensar-fazer-pensar da criança em relação com o pensar-fazer-pensar do adulto traz o quotidiano para os processos formativos. Alimenta a formação em contexto com questões substantivas do quotidiano praxiológico. A formação em contexto, como estratégia formativa, adjectiva o processo referindo-o à substancia, à essência.

Nos últimos anos, a reflexão converteu-se num ponto-chave de qualquer análise das competências profissionais. Hoje sabe-se que a actividade profissional requer sempre reflexão e que a prática, por si mesma, não proporciona conhecimento nem qualidade profissional (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Dewey, 1979; Zeichner, 1993). Tanto a experiência quotidiana como numerosas investigações corroboram este facto. A boa prática, aquela que permite avançar para níveis mais elevados de desenvolvimento profissional é a prática reflexiva. É aquela prática que se sustenta em processos reflexivos que potenciam este movimento dialéctico de ida e volta. Como argumenta Oliveira-Formosinho (2009) ser profissional reflexivo é fecundar as práticas nos princípios e nas teorias antes, durante e depois da acção, é interrogar para resignificar o já feito em nome da sustentação que constantemente o reinstitui.

A nível do quotidiano da prática isso exige do professor duplas competências – competências de acção e competências de reflexão (Dewey, 1979; Zeichner, 1993; Zabalza, 1994). Como salienta Gimeno Sacristán (1998):

É inerente à acção do agente que educa, um efeito de acumulação que facilita e economiza as actuações humanas ao longo da sua experiência de vida, de modo a

não ter que partir do zero em cada experiência concreta. Empreendemos novas acções apoiados na saber fazer acumulado (conhecimento do como), com uma bagagem cognitiva sobre o fazer (conhecimento sobre) e com uma determinada orientação que dá certa estabilidade (p. 85).

A documentação facilita os processos reflexivos (aponta-nos para a essência do processo educativo) e, nesse sentido, possibilita essas competências porque permite analisar os pontos fortes e os pontos fracos do exercício profissional e progredir com base em reajustes permanentes.

Documentar e reflectir 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 actor e autor, o professor precisa envolver-se e apropriar-se destes processos reflexivos em torno do seu pensamento e da sua acção.

Reflectir em torno do modo de fazer e de pensar permite, ao professor, alcançar uma maior compreensão da sua acção para a poder transformar. O professor, através da documentação, pode ver-se a si próprio e às coisas de um outro ângulo (Zabalza, 1994). Documentar os processos nos quais se está a participar 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.

A imersão no quotidiano torna difícil alcançar consciência das particularidades desse quotidiano porque aí se enfrentam, em simultâneo, muitas demandas que, geralmente, provocam a sensação de vivências intensas, de muitas tensões ou simplesmente de sobrevivência. Se essas vivências não forem documentadas tendem a desaparecer. As imagens começam por desvanecer-se, os acontecimentos acabam por ficar soterrados na memória de quem os viveu, e, com o tempo, apagam-se. Os resultados e as imagens que restam serão, então, demasiado vagas e imprecisas para terem significado. Pelo contrário, se estiverem documentadas as experiências permanecem e, através delas, pode entrar-se em processos de reconstrução da realidade e dos seus significados. É possível regressar à(s) experiência(s) sempre que necessário, a documentação permite reler e rever as experiências, evocá-las, escutá-las de novo e, através delas, rever a acção de quem participou. Pode aceder-se à realidade e dialogar com ela, pode reflectir-se sobre os processos que, de algum modo, se tornaram significativos aos olhos de quem viveu a experiência. Reflectir com base na documentação pedagógica do quotidiano serve como garante para que a reflexão não seja vazia e para que o seu conteúdo se centre naquilo que é o essencial – a

aprendizagem experiencial das crianças.

A narrativa: do acto ao significado

Na Pedagogia-em-Participação considera-se a documentação como um processo de alto valor formativo porque permite narrar a experiência.

Do ponto de vista pedagógico narrar a experiência exige que o professor descreva e interprete a experiência assumindo-se como um duplo actor: o actor que leva a cabo as coisas e que as descreve e o actor que, posteriormente, reflecte sobre as coisas vividas.

O actor que, posteriormente, revive a experiência está, deste modo, a participar num processo interno de reconstrução da realidade. Mas esse actor também pode permitir que outros (colegas, pais) acessem à documentação e façam outras interpretações. Como salienta Bruner (2000a) *as interpretações de significado espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também cânones culturais de construção da realidade* (p.33). A narrativa é, então, não só um modo de pensamento como também um veículo de produção de significação. Nesta perspectiva a construção narrativa da realidade (Bruner, 1997) pressupõe não só a interpretação e a confrontação intrapessoal da realidade mas também a negociação interpessoal dos significados - um modo de alcançar a mútua compreensão.

A documentação contínua, sistemática e plural que informa sobre o quotidiano é, portanto, preciosa para a construção narrativa da experiência. É essa narrativa que *ilumina* o processo e o seu fluir, ou seja, que torna possível compreender o processo de permitir às crianças aprender com os professores e aos professores aprender com as crianças.

O valor formativo da documentação advém, portanto, do facto de permitir recodificar a experiência narrada – as coisas que se vivem ou as ideias que se tem da realidade, ao serem narradas e reflectidas em contexto, consentem a reconstrução dos acontecimentos ou das sensações. Metaforicamente narrar é dar um passo atrás para poder observar em perspectiva, criando assim a distância necessária para a compreensão daquela(s) realidade(s) (Oliveira-Formosinho, 1998). Esta distância permite exercer um certo controlo sobre a situação que representou uma experiência forte e que de algum modo nos afectou (Zabalza, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002). O simples facto de estar documentada fará com que a experiência se reconstitua pois o processo de documentação é, em si mesmo, um processo de reconstrução onde o pensamento e a reflexão, se situam entre o mundo externo e a acção do sujeito para dar uma nova

direcção à acção. Segundo Dewey (1979):

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos actos e no que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. (...) Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas (p.158).

Oliveira-Formosinho (1998) defende que o desenvolvimento profissional do professor e a aprendizagem das crianças são processos que implicam aspectos pessoais e profissionais, ou seja, uns e outros contagiam-se mutuamente. Por vezes, é necessário alcançar alguma distância da nossa própria actuação para a vermos com outros olhos, isto é, para a tomarmos em perspectiva e para tomarmos consciência dos processos aí implicados. É esta capacidade de descentração e de transcendência de nós mesmos facilitada pela documentação que permite a reconstrução mais adequada da realidade e que permite fazer os reajustes e as mudanças necessárias às exigências do papel que o professor desempenha. O professor que se observa a si mesmo e que conta o que considera relevante da sua intervenção – que reconstrói a sua jornada ou alguns dos seus momentos – desenvolve a sua compreensão da realidade num duplo sentido. Por um lado, porque reconstrói algo que já se passou e, por outro, porque ao narrar a experiência vivida, converte essa experiência numa experiência com significado. Esta reconstrução faz-se em diálogo e em companhia (Oliveira-Formosinho, 2008) e não no isolamento. A interpretação e a reflexão em companhia das experiências documentadas permite saber como cada participante foi enfrentando o processo de reconstrução da acção, isto é, permite saber por que momentos bons e maus foi passando e que tipo de impressões foi armazenando ao longo da experiência. Permite ainda saber como é que o grupo foi reconstruindo as suas experiências, os seus pensamentos, as suas acções e interacções na participação colectiva duma mesma visão e missão (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002). Parece assim existir uma homologia entre a documentação dos processos de aprendizagem das crianças e dos processos de aprendizagem dos professores das crianças, e entre estes processos e os processos investigativos.

Em síntese, na Pedagogia-em-Participação entende-se a documentação como um meio de: descrever, analisar, interpretar e cruzar interpretações em torno dos processos e das realizações; revelar as aprendizagens; avaliar os processos e os resultados; partilhar com os outros (pais, directores, colegas, outros agentes educativos); prestar contas

sociais; monitorizar a acção profissional; criar a sedução dos processos de aprender; advogar a competência da criança; criar memória, identidade e cultura pedagógicas. Nalgumas destas características a documentação pedagógica aproxima-se de outras perspectivas – as do Norte de Itália, as de Pen Green Centre, entre outras. Noutras das características diferencia-se substancialmente.

A documentação entende-se neste perspectiva como democrática e ética e faz-se em contextos de carências estruturais⁹ que obrigam a profissional de educação de infância a procurar o melhor para as crianças e para as suas famílias. Fazer a diferença na vida das crianças e das suas famílias é uma questão ética, não meramente política. Isto não significa, porém, uma alienação política. Pelo contrário, significa lutar numa outra plataforma, disseminando as boas práticas e demonstrando que a qualidade se constrói em co-laboração, a partir do contributo de todos os agentes educativos, da sociedade em geral e dos responsáveis políticos. É nesse patamar que se vai fazendo com que as políticas educativas mudem.

Estamos convictos de que a luta pelas condições ideais não pode paralisar o esforço de, no dia-a-dia, melhorar as condições de vida das crianças e das suas famílias, daquelas que servimos em cada momento. Júlia Formosinho defende uma posição muito clara em relação à infância e aos direitos das crianças e suas famílias quando afirma que temos de actuar agora, é no agora que as coisas acontecem, é no agora que as crianças estão connosco. A vida é fluida dinâmica, está em movimento. Se paramos no agora à espera que as condições melhorem, perdemos a oportunidade de agirmos no tempo real da criança. Como argumenta esta investigadora, uma criança de três anos hoje, não voltará a ter três anos, não pode esperar que as políticas educativas garantam efectivamente as melhores condições de trabalho aos profissionais. Há uma emergência ética em dar resposta. O fio que liga o real e o ideal não é estático, por isso, entre o real e o ideal nós escolhemos as crianças. É a partir desta escolha que apoiamos a transformação. Como argumenta Oliveira-Formosinho (2009c) *a minha opção por um foco para a transformação situa-se aqui, no lugar onde hoje posso fazer a diferença* (p. 4). É neste espaço real que temos de transformar. Este é o desafio da Pedagogia-em-Participação.

A Pedagogia-em-Participação tem outra característica muito peculiar. Assume

⁹ Por exemplo, em Reggio Emilia existem duas educadoras por sala, enquanto em Portugal existe apenas uma educadora por sala. Também em Reggio Emilia a documentação faz-se com apoio de atelieristas e pedagogos e em Portugal sem esses recursos. As diferenças de recursos materiais (a qualidade de que dispõem em câmaras fotográficas, gravadores áudio e vídeo) não são de somenos importância.

avaliação como uma das dimensões centrais da pedagogia. Na nossa perspectiva a avaliação faz parte integrante do processo de aprendizagem. 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. A nossa opção, foi, desde o Projecto Infância, assumir a avaliação, sabendo que é um risco fazê-la mal feita (Oliveira-Formosinho, 1998; Parente, 2004) mas que o risco tem de ser vivido. Com a preocupação de encontrar caminhos plurais para a avaliação, desenvolveu-se um trabalho colaborativo, inscrito numa perspectiva de avaliação alternativa ecológica (Oliveira-Formosinho, 1996, 1998, 2007 a, 2009; Parente, 1996; 2004; Oliveira-Formosinho e Parente, 2005), que tornou possível escolher, construir e adaptar instrumentos pedagógicos de observação teoricamente congruentes com os princípios e os valores que defendemos. De facto, esta opção pelos instrumentos pedagógicos de observação como suporte para a avaliação a partir da documentação dos processos e das realizações é uma premissa básica da Pedagogia-em-Participação. Como argumenta Oliveira-Formosinho (2009c) os resultados *são profundamente interactivos, isto é, são interdependentes dos processos e dos contextos em que se desenvolvem* (p.5). Esta investigadora acrescenta

Eu arriscaria dizer que, falando de crianças muito pequenas, é eticamente insustentável avaliar os resultados sem analisar os contextos e processos que os provocam, porque os resultados das avaliações se convertem rapidamente em rotulagem das crianças (idem).

É assim que na Pedagogia-em-Participação a documentação é transversal a todas as dimensões da pedagogia (o ambiente físico – espaço e materiais –, a rotina diária, as interacções adulto/criança; adulto/adulto; criança/criança; os projectos e as actividades; a organização dos grupos) e é um suporte à avaliação e à planificação, por conseguinte, ao processo de aprendizagem das crianças e dos seus professores. A documentação faz-se com recurso a formatos de observação plurais, que escolhemos a partir do diálogo com outros investigadores e com outros projectos e que construímos a partir da nossa experiência.

Na Pedagogia-em-Participação, assumimos pois dois tipos de leitura dos materiais de documentação: uma interpretação intersubjectiva (criança-educadora-educadora-pais) e uma interpretação com escalas pedagógicas de cariz humanista (Oliveira-Formosinho, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo, 2009) que

respeitam as crianças e que são teoricamente congruentes com os nossos princípios teóricos. Um dos desafios da Pedagogia-em-Participação tem sido o de

criar a noção desta interactividade e fazer o teste prático da teoria, isto é, em processos colaborativos apoiar as educadoras e avaliar o contexto de aprendizagem que criam e verificar a sua relação com as aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2009c, p.5).

A documentação é feita de integrações: (a) integração de processos e de resultados; (b) integração da teoria e da prática; (c) integração do colectivo e do individual. Na Pedagogia-em-Participação documenta-se a criança individual, em pequeno grupo e em grande grupo e celebram-se os processos interpessoais e intrapessoais. Isto é, descrevem-se as acções, as relações e as interacções das crianças envolvidas em projectos e actividades, ao longo do dia, para interpretar as aprendizagens com os instrumentos pedagógicos escolhidos.

A documentação é, portanto, uma dimensão central da Pedagogia-em-Participação, que surge já no âmago do Projecto Infância, como a preocupação central de apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores de infância (Oliveira-Formosinho, 1996, 1998; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009) na reconstrução da sua profissionalidade, exigindo recriar a imagem de criança e o papel da criança na aprendizagem, quer nas instituições de educação de infância quer na sociedade em geral. Na sua essência, a documentação permite ver, mostrar e partilhar a competência da criança – o que faz, o que sente, o que pensa, como participa, como aprende, como planifica, como reflecte – para ajudar as profissionais a complexificar a compreensão de criança e de aprendizagem; para partilhar com os pais, com outros colegas, com os directores e com outros agentes educativos as aprendizagens das crianças; para criar momentos de formação em contexto; para investigar e para disseminar a investigação.

A documentação permite ainda a tomada de consciência do papel das dimensões da pedagogia e sua necessidade de permanente reconstrução no acto aprender e ensinar.

2. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO ADOPTADO

Somos arquipélagos de subjectividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas.

Boaventura Sousa Santos (1994, p.96)

Para o desenvolvimento desta investigação optou-se por um estudo de caso de orientação construtivista realizado por processos de investigação-acção no contexto de uma intervenção cooperada e colaborativa que se vem desenvolvendo desde 1998, numa instituição particular de solidariedade social de Braga, no âmbito do modelo de intervenção da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008). Esta instituição compreende várias valências de atendimento à criança e às suas famílias: ATL; internato e semi-internato para crianças do sexo feminino e jardim de infância. O jardim de infância, locus deste estudo, é constituído por quatro salas de actividades. Cada sala é composta por um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Em cada sala trabalham um a educadora de infância e uma auxiliar da acção educativa.

2.1. Porquê um estudo de caso?

Decidir fazer um estudo de caso significa da parte do investigador, antes de qualquer escolha metodológica, o interesse num caso concreto (Stake, 1998). Oliveira-Formosinho (1998) argumenta que *o primeiro interesse é, portanto, a compreensão daquele caso que, de alguma maneira, se impõe como o centro da investigação* (p.244).

Coller (2000) salienta que um caso é um objecto de estudo com fronteiras mais ou menos claras que se analisa no seu contexto e que se considera relevante, seja para comprovar, ilustrar ou construir uma teoria ou parte dela, seja pelo seu valor intrínseco. Do seu ponto de vista *qualquer objecto de natureza social pode construir-se como um caso* (p.30).

Stake (1998) salienta que, face às situações do quotidiano, certos 'casos' impõem-se irrecusavelmente ao profissional da educação e a uma possível pesquisa (pode ser um aluno em dificuldades, um grupo de alunos problemático, um problema sentido pelos professores, a curiosidade por novos procedimentos ou por um programa de reforma). Para Stake tal é um *estudo intrínseco* de caso. Para Yin (1994) é um *estudo singular* de caso ou estudo holístico que implica uma particular e profunda atenção de modo a captar as características holísticas e significativas do caso.

Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez (1999) apresentam uma definição de estudo de caso a partir da contribuição vários autores:

O estudo de caso é definido por Denny (1998) como um exame completo ou intenso de uma faceta, uma questão ou talvez os acontecimentos que têm lugar num marco geográfico ao longo do tempo (p.91). Outros autores como MacDonald e Walker (1997) definem-no como o exame de um caso ou uma acção e Patton (1980) considera-o como uma forma particular de recolher, organizar e analisar dados (pp. 91,92).

Oliveira-Formosinho (1998, 2002d) ao definir o estudo de caso evoca Stake, Yin e Merriam procurando o que neles há de comum.

Stake (1998) define o estudo de caso como o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua actividade em circunstâncias importantes (p.11). Yin (1994) entende-o como uma investigação empírica que inquire um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente quando as relações entre o fenómeno e o contexto não são claramente demarcadas e quando se recorre a fontes várias para recolher informação. Nesta perspectiva o estudo de caso possibilita a procura de alternativas centradas no processo que levam à descoberta de situações do contexto e à tomada de decisões. Merriam (1988) diz que o estudo de caso é o exame de um fenómeno específico seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, um grupo social (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002d). Do ponto de vista de Merriam (1998) as características essenciais do estudo de caso são o carácter *particularista, descritivo, heurístico e indutivo* (Gómez, et al, 1999, p.92).

Os autores coincidem no facto de o estudo de caso implicar um processo de indagação que se caracteriza por um exame detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do caso que se tornou objecto de interesse (Gómez et al, 1999). A ênfase é colocada no caso, ou seja, o que se considera digno de estudo é o *caso que possui identidade que tem carácter, totalidade, fronteiras, que, dizem alguns, tem mesmo um 'self'* (Oliveira-Formosinho, 2002, p.93) ou *'personalidade'* (Stake, 1998, p.16).

Do ponto de vista de Kishimoto (2002) o estudo de caso, ao contrário de outras metodologias, tais como a experimentação (que separa de forma deliberada o fenómeno no contexto controlado do laboratório) ou a abordagem histórica (que trata de situações entre fenómeno e contexto, normalmente, em torno de acontecimentos não contemporâneos), investiga fenómenos contemporâneos na sua totalidade e profundidade. Trata-se, por conseguinte, de uma metodologia adequada à investigação de questões actuais da prática pedagógica porque torna possível 'mergulhar' no seu

contexto. Na perspectiva de Oliveira-Formosinho (2002d) o estudo de caso distancia-se de outras metodologias porque requer uma definição do modo operativo que permita

perspectivar holisticamente aquilo que se tornou persistentemente presente ao olhar da investigação e que mereceu a decisão de iniciar um processo. Requer uma trajectória da pesquisa cujo resultado se torne num contributo para a construção da compreensão, a nível da investigação, de um objecto social que “quebra a indiferença” do investigador e assim o transforma em objecto científico (p.93).

A complexidade do estudo de caso torna difícil prever com exactidão o que vai acontecer sendo uma das suas principais características a *flexibilidade*, isto é, a sua capacidade de se adaptar, em cada momento e circunstâncias, às mudanças que se produzem na realidade em estudo (Gómez, Flores e Jiménez, 1999). A *versatilidade*, outra importante característica do estudo de caso, diz Oliveira-Formosinho (2002d) sustentando-se em Tabachnick (1989), torna-o adaptativo a uma questão central que hoje nos coloca a investigação no âmbito das ciências humanas e sociais, a da abertura da investigação aos contextos de vida e às acções dos actores (p.91). Gómez et al (1999) sugerem que o investigador qualitativo tem de planificar a sua pesquisa com flexibilidade nunca perdendo de vista o carácter holístico do estudo que requer do investigador uma visão ampla da realidade que procura compreender em toda a sua complexidade. O investigador centra-se nas relações dentro dum sistema ou cultura, reconhece que o caso se refere ao pessoal e imediato e interessa-se pela compreensão dum cenário social concreto que exige a sua permanência prolongada no local. Simultaneamente, o investigador constitui-se, ele mesmo, num instrumento de investigação que incorpora o consentimento informado e a responsabilidade ética e, finalmente, descreve os possíveis desvios próprios do investigador e as suas preferências ideológicas (Janesick, 1994).

Dum estudo de caso espera-se *descrições abertas* (Stake, 1999), compreensões da experiência e das múltiplas realidades, ou seja, o estudo de caso qualitativo compreende que as pessoas percebem as coisas de forma diferente, devido não só às suas observações como também ao facto de a experiência determinar em parte os significados.

O estudo de caso que aqui se apresenta, tal como os estudos de caso de natureza qualitativa, requer uma atenção contínua aos fenómenos e uma interpretação constante desses fenómenos. Este estudo assume que existem múltiplas realidades e múltiplas perspectivas sobre a(s) realidade(s). Isto significa que o investigador olha para a realidade através dum caleidoscópio. Como sugere Vasconcelos (1997) à medida que se

vai mudando a posição do caleidoscópio, a realidade – ou aquilo que é visto – muda também na sua multiplicidade de ângulos (p.42).

Este estudo pode ser considerado um estudo de caso de natureza construtivista porque assume a particularidade de estudar os fenómenos no seu espaço e no seu tempo, através dos seus actores, das interacções dos seus actores, escutando-os mas confrontando-os também com outras perspectivas, com outras possibilidades. Como salienta Oliveira-Formosinho (1998, 2002d) a perspectiva construtivista assume uma posição que defende que não existe um mundo objectivo, isto é, a realidade existe enquanto construção mental, dependendo a sua forma e conteúdo, das vivências sociais, num tempo e num espaço.

A realidade é dinâmica, global, socialmente e interactivamente construída. A natureza da relação entre o sujeito e o objecto de conhecimento é uma relação transaccional e subjectiva. Nesta ordem de ideias assume-se que a relação entre o investigador e o investigado é uma relação de interacção e que os resultados da investigação são criados à medida que se avança no processo investigativo e que se vão entrelaçando as distintas visões e perspectivas dos participantes. Quanto à metodologia, isto é, quanto às formas privilegiadas para construir conhecimento, assume-se que as realidades são construções sociais e que as construções individuais

só podem ser elicitadas através da interacção que acede às construções por um processo hermenêutico de descrição e interpretação e um processo dialéctico de comparação e contrastação das construções dos respondentes com as do investigador e com outras construções disponíveis (Oliveira-Formosinho, 2002d, pp. 100,101).

Do ponto de vista técnico, isto é, aquele que se preocupa com as técnicas, instrumentos e estratégias de recolha de dados, assume-se a utilização de técnicas que permitam a recolha de dados que informem sobre a particularidade das situações de modo a possibilitar uma descrição exhaustiva e densa da realidade que é objecto de estudo (Rodríguez Gómez, et al, 1999).

Este estudo não se encerra em si próprio mas visa compreender o processo da própria intervenção orientada para metas. Nas intervenções da Associação Criança, as metas têm sempre a ver com a interactividade e a participação de todos os actores como meios de construção da qualidade (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Pascal e Bertram, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009). Este estudo foi desenvolvido por processos de investigação-acção e inscreve-se no paradigma qualitativo.

2.2. O paradigma qualitativo

Denzin e Lincoln (1998) definem a investigação qualitativa como multimetódica e salientam que este tipo de investigação envolve uma perspectiva interpretativa e construtivista. A este propósito Oliveira-Formosinho (2002d) salienta que alguns autores concebem a investigação qualitativa como uma espécie de *bricolage* e o investigador que a faz como *bricoleur*, sendo o produto final uma construção emergente. Ainda na perspectiva desta autora, a investigação qualitativa pode ser entendida como um *conjunto de práticas interpretativas* (2002, p. 97) que pode ser usado em diferentes paradigmas teóricos (González, 2002). De acordo com Lincoln e Guba (2000) é desnecessário continuar a insistir na polémica entre paradigmas uma vez que as diferenças fundamentais se situam na concepção filosófica e epistemológica e não passam necessariamente pela metodologia.

Na perspectiva de González (2002) a expressão *investigação qualitativa* abrange um conjunto de perspectivas que, dependendo dos investigadores, adoptam diferentes denominações. Inspirando-se em Eriksson refere que a expressão engloba diversas perspectivas: observação participante, investigação interpretativa, etnografia, estudo de caso, interacionismo simbólico ou fenomenologia:

Segundo Eriksson, a expressão «investigação interpretativa» sublinha que a «família» desta perspectiva partilha um interesse fundamental pelo significado atribuído às acções nas quais os «actores» se envolvem. Este significado é o produto de um processo de interpretação que desempenha um papel-chave na vida social (González, 2002, p. 22).

O estudo que aqui se descreve, pelas suas características, situa-se no paradigma qualitativo. A opção qualitativa advém basicamente de três razões – a duração do caso em estudo, a relação da investigadora com o caso, e ainda a natureza da temática em estudo que o torna, desde logo, numa ciência social do social (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002). Sousa Santos (1998) sustentando-se em Giddens salienta que o objecto das ciências sociais:

são seres humanos, agentes socialmente competentes, que interpretam o mundo que os rodeia para melhor agirem nele e sobre ele. Os agentes aplicam reflexivamente o conhecimento que têm dos contextos da acção à produção de acções ou interacções e, nessa medida, a «previsibilidade» da vida social não «acontece», é feita «acontecer» em resultado das aptidões conscientemente aplicadas dos agentes sociais (p.63).

Este estudo incide sobre uma investigação-acção colaborativa, desenvolvida no contexto da formação em contexto e, como tal, envolve os actores e seus contextos, os processos de desenvolvimento do processo em construção e a própria vivência da intervenção.

A investigação é entendida como uma acção na qual se integram as acções e os significados que os autores lhe atribuem requerendo, por isso, um olhar investigativo específico. A acção é concebida como realização social, integradora, finalizada e contextual que sublinha a complexidade, a particularidade, a contingência, a idiosincrasia do processo (Oliveira-Formosinho, 2002d).

O processo de formação é um processo vivencial em interacção social e interpessoal, portanto, fluido, dinâmico e complexo e problemático. Concebe-se a educadora e a criança como actores participantes que reflexivamente e colaborativamente criam metas para a acção e constroem interpretações da acção e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, aos quais queremos aceder através da investigação. Concebe-se ainda a perspectiva dos pais como aberta ao desenvolvimento colaborativo deste processo de avaliação alternativa que usa a documentação como coração dos *portfólios* enquanto instrumentos privilegiados para monitorizar, avaliar e revelar as aprendizagens das crianças.

Neste estudo a investigadora estuda os fenómenos nos seus contextos naturais, tentando construir sentido ou interpretar esses fenómenos em termos dos significados que os participantes lhes atribuem nos tempos da sua vivência (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002d). Porque se trata de uma investigação qualitativa envolve o uso intencional de uma variedade de materiais empíricos para descrever momentos, problemáticas e significados, quer rotineiros, quer não rotineiros, nas vidas individuais e grupais das pessoas que participam na investigação. Paralelamente também se procura usar uma diversidade de métodos interrelacionados, esperando alcançar uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. Entendida, como um conjunto de práticas interpretativas, a investigação qualitativa não privilegia uma metodologia, nem uma teoria, nem uma disciplina (Rodríguez Gómez, et al, 1999).

De entre as várias características da investigação qualitativa salienta-se neste estudo: a perspectiva holística; a orientação naturalística; a sensibilidade ao contexto; a importância da perspectiva dos participantes; a orientação para os processos e para a mudança; a recolha directa de dados, a importância dos dados ricos, descritivos; o investigador como primeiro instrumento; o contrato pessoal com neutralidade empática; a flexibilidade do desenho da investigação; a análise indutiva; a descoberta da compreensão e do significado e; o tempo prolongado de presença do investigador no terreno (Goodwin e Goodwin, 1996).

2.3. A investigação e a acção

Foi Kurt Lewin quem em 1948 lançou a ideia da *action research*, uma proposta que, na época, não foi bem aceite nos círculos científicos, muito provavelmente, porque essa ideia entrava em colapso com a história das próprias ciências sociais que, na altura, estavam essencialmente preocupadas em afirmar a sua cientificidade e em delimitar os campos da produção e da utilização do conhecimento, distanciando-se das intervenções e das ideologias (Almeida, 2001; Máximo-Esteves, 2008). Em consequência, parece natural que uma espécie de silêncio se tivesse gerado em torno da investigação-acção. Efectivamente, foram muito poucos os investigadores conceituados que a praticaram. Em alguns casos, usaram-na sob outras designações, em correspondência com as alterações que introduziram para a adaptar às suas próprias preocupações e metodologias.

Recentemente têm-se verificado alterações significativas tanto no âmbito da investigação internacional como no panorama nacional. Na perspectiva de Almeida (2001) este facto parece estar ligado à expansão da sociologia, depois de 1974.

A “explosão” do número de sociólogos que, não podendo ser absorvidos pela investigação e pelo ensino, se disseminaram por vários domínios de actividade participando, muitas vezes, em trabalhos de equipa com outros profissionais, levaram a um aumento da preocupação em realizar estudos e levantamentos antes de se passar à fase da intervenção. Tais actuações têm sido particularmente sensíveis em áreas como as do ensino, da intervenção social e da saúde.

A utilização da Investigação-acção no campo da educação, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento profissional, é a que mais nos interessa compreender. Em 1998, Oliveira-Formosinho no seu estudo sobre *o desenvolvimento profissional das educadoras de infância* faz referência à importância da investigação-acção para os processos de desenvolvimento profissional ainda que prefira usar a expressão *investigação para a acção* para acentuar a vertente de preocupação do modelo de desenvolvimento profissional com a resolução de problemas concretos e o seu comprometimento com as melhorias na escola ou numa associação de professores.

Inspirando-se nos trabalhos de Hubbard e Power (1993), Oliveira-Formosinho (1998) sugere que a investigação para a acção (*inquiry*¹⁰), parte da acção e da dinâmica

¹⁰ Segundo Oliveira-Formosinho (1998) a literatura anglo-saxónica usa *inquiry* mais no sentido de processo de instrução e reserva a palavra *research* para a investigação académica. Na literatura francesa, espanhola, portuguesa, entre outras, o conceito de investigação-acção, de alguma forma, cobre práticas que naquela se designam por *inquiry practices*. Esta investigadora utiliza o conceito de *investigação para a acção* para cobrir as diversas práticas que envolvem os professores na resolução dos seus problemas

que a acção requer para ser evolutiva. Assim, uma dificuldade sentida, um problema identificado, individualmente ou em grupo, pode ser o motor para fazer desencadear um processo de investigação para a acção. Para esta investigadora os professores são indivíduos inteligentes, questionantes, com conhecimentos de perito e com experiência relevante, geralmente estão dispostos a procurar dados que possam contribuir para dar respostas às questões que os pressionam e a reflectir na evidência empírica para formular soluções e desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta.

Na Pedagogia-em-Participação defende-se que a via mais promissora para o desenvolvimento profissional é o estudo co-operado e co-laborado (Oliveira-Formosinho e Formosinho 2001, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008) dos professores em torno de problemas e questões que se colocam quando se tenta tornar as práticas mais consistentes com os valores educacionais que se perfilham (Baldwin, 2001; Barret, 2001; Bradbury, 2001).

Oliveira-Formosinho (1998) chama ainda a atenção para o facto de que o apelo a que os professores resolvam os seus problemas através da investigação não é novo. Já Dewey (1971) falava da necessidade de os professores promoverem a acção reflectida ao afirmar que a investigação é a transformação controlada ou directa de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada (p. 101). Bronfenbrenner (1987) também assume as mesmas preocupações ao procurar desviar a investigação psicológica do “laboratório” para os contextos da vida real, numa perspectiva ecológica, e tentar compreender uma realidade através do acto de transformação da mesma. É importante salientar ainda que Zeichner, em 1983, faz a revisão de trinta anos de advocacia do professor investigador¹¹.

Em 1996 foi publicada, em Portugal, a obra intitulada *Práticas Educativas e Construção de Saberes – Metodologias da Investigação-Acção*, de Isabel Lopes da Silva, que, indo à origem do termo em Kurt Lewin, procura entender as grandes problemáticas que atravessam as diferentes perspectivas de investigação-acção¹². Mais

através dos mesmos métodos, ou similares, aos da produção de conhecimento na investigação académica.

¹¹ Desde a década de 1980 surgiu muita literatura sobre este tema - Tikunoff e Ward dedicam, em 1983, um artigo à investigação colaborativa; Lieberman (1986) publica um artigo intitulado “Collaborative Reseach - Working with, not Working on”; Watts (1985) afirma, no título de um artigo, “When Teachers are Researchers, Teaching Improves”; Gable e Rogers (1987, cit. em Sparks e Loucks-Horsley, 1990) afirmam, igualmente no título de um artigo, a necessidade de empreender o processo de “Taking the terror out of research”.

¹² Sobre a problemática da investigação-acção e sobre projectos de investigação-acção, em Portugal, ver

recentemente, a Coleção Infância publica o livro *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, de Lídia Máximo-Esteves que revisita a investigação-acção e equaciona o seu papel na formação de um profissional reflexivo, de um profissional que ambiciona melhorar a aprendizagem das crianças.

A investigação-acção usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação (Zeichner, 2001).

As vantagens da utilização da investigação-acção, como estratégia de formação de professores, são potenciadas pela dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção que faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, origine novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, porque permite ao professor regular continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

A investigação-acção contribui para a intensificação da prática reflexiva, porque combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática pedagógica, tornando-a mais informada, mais sistemática e mais rigorosa. Esta dinâmica formativa tem impacto nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção no quotidiano educativo, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder actuar com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje.

O professor, ao usar a investigação-acção como um processo de colocar questões e de tentar obter respostas para compreender e melhorar o processo de ensino/aprendizagem, produz saber que vai utilizar para resolver os problemas com que se depara no quotidiano, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões. Desta forma, deixa de estar dependente do saber produzido pelos outros – deixa de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria.

Stenhouse (1996) afirma que a chave para os professores se tornarem profissionais autónomos reside na disposição e capacidade que têm para se dedicarem ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas. Nóvoa (1995) argumenta que a dinamização de dispositivos de investigação-acção e investigação-formação *pode dar corpo à apropriação pelos*

Isabel Lopes da Silva (1996b) e Lídia Máximo-Esteves (2008).

professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão (p.28).

A investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O professor, ao questionar-se e ao questionar os contextos de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar a sua acção. Esta atitude permite cientificar o acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os outros desencadeia um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.

A introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com outros – os colegas, os alunos, as famílias e os investigadores com quem colabora, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam. Em nosso entender, os desafios ou problemas que os contextos e os seus actores desencadeiam serão identificados e resolvidos de forma diferente e mais eficaz, se envolverem os principais interessados (como a equipa co-operativa) e os ambientes em que surgiram, mobilizando e gerando os recursos necessários e adequados.

Na perspectiva da Associação Criança a investigação-acção com a sua componente reflexiva e actuante, em função de situações concretas e objectivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola (Hopkins, 1985), da educação (Ainscow, 2000) e a vida das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994), é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à pluralidade e à diversidade dos seus públicos de forma a promover o sucesso de todos e de cada um, na escola e na comunidade de pertença.

A investigação-acção na educação: do conceito aos princípios e objectivos

A origem da investigação-acção está, como já foi referido, associada ao trabalho desenvolvido por Lewin no período imediato à Segunda Guerra Mundial¹³ (Rodríguez Gómez, et al, 1999). Lewin (1946) identificou quatro fases na investigação-acção

¹³ Desde o trabalho pioneiro de Lewin até à actualidade a investigação-acção tem vindo a desenvolver-se gerando uma grande diversidade de concepções tanto do ponto de vista teórico como experiencial. Esta diversidade dificulta qualquer tentativa de conceptualização unívoca que se pretenda. Na literatura podemos encontrar diferentes designações para a investigação-acção tais como: acção-investigação, investigação na acção, investigação para a acção, pesquisa-acção, etc.

(planificação, acção, observação e reflexão) e concebeu-a a partir de princípios que conduzem gradualmente à independência, igualdade e cooperação (Rodríguez Gómez, e tal, 1999, p. 52).

Para Lewin investigação e mudança são aspectos complementares e a experiência é a forma privilegiada para a produção de conhecimento, isto é, *só através de uma abordagem experimental (...) se poderá determinar finalmente, qual a potência das forças que resistem à mudança* (Lewin, 1951, cit in Lopes da Lopes da Silva, 1996, p. 23). Significa isto que o conhecimento se constrói com base na experiência concreta levada a cabo no mundo real. Assim, a investigação, enquanto forma privilegiada de produção do conhecimento, não pode realizar-se à margem destes princípios sendo que os processos de mudança implicam a participação activa dos agentes sociais.

Lopes da Silva (1996) argumenta que Lewin defendia a ideia de que é mais fácil mudar os indivíduos reunidos em grupo do que mudá-los separadamente. Na sua perspectiva a decisão liga a motivação e a acção e, ao mesmo tempo, parece ter um efeito cristalizador que, por um lado, se prende com a tendência do indivíduo se fixar na sua decisão e, por outro, na participação num grupo. Assim, o processo de mudança deve ter em conta a relação dinâmica entre o grupo e o seu ambiente, que se vai modificando ao longo da experiência.

Stenhouse (1996) sustenta que a investigação-acção é um tipo de investigação em que o acto investigativo é necessariamente um acto substantivo, ou seja,

um acto de investigação é uma acção para impulsionar uma indagação (...). Um acto substantivo justifica-se por alguma mudança no mundo ou em outras pessoas que se considere desejável. Em educação os actos substantivos (...) são concebidos para ajudar as pessoas a aprender (p. 88).

Todos os investigadores coincidem na afirmação de que a investigação-acção é uma busca auto-reflexiva, levada a cabo por participantes em situações sociais, incluindo as educativas, para aperfeiçoar a lógica e a equidade das próprias práticas sociais ou educativas (Kemmis, 1988), para a compreensão dessas práticas e para a compreensão das situações nas quais se realizam essas práticas (Rodríguez Gómez, et al, 1999).

Características da investigação-acção

Ainda que não exista um paradigma da investigação-acção – o que não é de estranhar, dado quer a fraca divulgação da sua prática, quer o próprio carácter pluriparadigmático das ciências sociais é possível apontar alguns traços que lhe são inerentes.

Arnal, Rincón e Latorre (1992) sustentando-se em Oja e Pine (1981) argumentam que se pode caracterizar a investigação-acção com recurso aos seguintes elementos: (1) os problemas da investigação-acção são definidos mutuamente por práticos e teóricos; (2) os investigadores e os professores colaboram na procura de soluções para os problemas da prática; (3) os resultados da investigação são utilizados e modificados na resolução dos problemas; (4) os práticos desenvolvem competências e conhecimentos de investigação; (5) os práticos são mais capazes de resolver os seus próprios problemas e de se renovarem profissionalmente se estiverem envolvidos em projectos de inovação e mudança colaborativos; (6) os práticos e investigadores são co-autores da informação da investigação.

Com efeito, a investigação-acção apresenta aspectos específicos que diferem das metodologias de investigação *tout court*. O facto de congregar a produção e a utilização imediata ou até concomitante do saber faz com que este tipo de investigação se inscreva numa lógica própria de um espaço de intersecção: nem a metodologia da investigação “pura”, nem as simples regras da acção imediata. Trata-se de criar uma interface que entrelaça as circularidades complexas entre três ordens de categorias: as da ciência, nomeadamente as ciências humanas e sociais, as das políticas-institucionais e as do senso comum. Como argumenta Almeida (2001):

Não se trata de projectos bicéfalos, mas sim de conjugar/ congregar duas ordens de preocupações e, muitas vezes, de agentes/actores. Assim, a orientação de um projecto de investigação-acção implica entrosar metodologias de investigação com praxologias da acção, sem esquecer a viabilidade da execução do projecto no seu conjunto, tendo em conta as contingências e os constrangimentos inerentes a qualquer intervenção (p.176).

Diversidade versus unidade da Investigação-acção

Actualmente a literatura demonstra que existem diferentes métodos de investigação-acção: a investigação-acção do professor; a investigação-acção cooperativa e a investigação-acção participativa – cada uma delas com características muito peculiares (Cohen e Manion, 1990; Rodríguez Gómez, et al, 1999).

Reason e Bradbury (2004) salientam que as diferenças fundamentais destas modalidades de investigação-acção radicam no facto da investigação participativa ser um tipo de investigação que serve a comunidade, a investigação cooperativa o grupo e a investigação-acção o indivíduo. Todavia Rodríguez Gómez, et al (1999) consideram que esta distinção é demasiado simplista e alegam que cada uma destas modalidades se conjuga com as demais.

A investigação-acção do professor

De acordo com Elliot (1997) existem algumas características fundamentais da investigação-acção levada a cabo pelo professor que se traduzem no facto deste tipo de investigação analisar as acções humanas e as situações sociais experienciadas pelos professores como: a) problemáticas – inaceitáveis em alguns aspectos; b) contingentes – susceptíveis de mudança e; c) prescritivas – requerem uma resposta prática.

O principal propósito deste tipo de investigação é que o professor produza compreensão do seu problema, o que significa a adopção de uma postura exploratória perante qualquer definição inicial da sua própria situação.

O investigador adopta uma perspectiva teórica segundo a qual a acção levada a cabo para mudar a situação se suspende temporariamente até se conseguir uma compreensão mais profunda do problema prático em questão. Ao explicar "o que acontece" a investigação constitui-se num guião sobre o fenómeno em questão, relacionando-o com o contexto de contingências mutuamente interdependente, ou seja, os factos agrupam-se porque uns dependem da emergência dos outros.

O investigador procura interpretar "o que acontece" do ponto de vista dos actores, isto é, do ponto de vista dos sujeitos que participam na investigação. Ao considerar a situação do ponto de vista dos participantes, descreve e explica "o que acontece" com a mesma linguagem utilizada por eles, isto é, com a linguagem que as pessoas usam para descrever e explicar as acções humanas e as situações sociais de vida diária. Porque contempla os problemas do ponto de vista dos sujeitos que estão implicados nesses problemas, apenas pode ser válida através do diálogo aberto e livre com eles. O diálogo entre os participantes favorece e promove a troca de informação entre eles.

Elliot (1997) afirma que o professor é um *professional autónomo que investiga reflectindo sobre a sua prática* (p.16). Como tal, considera necessário que os agentes facilitadores da investigação-acção levada a cabo por professores mantenham uma deliberação permanente acerca da sua própria prática e da sua relação com a natureza da sua actividade de facilitadores. O agente facilitador permite que os professores definam os problemas e as questões específicas a investigar, ajuda-os a clarificar os objectivos pedagógicos centrando a atenção na prática e a ajustar os apoios teóricos que se relacionam com os problemas e as questões. Simultaneamente, também proporciona oportunidades para os professores partilharem as suas reflexões com os demais. Esta partilha permite descobrir as relações entre as diferentes experiências individuais, aprofundar a compreensão das questões mediante o diálogo com os outros e estabelecer

uma comunicação facilitadora da compreensão comum que é desenvolvida através da reflexão cooperativa.

A investigação cooperativa

De acordo com Bartolomé (1994, citado em Rodrigues Gómez e tal, 1999) a investigação-acção cooperativa é aquela investigação que se realiza quando alguns membros de duas ou mais instituições – geralmente uma instituição está mais orientada para a produção da investigação científica ou para a formação de profissionais e a outra é uma escola ou instituição na qual trabalham esses profissionais em formação – decidem agrupar-se para resolver problemas juntos que afectam a prática profissional dos últimos. O grande objectivo é veicular os processos de investigação com os processos de inovação e com o desenvolvimento e formação profissional.

Do ponto de vista de Tikunoff e Ward (1980) existem seis elementos básicos que permitem identificar este tipo de investigação que tem um carácter marcadamente interactivo. Esses elementos dizem respeito aos seguintes aspectos: (1) a equipa é formada no mínimo por um professor, um investigador e um técnico em desenvolvimento; (2) o investigador da universidade e o professor do terreno colaboram na procura de soluções para os problemas práticos que este enfrenta no quotidiano; (3) os resultados da investigação são utilizados na solução de problemas; (4) os professores desenvolvem competências, habilidades e conhecimentos de investigação de tal modo que os investigadores optam pela utilização de metodologias naturalistas e estudos de campo; (5) os professores e os investigadores são co-autores da investigação.

Rodrigues Gómez, Gil Flores e Garcia Jiménez (1999) salientam que o que distingue a investigação cooperativa é, em primeira instância, o seu carácter cooperativo, de participação ampla, inerente a todo o processo e, em segundo lugar, o carácter, simultânea e mutuamente, complementar dos processos de investigação educativa e de desenvolvimento profissional.

A investigação participativa

Rodrigues Gómez, Gil Flores e Garcia Jiménez (1999) na esteira de De Miguel (1989) caracterizam a investigação participativa como um conjunto de princípios, normas e procedimentos metodológicos que permitem obter conhecimentos colectivos sobre uma realidade social.

Como características definidoras deste método de investigação salientam o seu carácter de construção colectiva de conhecimento, a sua sistematização e a sua utilidade

social. Estes autores evocam Hall e Kassman (1988) que, num sentido amplo, descrevem a investigação participativa como uma actividade integral que combina a investigação social, o trabalho educativo e a acção.

Como características fundamentais deste processo de investigação Rodríguez Gómez, Gil Flores e Garcia Jiménez (1999) assinalam os seguintes aspectos: o problema que se vai estudar origina-se na própria comunidade ou lugar de trabalho; o objectivo último da investigação é a transformação estrutural e a melhoria das vidas dos sujeitos implicados; a investigação implica as pessoas no seu local de trabalho ou a comunidade que controla todo o processo global da investigação; é central o papel que se destina a fortalecer a tomada de consciência das pessoas sobre as suas próprias competências e recursos assim como o seu apoio para se mobilizarem e organizarem; o termo "investigador" designa tanto as pessoas do terreno ou a comunidade como os especialistas.

Reason (1994) salienta três tarefas básicas em qualquer tipo de investigação participativa. Em primeiro lugar, destaca a tarefa de iluminar e de despertar a gente comum para enfrentar o poder, o monopólio e a sua utilização do saber até agora dominado por determinados grupos instituídos socialmente. Em segundo lugar, refere que um importante ponto de partida para a investigação é a própria experiência das pessoas e a ideia de que é através da experiência actual que podemos apreender a sua essência. Desta forma, a investigação respeita, valoriza e honra o conhecimento e a experiência das pessoas. Por último, destaca o compromisso e a colaboração que tornam este tipo de investigação um processo genuinamente democrático e dialógico.

Os objectivos deste tipo de investigação são os de produzir conhecimento e acções úteis para o grupo de pessoas e a sua capacitação através do processo de construção e utilização do seu próprio conhecimento. A investigação participativa combina a participação com a investigação superando, desta forma, por um lado, os procedimentos tradicionais de conhecimento e, por outro, as dicotomias que ao longo do tempo têm separado teoria/prática. Neste tipo de investigação acentua-se o compromisso político desde uma posição crítica emancipadora, dá-se relevo ao carácter educativo da investigação e aos processos de construção do saber e do saber fazer numa perspectiva democrática.

Citando Reason (1994) Rodríguez Gómez, Gil Flores e Garcia Jiménez (1999) sublinham que se pode estabelecer uma integração destas três perspectivas metodológicas de investigação em acção podendo estas modalidades traduzir-se num processo único. Neste sentido, o que torna mais comuns estas modalidades é a

investigação requerer o envolvimento activo das pessoas que participam no processo estabelecendo-se, assim, uma nova perspectiva em torno das relações entre o investigador e o investigado.

Independente da modalidade, a investigação-acção é sempre uma forma de introduzir novos métodos e novas técnicas no ensino permitindo o auto-conhecimento dos profissionais e a melhoria da prática pedagógica. Na perspectiva de Stenhouse (1979) a investigação-acção contribui para *uma teoria da educação e do ensino que seja acessível aos professores* (p.90). Cohen e Manion (1990) acrescentam que *a principal justificação para o uso da investigação-acção no contexto educativo é a melhoria da prática* (p. 279). Segundo Bell (1997) a investigação-acção é

particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, devido ao facto de serem profissionais (...) a levar a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo (p. 22).

De acordo com Cohen e Manion (1990) a investigação-acção na escola assenta basicamente em quatro objectivos: 1) é um meio de resolver problemas diagnosticados em situações específicas ou de melhorar, de algum modo, um conjunto de circunstâncias; 2) é um meio de formação em exercício, equipando os professores com novas técnicas e métodos, melhorando os seus poderes analíticos e elevando o seu auto-conhecimento; 3) é um meio de introduzir métodos inovadores de ensino/aprendizagem; 4) é um meio de melhorar a comunicação entre os professores do terreno e os investigadores académicos.

A natureza colaborativa desta investigação-acção

Este estudo pelas suas características assume-se como um estudo de natureza colaborativa uma vez que se trata de uma investigação directa, que decorre no próprio terreno da acção. Este tipo de investigação centra-se nos problemas concretos vivenciados em situações reais do quotidiano pedagógico, neste caso concreto o problema da documentação das aprendizagens das crianças como coração dos portfólios (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008) e tem como finalidade descrever, resolver e compreender os problemas com vista a melhorar as práticas avaliativas das educadoras envolvidas neste processo. Do ponto de vista de Bell (1997) a investigação-acção pode ser utilizada sempre que *seja requerido um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica ou sempre que se queira uma nova abordagem a um sistema existente* (p. 22).

Esta investigação tem também a responsabilidade de contribuir para a mudança

social, porque tem um carácter participativo e democrático, sendo as decisões tomadas pelo grupo. A acção é uma reflexão/acção na prática pedagógica o que torna possível *uma intervenção, em pequena escala, no funcionamento do mundo real, sendo os efeitos de tal intervenção avaliados localmente* (Cohen e Manion, 1990, p. 271).

Esta investigação tem como características principais o facto de ser uma acção situacional, colaborativa, participativa e autoavaliadora (Cohen e Manion, 1990). É uma acção situacional porque se preocupa com o diagnóstico de um problema num contexto específico, na prática, que constitui a génese do problema e tenta resolvê-lo nesse mesmo contexto. Significa isto que é uma investigação a partir da realidade dos sujeitos, da forma como os sujeitos entendem o problema com que se deparam, constituindo a prática a génese desse problema. Considera-se possível integrar a teoria e prática procurando-se descrever e compreender o problema – teoria – e a sua resolução no terreno – prática.

A investigação é colaborativa porque a equipa é constituída pelos investigadores e pelos profissionais do terreno que trabalham colaborativamente, cooperando num processo de natureza cíclica e dinâmica. O trabalho em conjunto engloba todo um processo que vai desde a planificação, implementação e reflexão do processo de investigação desenvolvida, até à partilha de responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas (Arnal, Rincón, Latorre, 1992). É participativa porque os mesmos membros da equipa tomam parte, directa ou indirectamente, na execução da investigação e é autoavaliadora porque pressupõe uma avaliação contínua e permanente de todas as modificações que vão ocorrendo – avalia-se o que se faz para reformular, para reconstruir a prática educativa.

O objectivo principal deste estudo não é procurar apenas descrever e compreender os problemas ou obter um conhecimento generalizado, mas sim alcançar um conhecimento específico e ampliá-lo.

Na perspectiva de Kemmis e McTaggart (1992) esse processo envolve quatro momentos, nomeadamente, a planificação, a acção, a observação e a reflexão que foram tidos em consideração nesta investigação:

1. A *planificação* é o que se faz para antecipar a acção. No caso deste estudo, a planificação é flexível e o seu desenvolvimento procura ter em conta as limitações reais e as mudanças educacionais e sociais que se estão a operar. A flexibilidade do plano justifica-se por permitir adaptar efeitos imprevistos e limitações anteriormente não detectadas. O plano é desenvolvido com base no diagnóstico dos problemas e das dificuldades reais. Como salienta Kemmis e McTaggart (1992) *o plano geral deverá*

ser suficientemente flexível para se adaptar aos efeitos imprevistos e a limitações anteriormente não detectadas (p. 17)

2. A *acção* consiste em pôr em prática o plano de acção de uma forma deliberada e controlada, avaliando-se a sua racionalidade, qualidade e eficácia ou seja *a acção é flexível, visto ocorrer num tempo real com limitações, é ainda fluida e dinâmica e exige decisões instantâneas acerca do que fazer* (Kemmis e Mactaggart, 1992, p. 18).
3. A *observação* tem a função de documentar, recolher dados e informações sobre os efeitos da acção. A observação proporciona a base da reflexão o que requereu a sua planificação. Outro aspecto considerado como muito útil na observação é a flexibilidade a abertura ao inesperado;
4. A *reflexão* compreende toda a documentação que incorpora o portfólio da intervenção e que permite e analisar os processos, os problemas, as restrições e os sucessos da acção. Esta reflexão é uma reflexão partilhada e envolve a discussão e a troca de opiniões sistemática entre todos os membros da equipa. A reflexão *proporciona diferentes perspectivas críticas sobre os efeitos da acção e das limitações experimentadas* (Kemmis e Mactaggart, 1992, p. 29) conduzindo à reconstrução do significado das diversas experiências.

Neste estudo assume-se o significado de investigar como um processo que envolve planificar, actuar, observar e reflectir sistematicamente e envolve também avaliar/validar as decisões sucessivamente tomadas e os efeitos delas decorrentes e dialogar, isto é, partilhar pontos de vista e interpretações com os colegas, os amigos críticos. Neste processo *a colaboração é a pedra de toque para a qualidade e o sucesso da intervenção e da pesquisa* (Máximo-Estaves, 2008, p. 82). Como sugerem Kemmis e Mactaggart (1992) investigar *significa ainda utilizar as relações entre os diferentes momentos do processo como fonte de melhoria e de conhecimento* (p. 16).

É também importante salientar que, pelas suas características, a investigação-acção colaborativa que aqui se apresenta reconhece a importância do recurso a diferentes perspectivas e sensibilidades que, não sendo as mesmas, se vêem levadas, de forma inequívoca, a serem comunicantes, não de forma incidental, mas de forma estrutural ou estruturante. Como adverte Almeida (2001) para o sucesso de qualquer projecto deste tipo é fundamental que se abandonem as tentações hegemónicas de qualquer das suas vertentes – a da acção e a da investigação – o que envolve também a necessidade de desocultação e de transparência por parte de todos os actores e processos envolvidos. Este tipo de investigação implica o abandono do praticismo não reflexivo e favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática multidisciplinar e

promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções onde é utilizada.

Do ponto de vista de diversos autores a investigação-acção colaborativa beneficia da investigação em colaboração, ou seja da co-investigação. Segundo Hill e Kerber (1967) a investigação-acção funciona melhor quando é investigação cooperada porque incorpora as ideias e expectativas de todas as pessoas envolvidas na situação (Cohen e Marion, 1990). Com a colaboração de todos e com uma avaliação contínua de todas as acções que são, permanentemente, convertidas em dados sistematicamente reflectidos, chega-se à aplicação de resultados que deve ser imediata. Só desta forma é que se alcança uma compreensão mais sistemática da realidade. Apesar de todas estas vantagens vários investigadores aconselham a reflectir e a ter em consideração alguns factores que podem condicionar o êxito de um processo desta natureza, como por exemplo, as características do professor, os recursos disponíveis e a estrutura do projecto de investigação (Smulyan, 1984, citado em Arnal, Rincon e Latorre, 1992).

Situando este estudo de caso

Este estudo estrutura-se em torno dos processos de crescimento e de capacitação dos actores envolvidos em processos de mudança colaborativos e socioconstrutivistas, tendo em conta as suas percepções. Pretende, no entanto, vê-las em evolução na direcção de algumas finalidades que previamente se estabeleceram. Não é um estudo etnográfico mas um estudo no âmbito de uma intervenção. Neste estudo, à semelhança dum estudo etnográfico, o investigador foca-se nas perspectivas dos actores que quer pesquisar escutando as suas percepções, seguindo-as, ouvindo-as, registando-as (Oliveira-Formosinho, 2002), porque pretende interpretar e descrever as experiências de outras pessoas e de outras culturas (Denzin e Lincoln, 1998).

Do ponto de vista de Vasconcelos (1997) a etnografia *parece ser a via mais correcta de estudar o «outro» (...). Só posso entender o outro, deixando-me emergir na sua vida e fazendo uma «descrição densa», em profundidade dessa vida* (p.44). Também Woods (1999) considera que na etnografia o investigador se concentra no estudo intensivo do assunto em investigação observando *ao microscópio a vida social, observando a miríade de pormenores da vida quotidiana em grande detalhe e não deixando nenhuma pedra por voltar, na procura de uma focalização mais profunda e de uma definição mais clara* (p.79).

O estudo de caso que aqui se apresenta também está interessado na voz dos actores, nas suas perspectivas sobre as situações, no seu envolvimento, na sua compreensão mas pretende, essencialmente, entender os processos de mudança nos

quais se está a co-laborar e a co-operar (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009).

Numa investigação etnográfica normalmente os investigadores não sabem ao certo o que irão encontrar, o que leva alguns autores a considerarem o trabalho inicial (o trabalho que se realiza até que os temas comecem a emergir) como confuso e caótico (Woods, 1999). Este estudo, porém, não é um processo meramente emergente, enquadra-se num processo de formação em contexto. É, portanto, um estudo *configurado numa intervenção* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008), ou seja,

(...) o estudo configura-se numa intervenção que promove processos de construção e mudança a partir dos saberes e das experiências individuais e colectivas dos participantes, em diálogo com outros saberes e outras perspectivas pretendendo vê-los em direcção a novos saberes e a novas experiências. É um estudo de caso de acção no âmbito da intervenção e não um estudo de caso no contexto de um quotidiano não configurado numa intervenção (Oliveira-Formosinho, 2002, p.103).

Esta investigadora chama a atenção para o facto de os estudos que se inscrevem na lógica de intervenção se poderem considerar construtivistas no sentido de que eles são referenciados a valores, objectivos, intenções, compromissos, propostas que se desenrolam num tempo – que é o tempo em que se está a fazer o estudo – que é um tempo do trabalho de todos os participantes em torno da mudança que se quer construir.

Esta pesquisa integra simultaneamente a acção (a mudança das práticas e das interacções) e a investigação (a compreensão, o conhecimento que informa e dá forma a essa mudança) procurando criar novas (re)significações para uma dimensão central da pedagogia da infância – a observação, a documentação e avaliação das aprendizagens das crianças – em articulação com outras (re)significações – a imagem de criança, de professor e do processo de ensino/aprendizagem – tendo em consideração os valores cívicos e culturais, os pais e a comunidade.

É um processo que visa a mudança sustentada em ciclos de aprendizagem colaborada (Bolivar, 2000) que envolvem a acção, a reflexão e nova acção – ou a acção, a revisão, a planificação e nova acção (Lopes da Silva, 1996; Máximo-Esteves, 2008). Trata-se de um processo em que a acção informa e sustenta a reflexão e a reflexão informa e sustenta a acção. A reflexão produz a aprendizagem (aprendizagem em acção) ou a investigação (investigação em acção) pelo que a acção é mudada em função da aprendizagem/investigação mas também é responsável pelo desenvolvimento de mais aprendizagem/investigação (Oliveira-Formosinho, 2002 a; Esteves, 2003).

Este estudo, tal como outros estudos desenvolvidos na Associação Criança, organiza-se em torno da investigação de processos de crescimento e de capacitação dos participantes, em sistemas colaborativos, socioconstrutivistas. O desenvolvimento profissional faz-se no quotidiano e em companhia (Oliveira-Formosinho, 2006; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009).

As aproximações deste estudo à etnografia podem resumir-se em quatro pontos-chave:

1. *o problema objecto de investigação nasce no contexto onde o tempo, o lugar e os participantes desempenham um papel crucial*
2. *a observação directa é o meio imprescindível para recolher informação, de um ponto de vista holístico*
3. *a triangulação constitui o processo básico para a validação dos dados (Rodríguez Gómez et al, 1999)*
4. *a imersão prolongada no contexto*¹⁴ *(Oliveira-Formosinho, 2002, p.) do investigador ou tempo suficiente no cenário (Rodríguez Gómez et al, 1999, p.45).*

Porém, este estudo apresenta uma diferença substancial já que se estrutura em torno dos processos de crescimento e de capacitação dos participantes assumindo-se esta capacitação como um processo sócio-construtivista. O estudo focaliza-se na acção em cuja construção se está a colaborar – a acção dos professores e das crianças em interacção com os membros da equipa de intervenção, nas margens de uma cooperação auto-definida, em processos de formação em contexto (Oliveira-Formosinho, 2002a; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

Esta intervenção tem como principal finalidade *a progressiva assunção de todos os actores como participantes – nem como sujeitos nem como objectos mas como participantes* (Martin e Faulkner, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002). Participantes nos processos de reconstrução da pedagogia, participantes nos processos de reconstrução da concepção de criança, de professor, do papel do professor, participantes no processo de reconstrução da avaliação das aprendizagens das crianças e de reconstrução do processo de aprendizagem, das crianças e dos seus professores.

Esta assunção dos actores como agentes enquadra-se numa trilogia de processos – formação, acção, investigação – que requer a utilização de instrumentos que permitam entender *o ponto do qual partimos e o ponto onde queremos chegar*. Requer, portanto, a utilização de instrumentos que permitam saber quais são as concepções e as práticas

¹⁴ Neste caso concreto a formadora, que é simultaneamente, investigadora, integrou o projecto de formação em contexto desenvolvido nesta instituição pela Associação Criança desde o seu início, isto é, desde a ano lectivo de 1998/1999.

de partida (de quando se iniciou o processo) para se compreender como se foi mudando, e evoluindo, de modo a compreender as concepções a que se chegou durante o processo e quais os problemas que se enfrentaram, como se enfrentaram, mas também, quais foram as conquistas que realizaram e como se celebraram.

De facto, a história deste estudo intercepta a história de um processo de formação em contexto iniciado no ano lectivo de 1998/1999 que incidiu na (re)construção da pedagogia ancorada na aprendizagem de múltiplas gramáticas para a acção (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002). O estudo situa-se, portanto, no coração de um processo de desenvolvimento profissional de um grupo de quatro educadoras que sentem a necessidade de (re)pensar o papel da avaliação das aprendizagens das crianças e de (re)pensar e (re)construir instrumentos alternativos que permitam documentar, organizar, interpretar e compreender o modo como as crianças pensam, agem, sentem e atribuem significado ao mundo. Trata-se de um processo que procura, basicamente, compreender o processo de construção de conhecimento das crianças em colaboração com os adultos por elas responsáveis. Trata-se, por isso, de um estudo que conta a história de um processo de desenvolvimento profissional ancorada numa investigação-acção colaborativa que visa mudar as práticas avaliativas elegendo os *portfólios* de aprendizagem das crianças como forma de dar testemunho à jornada de aprendizagem de cada criança centrando-se por isso, na documentação que constitui a essências desses *portfólios*.

A documentação do percurso de aprendizagem das crianças organizada em sistemas de *portfólio* é perspectivada como uma ferramenta essencial para a promoção de uma avaliação alternativa ecológica (Oliveira-Formosinho, 2007) que respeita as similaridades e as diferenças, potencia o diálogo e a comunicação e celebra a participação da criança e da sua família na avaliação das aprendizagens que o quotidiano pedagógico da sala e da instituição de infância lhes proporciona.

O portfólio da intervenção e pesquisa

Este estudo procura otimizar as oportunidades para a compreensão, isto é, para obter conhecimento compreensivo e próximo da mudança em construção.

O modo de fazer operativo que permite olhar para o contexto em fluir tem a ver com os instrumentos utilizados para recolha, análise e tratamento da informação. Portanto uma heurística que permite fazer a pesquisa e, posteriormente, interpretá-la. Essa estrutura sintáctica é complexa e abrange um conjunto de instrumentos para a descrição e análise dos processos de intervenção permitindo documentá-los e posteriormente interpretá-los (Oliveira-Formosinho, 2002, p.102).

Este estudo está orientado para a construção partilhada dos significados que

colaboram na reconstrução da pedagogia da infância no âmbito de um projecto mais amplo que tem como principal missão a construção da qualidade dos serviços de atendimento às crianças e suas famílias no quotidiano das práticas educativas (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 200; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008).

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002) o modo de fazer é amplo, complexo, tem alguns pontos definidos à partida, mas é o fluir do caso, do contexto, da vida no contexto, das interacções, das reflexões dos participantes, que sugere as mudanças de rumo da pesquisa.

O instrumento de suporte é o *portfólio* da intervenção e pesquisa entendido como instrumento que guarda a memória da intervenção cooperada como recurso para avaliar a formação em contexto, a mudança e inovação (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002; Oliveira-Formosinho, 2009).

No dizer de Oliveira-Formosinho (2002) são as orientações conceptuais, provindas da natureza qualitativa da pesquisa e da estrutura operatória que permitem que se vá acompanhando o processo, ou seja,

permitem acompanhar o fluir do processo fazendo paragens sucessivas nesse fluir e arranjando um mirante, um ponto de mira, sobre o contexto em fluir. Esse ponto de mira é uma imersão da(s) investigadora(s) no fluir do contexto, num espaço, num tempo, num mundo das interacções, papéis, relações, realizações. Esta imersão pretende uma compreensão em torno da construção de significado das práticas educativas de qualidade e de acção no âmbito das práticas educativas de qualidade (p.103).

No caso em estudo o *portfólio* da intervenção, que serve de suporte à formação e à pesquisa na qual se está a participar, permite documentar os passos da intervenção, e através dessa documentação compreender como se está a evoluir nas diversas dimensões do processo em curso (incluindo a nossa própria situação pessoal) tornando assim possível narrar a história da intervenção.

Neste estudo, o *portfólio* da intervenção é o instrumento privilegiado para se ir constituindo em memória partilhada o processo evolutivo e interactivo de reconstrução do pensamento e da acção e para a interpretação da acção e do pensamento reconstruídos (Oliveira-Formosinho, 2002). É o suporte onde se guarda a documentação e a reflexão que se vai produzindo, é o instrumento privilegiado para documentar e testemunhar a agência dos actores, para documentar e testemunhar a construção de conhecimento, de práticas, de identidade e de cultura, ou seja, é o instrumento privilegiado para se construir significado e conhecimento.

Como já foi referido, quando se está a participar numa formação que é, simultaneamente, investigação é muito importante documentar o processo que se vai seguindo, sobretudo nos casos em que esse processo tem um sentido formativo e não só de simples investigação.

O portfólio da intervenção e pesquisa admite múltiplos conteúdos, múltiplas fontes e múltiplas técnicas de observação, organização, registo e reflexão da informação e possibilita o cruzamento e a complementaridade dos dados tornando possível a sua triangulação. A estrutura construtiva desta pesquisa envolve a utilização de diferentes métodos e materiais: a observação participante e as notas de campo; as conversas formais e informais com as educadoras e com outro pessoal da instituição; as reuniões da equipa; as entrevistas realizadas às educadoras e às crianças; os incidentes críticos; as fotografias; os vídeos; as conversas com os elementos da equipa da Associação Criança e com outros investigadores; a análise da documentação disponível sobre o tema; documentos das crianças (*portfólios* das crianças) e das educadoras (*portfólios* das educadoras)¹⁵. São, portanto, múltiplas as fontes de dados que, neste estudo, servem de suporte para o processo de análise, descrição e interpretação da realidade.

2.4.O processo de recolha de dados

Descobrir requer que se pesquise abaixo da superfície da interacção humana. Graue e Walsh (2003) salientam que o essencial da investigação é alcançar o invisível através do visível. Para estes investigadores o processo de investigação é constituído por três níveis: o diariamente observável; a descrição completa; e a explicação teórica, ou seja, alcançar o invisível ou o não observável.

A descrição rica em pormenor marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida. A natureza sistemática de uma descrição rica em pormenores inclui, entre muitas outras actividades, uma focagem explícita, decisões experimentais que procuram analisar um fenómeno sob várias perspectivas, uma verificação cruzada assente em pareceres desenvolvidos a partir de diversas fontes de dados (a triangulação), a busca de padrões e de anomalias e o desenvolvimento de temas. Uma descrição rica em pormenores surge quando a atenção se concentra em *determinada coisa em particular* e assim se mantém por um longo período de tempo.

¹⁵ Ao longo da intervenção foram ainda usados instrumentos de observação do contexto (o PIP), das interacções (a escala do empenhamento do adulto) e das crianças (a escala de envolvimento da criança) que não são analisados neste estudo.

As explicações teóricas penetram abaixo da superfície em busca do invisível, em busca de um conhecimento do significado das interações da vida humana procurando descobrir realidades que não são imediatamente evidentes. A explicação teórica alarga o propósito da descrição rica em pormenores, ligando as observações entre si e desenvolvendo ideias acerca do contexto explicando porque razão as coisas aí acontecem da forma como acontecem. A teoria oferece uma estrutura para a compreensão das descrições tornando-as menos particularizantes, transformando-as em algo mais do que meras observações isoladas. A explicação teórica procura também tirar proveito do conhecimento das dimensões sociais, históricas, políticas e culturais para situar as acções e interações em contextos que lhes atribuem significado.

O processo para alcançar o invisível começa com a *geração de dados que exige do investigador competência e rigor em três estratégias básicas em que assenta – entrevista, observação e recolha de dados* (Graue e Walsh, 2003, p.119).

Neste estudo, o processo de *geração de dados* exigiu da investigadora uma série de decisões que contribuíram para que o trabalho fosse sendo modificado, transformado, alterando e redesenhando. O tempo de dedicação ao processo de recolha de dados, que se desenvolveu com flexibilidade mas com rigor, justifica-se pela necessidade de encontrar o significado e a perspectiva dos participantes no estudo, descobrir relações no que se refere à estrutura, ocorrência e distribuição de acontecimentos ao longo do tempo e descobrir eventuais pontos de tensão (Rodrigues Gómez, Gil Flores e García Jimenéz, 1999).

Na investigação qualitativa os dados não existem independentemente dos procedimentos e/ou do sujeito que os recolhe e das finalidades traçadas para a sua recolha, ou seja, o processo de recolha de dados não é independente das questões da investigação, do contexto onde a investigação se desenvolve e, sobretudo da condição de pessoa do investigador (Rodrigues Gómez, Gil Flores e García Jimenéz, 1999). Os dados provêm das interações da investigadora na vida quotidiana do contexto, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse (Graue e Waslsh, 2003). O processo de recolha de dados centrou-se, como já foi salientado, numa diversidade de instrumentos e técnicas que foram reunidas no portfólio da intervenção e pesquisa. Os diferentes elementos que integram esse portfólio são: notas de campo, registos escritos, produções de natureza reflexiva, evidências significativas (como fotografias e filmes) que constituíram as informações que completaram todo o estudo.

As notas de campo, outros registos e as produções de natureza reflexiva descrevem detalhadamente situações e acontecimentos vividos ao longo do tempo. Os materiais fotográficos e os filmes sugerem aspectos da vida, da cultura e das práticas da instituição e dos seus intervenientes.

Seguidamente apresenta-se um quadro exemplificativo dos procedimentos e das técnicas de recolha de dados usados ao longo do processo de intervenção e pesquisa. Alguns dados não foram usados neste estudo, no entanto, contribuíram para um conhecimento mais profundo do caso.

Quadro 1. Classificação dos procedimentos e de técnicas de recolha de dados

A INFORMAÇÃO FOI RECOLHIDA A PARTIR DE			
<i>Forma como a investigadora compreende e interpreta a realidade</i>	<i>Perspectiva dos participantes na investigação</i>	<i>Resposta dos participantes à perspectiva da investigadora</i>	<i>Perspectiva da investigadora e dos participantes sobre si mesmos</i>
- Observação estruturada (Perfil de Implementação do Programa (PIP), target, escala do envolvimento da criança, escala do empenhamento do adulto); - Observação não estruturada; - Diário da investigadora; - Documentos e imagens (fotografias e vídeos).	- Entrevistas não estruturadas; - Diário da investigadora; - Portfólios (das educadoras e das crianças)	- Portfólios (das crianças e das educadoras); - Diário da investigadora; - Incidentes críticos; - Notas de campo.	- Diário da investigadora; - Incidentes críticos; - Notas de campo; - Portfólio (das educadoras das crianças).

De entre a variedade de técnicas e de instrumentos utilizados na intervenção são aqui referidos apenas aqueles que foram usados para o estudo: a observação (as notas de campo e o diário da investigadora) a entrevista às educadoras, os documentos (portfolios das crianças e das educadoras) e as imagens (fotos e vídeos).

A observação

A observação sistemática e disciplinada é uma competência que pode ser aprendida (Graue e Walsh, 2003; Máximo-Esteves, 20089. Toda a observação começa com o que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não se tinha reparado, aquilo que o observador comum não vê. A observação é geralmente descrita como um continuum que vai desde a observação distanciada (como por exemplo, tomar notas por detrás de um falso espelho) à observação participante total (por exemplo, trabalhar como formador em contexto). Cada ponto, ao longo deste continuum, apresenta vantagens e desafios. O observador distanciada (a pessoa *escondida por*

detrás do espelho) é capaz de tomar notas sem ser distraído e não tem que se preocupar com o efeito do seu papel sobre as pessoas observadas. Porém o afastamento impede-o de ouvir claramente o que a(s) pessoa(s) observada(s) dizem e não pode fazer perguntas ou interagir.

A participação total dificulta a tomada de notas. Para superar esta dificuldade a investigadora socorreu-se de apontamentos sucintos e de breves “notas de memória” (como lhes chama Ottemberg, 1990), que representam aquilo que *sabemos por termos estado lá mas que ainda não conseguimos passar a escrito* (Graue e Walsh, 2003, p133). Estes apontamentos tomados de memória eram depois expandidos (por vezes, a investigadora retirava-se para um lugar tranquilo, como por exemplo para a sala de reuniões, para escrever com mais pormenor a situação observada, outras vezes, só no final do dia é que podia fazer esse trabalho). Dadas as limitações da memória, escrever notas válida é um desafio para qualquer investigador. Mas o observador participante está lá, ao lado das pessoas com quem interage, partilhando das suas experiências, vivendo a vida do contexto.

A observação participante é um dos procedimentos de observação mais característicos e mais utilizados na investigação qualitativa. A observação participante é entendida como um método interactivo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos fenómenos e nos acontecimentos que se estão a observar.

No caso deste estudo, a observação permitiu o registo dos acontecimentos de modo a providenciar uma *descrição relativamente incontestável* (Stake, 2007, p.78) que favoreceu a análise posterior e o relatório final, isto é, no decurso das observações, a investigadora procurou registar os acontecimentos e os episódios relevantes de modo a tornar possível uma descrição da situação para posterior análise. Como salientam Graue e Walsh (2003)

uma descrição rica em pormenores surge como resultado de uma observação cuidadosa, sistemática e disciplinada. Cuidadosa refere-se ao nível de atenção; sistemática, à natureza planificada da observação; e disciplinada, à natureza autocrítica do processo (p.118).

Através da observação participante, a investigadora procurou compreender os significados particulares e subjectivos que as pessoas atribuem aos acontecimentos e às experiências. Uma das finalidades desta investigação é a construção de significados partilhados. A colaboração e a co-operação percorrem todo o processo de formação em contexto, desenhado para favorecer processos transformativos ao nível de uma

dimensão central da pedagogia – a documentação das aprendizagens das crianças em *portfólios* – procurando no quotidiano e em companhia (Oliveira-Formosinho, 2007a, 2008b, 2009), criar uma praxis de avaliação alternativa ecológica (Oliveira-Formosinho, 2002b,c) que reconhece à criança o direito a participar.

- ***Notas de campo***

Aprender com a realidade em cuja construção se está a colaborar, sem substituir os actores locais, foi uma preocupação constante da investigadora em todo o estudo. As notas de campo incluíram:

- a. registos detalhado, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e intenções, efectuadas sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (Spradley,1980, cit em Máximo-Esteves, 2008, p.88);*
- b. material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através destas notas a investigadora vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta (Máximo-Esteves, 2008).*

Por vezes, a investigadora anotou as observações no *momento da sua ocorrência* e, outras vezes, após *a sua ocorrência*. No momento da sua ocorrência as anotações das observações materializaram-se através do recurso a várias estratégias: de forma escrita através de anotações condensadas (redigidas, por exemplo, nas salas de actividades e na sala de reuniões utilizando para o efeito frases, palavras-chave ou abreviaturas), apontadas num caderno usado para esse efeito e posteriormente expandidas e transcritas para computador, ou de forma audiovisual recorrendo-se ao suporte:

- a. áudio para registar, por exemplo, os diálogos entre os participantes (nas reuniões em equipa), os diálogos das educadoras com as crianças sobre as escolhas das crianças, os diálogos entre as crianças e entre estas e a educadora nos momentos de consulta dos portfólios. Estas gravações foram mais tarde transcritas para registo escrito sob a forma de transcrição integral*
- b. de imagem (por exemplo para registar processos das crianças relacionados com as suas escolhas, interacções das crianças e as suas expressões nos momentos de consulta da documentação organizada em portfólios).*

No momento *após a sua ocorrência*, as notas de campo tomaram a forma de registo escrito procurando-se realizar **anotações extensas**, detalhadas e reflexivas. Nestas situações procurou-se proceder ao seu registo o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Este tipo de registo também teve como base de apoio as anotações condensadas efectuadas no decurso da situação observada.

Realizaram-se notas de campo a partir das observações levadas a cabo no

contexto das *salas de actividades*¹⁶ (neste contexto a investigadora teve, por exemplo, a oportunidade de observar situações específicas do processo de documentação das aprendizagens das crianças e da sua organização em portefolios, momentos de consulta dos portefolios das crianças, a participação das crianças no processo de selecção da documentação para incluir nos portefolios), no contexto *das reuniões de equipa*¹⁷ (neste contexto foi possível observar, por exemplo, as necessidades, os interesses e as preocupações das educadoras, assim como as dificuldades enfrentadas e as conquistas alcançadas) ou das *reuniões individuais* (que se realizavam por solicitação das educadoras ou da investigadora para partilhar questões ou dúvidas de carácter mais individual), no contexto *de encontros informais com os pais* (que permitiram conhecer as suas percepções sobre a documentação da aprendizagem das crianças organizada em portefolios) e, ainda, no contexto *de contactos informais com as educadoras* nas idas ao café, em almoços, na rua (que permitiram aceder a conhecimento mais completo do modo como cada educadora vivia e percepcionava este processo de aprendizagem da documentação pedagógica).

Estas observações distribuíram-se pelo tempo em que o processo de formação em contexto decorreu, correspondendo a diferentes fases do processo de aprendizagem profissional (em torno da documentação pedagógica e da sua organização em portefolios de aprendizagem das crianças) e tornaram possível apreciar e acompanhar, passo a passo, as situações, as acções e as realizações vivenciadas por cada educadora no contexto da formação, apreciar e acompanhar o envolvimento das crianças (por exemplo, acompanhar o processo de selecção pelas crianças dos trabalhos a incluir no portefólio e as razões dessa selecção e acompanhar os momentos de consulta do portefólio das crianças) e a participação das famílias das crianças (as observações foram realizadas a partir de conversas com os pais das crianças que decorriam, sobretudo, no início do dia, quando os pais iam levar os filhos à escola, e no fim do dia, quando os iam buscar).

As notas de campo constituíram uma base de informação importante para compreender o clima vivido em cada sala e na instituição (quer por parte das crianças

¹⁶ É importante referir que houve variações de observações por sala. Essas variações estão relacionadas com questões de natureza pessoal (durante o processo de recolha de dados duas educadoras estiveram em licença de parto), com questões de natureza ética (respeito pelos diferentes ritmos de cada participante) e com questões de natureza processual (por exemplo, a necessidade de acompanhamento de projectos das crianças por parte da investigadora).

¹⁷ Inicialmente estas reuniões eram realizadas três vezes por semana. No último ano da intervenção passou a realizar-se apenas uma ou duas vezes por semana, consoante as necessidades da equipa.

quer por parte das educadoras e dos pais das crianças) para compreender o percurso de desenvolvimento profissional das educadoras no que se refere à apropriação da documentação pedagógica e à sua organização em portfólios de aprendizagem das crianças e para compreender o envolvimento das crianças e das suas famílias na sua aprendizagem e na avaliação dessa aprendizagem.

- ***Diário da investigadora***

O diário foi usado como uma estrutura de registo escrito que incluiu as notas de campo, os registos de incidentes críticos e as reflexões da investigadora. Estas reflexões constituem interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias, que a investigadora foi realizando sob forma de comentários e de notas pessoais.

Estas notas eram, por vezes, de natureza teórica (relações, padrões, discrepâncias), outras de natureza metodológica (o que falhou, onde falhou e como pode ser melhorado) e outras de natureza prática (ideias a pôr em prática).

Máximo-Esteves (2008) sustentando-se em Spradley (1980) diz que o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador (p.89). Do ponto de vista desta autora a potencialidade descritiva, interpretativa e reflexiva do diário torna-o um dos recursos metodológicos mais recomendados pelos especialistas. No caso deste estudo e porque acompanhou o percurso da formação em contexto tornou-se uma fonte de dados muito fecunda para analisar o processo de desenvolvimento profissional das educadoras ao nível de uma dimensão central da pedagogia – a documentação das aprendizagens das crianças organizada em *portfólios* em estreita ligação com o processo de desenvolvimento profissional da investigadora. Para além disso, o diário também compreende a vida da instituição, nas suas mais variadas formas, através das narrativas que dão voz aos participantes – as crianças, as educadoras e a própria investigadora.

- ***Fotografias e vídeos***

Neste estudo usou-se a imagem como uma forma privilegiada de registo de observação. As fotografias foram usadas como documentos portadores de importante informação visual acerca das experiências e das interações que foram posteriormente analisadas e reanalisadas. Através da fotografia foi possível, por exemplo, analisar as aprendizagens das crianças a partir do ponto de vista das educadoras, do ponto de vista das próprias crianças, do ponto de vista dos pais das crianças e ainda do ponto de vista

da própria investigadora em diálogo com outros investigadores¹⁸.

Os vídeos realizados no contexto da formação em contexto serviram estes mesmos objectivos e ajudaram a obter uma melhor compreensão do contexto em estudo, isto é, da vida, da cultura e das práticas da instituição e dos seus intervenientes.

- ***Portfólios das crianças e das educadoras***

A análise dos portfólios das crianças e das educadoras foi indispensável para compreender a experiência da documentação pedagógica a partir do ponto de vista das educadoras e das crianças. O *corpus* de análise é construído pelos conteúdos substantivos e adjectivos desses portfólios. Esses conteúdos tornaram-se uma base de dados muito rica para se compreenderem as transformações ocorridas ao longo do processo de formação em contexto, nomeadamente, ao nível dos progressos das educadoras em torno da aprendizagem da documentação pedagógica e da sua organização em portfólios das crianças e ao nível da compreensão da participação das crianças e das suas famílias no processo de documentação da sua aprendizagem e de avaliação dessa aprendizagem. Estes conteúdos permitem ainda compreender como é que a documentação pedagógica sustenta o processo de monitorização e de avaliação das aprendizagens das crianças.

Entrevistas

A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional. Máximo-Esteves (2008) define a entrevista como um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde (pp. 92, 93).

Neste estudo realizou-se uma entrevista semi-estruturada às educadoras com o objectivo de as escutar sobre as condições estruturais referidas às aprendizagens profissionais ao nível da formação em contexto que facilitaram o processo de documentação das aprendizagens das crianças. As entrevistas foram áudio gravadas após autorização das educadoras. Logo após a sua realização foram transcritas para o computador e guardadas numa pasta intitulada “entrevistas às educadoras”.

Os dados provenientes da entrevista realizadas às educadoras permitiram fazer a triangulação com os dados provenientes da observação participante e compreender os interesses das educadoras, as suas concordâncias e discordâncias, as suas dificuldades e

¹⁸ Muitos diálogos com a orientadora científica desta tese tiveram por base a documentação fotográfica de actividades e de projectos levados a cabo pelas crianças em colaboração com as suas professoras.

conquistas e ainda as suas percepções acerca da aprendizagem profissional em torno de uma dimensão central da pedagogia – a documentação das aprendizagens das crianças, por processos de formação em contexto.

No âmbito da intervenção foram ainda realizadas entrevistas a crianças¹⁹ com o objectivo de as escutar sobre o que pensam acerca experiência de participar no processo de avaliação das suas aprendizagens (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008).

2.5. A organização dos dados

À medida que se recolhiam os dados procedia-se à sua organização por ordem de cronológica no portfólio da intervenção e pesquisa.

Algumas reuniões em equipa foram áudio-gravadas e posteriormente transcritas em computador, outras foram descritas a partir das observações e das respectivas notas de campo registadas no diário da investigadora. Na maioria das vezes, estas descrições ou as próprias notas de campo²⁰ da investigadora eram devolvidas às educadoras na reunião seguinte. O objectivo era apoiar a formação em contexto na medida em que esta estratégia de devolução dos dados permitia reflectir em equipa sobre a acção (depois da acção) e colaborativamente tomar decisões sobre o caminho a seguir (por cada educadora ou pelo grupo). Por outro lado, também permitia esclarecer algumas dúvidas ou lacunas provocadas pela perda de informação subjacente ao processo de descrição dos acontecimentos a partir dos registos de observação e das notas de campo.

Para além deste procedimento também foi criado, numa fase posterior, um ficheiro individual para cada educadora. Este ficheiro continha os dados relativos ao modo como cada profissional estava a viver a experiência de documentação das aprendizagens das crianças e a sua organização em portfólios, provindos dos registos de observação e das notas de campo da investigadora obtidas a partir das conversas formais (reuniões individuais) e informais com cada educadora. No último ano foi criado um ficheiro para as entrevista realizadas às educadoras e outro para as entrevistas realizadas

¹⁹ Os dados provindos das entrevistas às crianças foram usados apenas para serem cruzados com os dados provindos das observações realizadas nas salas nos momentos em que as crianças consultavam os portfólios e com os dados provindos dos portfólios das crianças. Estas entrevistas deram origem ao estudo intitulado *A documentação da aprendizagem: a voz das crianças*, publicado em Oliveira-Formosinho (Org.) (2008) *A escola vista pelas crianças*, Coleção Infância (vol. 12) (pp.116-143). Porto: Porto Editora.

²⁰ Nem sempre foi possível a transcrição integral das notas de campo para computador o que impossibilitou a descrição detalhada da situação.

às crianças.

Também foi construído um portfólio onde se guardava o material resultante da revisão da literatura, as fichas de leitura da investigadora e o material construído para apoiar a formação em contexto. Este portfólio foi fundamental porque apoiou o cruzamento dos dados empíricos com os dados teóricos.

2.6. Processo de análise e interpretação dos dados

Quando se está a fazer uma investigação os dados representam o material bruto a partir do qual o investigador realiza as operações que lhe permitem estruturar o conjunto das informações num todo coerente e significativo. Assim, a análise de dados refere-se ao conjunto de manipulações, operações, reflexões, comprovações realizadas sobre os dados com a finalidade de extrair significados relevantes que dizem respeito à problemática da investigação (Gómez, Flores e Jiménez, 1999). Neste estudo, tal como em outros estudos qualitativos, o registo de dados foi elaborado a partir dos dados em bruto gerados no campo e resultou da transformação desses dados brutos numa forma organizada (ou seja, facilmente acessível) e flexível (ou seja, acessível de muitas maneiras).

Analisar dados qualitativos pressupõe examinar sistematicamente um conjunto de elementos informativos para delimitar as partes e descobrir as relações entre elas e as relações com o todo. A análise de dados pretende alcançar um maior conhecimento da realidade estudada e, através da sua descrição, interpretar os seus significados para chegar a uma compreensão dos fenómenos que são objecto de estudo. Na investigação qualitativa, como é o caso deste estudo, os dados vão sendo analisados à medida que se vão recolhendo de modo a possibilitar a recolha de novos dados para responder às questões e situações que vão emergindo no decorrer da investigação. A interpretação dá origem aos múltiplos significados da experiência transformativa. A interpretação é transformadora. O significado e a interpretação estão profundamente ligados entre si.

Importa salientar que o carácter polissémico, a natureza pluridimensional e o grande volume de dados recolhidos, ao longo desta investigação, tornaram difícil e complexa a sua análise. Esta complexidade tornou-se ainda maior porque os distintos momentos do processo investigativo se sobrepuseram, entrecruzam, reiteram. Como salientam Graue e Walsh (2003) uma das particularidades que distingue a investigação interpretativa de outros tipos de investigação é a sua natureza iterativa (isto é, não linear) – os passos do processo informam-se entre si de maneira que não são sequenciais. Aliás, o processo é recursivo (189), argumentam os autores. Os próprios

passos do processo transmitem informação uns aos outros para que se atinja a coerência através da convergência de conceitos e de experiências.

A interpretação é descrita por Denzin (1994) como o processo de passar da informação do campo da investigação para o texto e daí para o leitor. As tarefas do investigador são as de gerar os dados, lidar com o corpo dos dados, construir o texto e criar uma narrativa acessível ao leitor. A interpretação é também, para este autor, uma questão de relações entre os dados, ou seja, a forma como o investigador trabalha para desenvolver pontos de vista múltiplos para os dados gerados no campo. Stake (1998) refere uma agregação categórica (acumulação de exemplos de conceitos importantes) ou interpretação directa. Huberman e Miles (1994) delineam o processo de análise dos dados como redução dos dados, configuração dos dados e apresentação de conclusões/verificação estabelecendo relações entre os dados. Strauss (1987) descreve a indução, a dedução e a verificação focalizando-se nos processos analíticos e Wolcott (1992) prevê uma trilogia composta por descrição, análise e interpretação que vai de contar a explicar. Interpretar é simultaneamente separar e juntar, uma actividade analítica e sintética, descritiva e evocativa (Graue e Walsh, 2003), alcançada através da uma persistência esforçada do investigador.

No caso deste estudo, pode enunciar-se um conjunto de procedimentos para interpretação dos dados que envolveu a sua análise exaustiva e que obedeceu aos seguintes passos:

- leitura e exploração metódica de toda a informação;
- definição de categorias e classificação da informação;
- nova análise da informação incluída em cada categoria, para determinar as suas orientações e tendências.

Como já foi referido, a investigadora, desde o início da recolha de dados, teve sempre a preocupação com a análise permanente da informação. Essa análise permitiu dar corpo à própria formação e orientar e regular o trabalho de pesquisa em função das novas realidades encontradas. O tratamento da informação resultante das notas de campo, dos registos escritos, das produções de natureza reflexiva e das evidências significativas (como fotografias e filmes) efectuou-se ao longo do percurso da investigação, através de procedimentos de organização, sistematização, análise documental, sugerida pela produção do estudo e não a pretexto de objectivos ou categorias previamente definidas.

A leitura do material e a exploração metódica da informação teve como principal objectivo detectar as ideias principais, isto é, as linhas de força dos dados (González,

2002) para encontrar coerência ou eventuais contradições. A leitura exaustiva e a exploração metódica da informação possibilitaram a ordenação dos dados e a sua organização em grandes unidades de análise transformando-se os dados em bruto em subconjuntos manuseáveis. A determinação destes subconjuntos teve em atenção o enquadramento teórico, os objectivos da investigação e a natureza da informação que, neste processo de construção de categorias, se considerou imprescindível. Pretendia-se, com a leitura e análise dos dados, descobrir o significado de que cada conjunto de informação continha. O dispositivo analítico usado foi a **categorização** (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). A categorização baseia-se na codificação do texto em categorias que foram interpretadas de modo narrativo. Este processo é um processo de redução dos dados que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, reunindo interpretações para que sejam mais manuseáveis. As operações usadas neste processo foram:

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

Para que as categorias se tornassem mais perceptíveis reagruparam-se em dois grandes temas:

1. *reconstruindo a prática avaliativa através da documentação pedagógica;*
2. *condições facilitadoras do processo de documentação.*

O tema designado *reconstruindo a prática avaliativa através da documentação pedagógica* agrupa as categorias que recolhem evidências sobre o que motivou as educadoras (envolvidas neste estudo) para se apropriarem de um sistema de documentação capaz de sustentar o processo de monitorização e de avaliação das aprendizagens das crianças e coerente com os princípios e os valores da Pedagogia-em-Participação; as categorias que recolhem evidências sobre as dificuldades que se apresentam à aprendizagem profissional na apropriação da documentação pedagógica e ainda as categorias que recolhem evidências sobre as conquistas que se desenvolveram nesse processo.

Estas categorias agregam a informação resultante da observação participante

(notas de campo e diário da investigação), dos portfólios das crianças e dos registos fotográficos.

O tema designado *condições facilitadoras do processo de documentação* agrupa as categorias que recolhem evidências sobre as condições estruturais facilitadoras da aprendizagem profissional da documentação pedagógica. Estas categorias reúnem informação resultante das entrevistas realizadas às educadoras e da observação participante (notas de campo e diário da investigação).

Para permitir uma interpretação mais profunda, procedeu-se a uma reorganização da informação e a uma redução dos dados em função das categorias definidas. A informação foi submetida a uma nova análise procurando-se identificar subunidades no interior das categorias encontradas. De seguida estabeleceram-se paralelos entre as informações tendo em conta as matrizes delineadas de modo a sintetizar as unidades de registo. Finalmente fez-se uma nova leitura da informação para que a fragmentação analítica permitisse a compreensão global da história (Máximo-Esteves, 2008), isto é, a compreensão do processo colaborado de reconstrução da praxis.

A apresentação dos dados garantiu a confidencialidade²¹ dos sujeitos que integram o grupo desta pesquisa.

O processo usado para permitir integrar e contrastar toda a informação disponível foi a triangulação.

Credibilidade do processo investigativo: a triangulação

Cohen e Manion (1990) consideram que a triangulação é especialmente útil no estudo de caso e possibilita a emergência de uma multiplicidade de perspectivas presentes nas situações de estudo permitindo ao investigador clarificar os acontecimentos e interpretá-los. O processo de triangulação permite ver os dados de diversos pontos de vista e, assim, garantir a validade da investigação em termos de credibilidade e de estabilidade. Baseando-se em Denzin (1998), e em Stake (2005) Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez (1999) identificam quatro tipos básicos de triangulação: *a triangulação de dados* (é usada uma variedade de fontes de dados); *a triangulação de investigadores* (vários investigadores ou avaliadores observam e recolhem os dados); *a triangulação teórica* (o uso de múltiplas perspectivas para interpretar um conjunto de dados); *a triangulação metodológica* (o uso de múltiplos

²¹ Os nomes das educadoras e das crianças envolvidas foram substituídos e a instituição não é identificada.

métodos para estudar um problema).

Oliveira-Formosinho (2002) argumenta que o processo de interpretação e análise dos dados é um processo de construção de significados e de conhecimentos que requer que o investigador se aproxime e crie um *ponto de mira* sobre as situações que procura compreender, sabendo que o contexto vai mudando e que este ponto de mira vai *requerer* outros mirantes, procedendo-se assim a uma triangulação de tempos da intervenção (que têm de se construir em tempos de investigação) que são tempos de procura de informação e construção de compreensão. A triangulação de tempos da intervenção, de dados, de instrumentos, de pesquisadores torna-se o garante da credibilidade da investigação. Como salienta esta investigadora a triangulação de tempos, no fluir do contexto, cria outros mirantes e, nesses mirantes, podem criar-se processos de validação intersubjectiva mas essa triangulação não dispensa uma outra triangulação que é a triangulação das interpretações dos actores, dos pesquisadores, com outras interpretações de outros pesquisadores, que podem usar a mesma estrutura ou outra e, desta forma, se pode proceder à triangulação não só de tempos e pesquisadores mas também de instrumentos heurísticos.

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

2.8. A questão central do estudo

O objecto social desta tese situa-se no âmbito dos direitos das crianças, mais especificamente, no direito a participar na aprendizagem e na avaliação dessa aprendizagem. Este objecto dá origem ao objecto científico que é o de saber se a documentação pedagógica (organizada em portfolios) se constitui num formato alternativo que garante os direitos da criança à participação. Trata-se, por conseguinte, de um objecto muito amplo e complexo.

A utilização prévia de escalas pedagógicas (como por exemplo, o child observation record, a escala do envolvimento da criança e a escala do empenhamento do adulto) que permitem descrever, analisar e interpretar a aprendizagem, estava em curso no âmbito do desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação onde a questão dos direitos é central (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008). O estudo de Oliveira-Formosinho (1998) sobre *o desenvolvimento profissional das educadoras de infância* salienta esta centralidade.

O estudo que aqui se apresenta embora refira estes processos, não se centra neles, centra-se na documentação contida nos *portfólios* de aprendizagem das crianças. O objecto científico deste estudo é, assim, a documentação como sustentáculo dos *portfólios* e o domínio científico é o da avaliação alternativa ecológica (Oliveira-Formosinho, 1998, 2005, 2007a; Parente, 2004).

A complexidade deste campo requer a identificação de olhares analíticos sobre os vários aspectos que conformam esta questão tais como: observação e avaliação, formatos de observação, observação e documentação, a natureza da documentação, a documentação e a avaliação, documentação e planificação.

O objecto científico do estudo procura fazer um corte epistemológico nesta complexidade focalizando-se, portanto, no papel da documentação pedagógica, configurada em portfólio da aprendizagem, que contribui para processos avaliativos equitativos. As questões da investigação são então:

- O que é a documentação pedagógica?
- Como é que a documentação pedagógica pode sustentar um processo de monitorização e de avaliação das aprendizagens das crianças?
- Quais são as dificuldades que se apresentam à aprendizagem profissional na apropriação da documentação pedagógica?
- Quais as principais conquistas que se desenvolveram neste processo concreto?
- Quais são as condições estruturais facilitadoras da aprendizagem profissional da documentação pedagógica?

A resposta a estas perguntas poderá ajudar a perceber o papel da documentação pedagógica no âmbito da Pedagogia-em-Participação.

3. RECONSTRUINDO A PRÁTICA AVALIATIVA ATRAVÉS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Introdução

O estudo que aqui se descreve situa-se num período temporal de, aproximadamente, dois anos e seis meses que decorreram entre Janeiro de 2002 e Junho de 2004, embora a intervenção da Associação Criança nesta instituição de educação de infância tivesse sido já iniciada em 1998 (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002). Isto

significa que a situação geradora da problemática da documentação das aprendizagens como sustentáculo dos *portfólios* das crianças está imbuída tanto da história anterior como da actual (Bolivar, 1997). Neste período de tempo, as pessoas envolvidas neste estudo procuraram encontrar um caminho que tornasse possível desenvolver um sistema de avaliação alternativa, sustentada na documentação organizada nos *portfólios*.

Para se compreender esse caminho é necessário entrar na história da intervenção cooperada entre a Associação Criança e a instituição onde se desenvolve o estudo²² em questão. Essa história iniciou-se no ano lectivo de 1998/1999 tendo sido realizado, num primeiro momento, um trabalho de campo com base na observação participante que envolveu a interacção dos investigadores com o contexto e com os participantes fazendo diversos registos e pesquisa documental e sendo realizada uma observação sistemática através das escalas de empenhamento do adulto (Pascal e Bertram, 1996), envolvimento da criança (Laevers, 1994), Perfil de Implementação do Programa (PIP - High/Scope, 1995) e ECERS (Harms e Clifford, 1980)²³ que conduziram a um plano de acção com os seguintes objectivos:

- a. *formação cooperada das educadoras para a transformação praxiológica e a reconstrução das aprendizagens;*
- b. *formação das auxiliares da acção educativa para favorecer o trabalho em equipa;*
- c. *construção de uma equipa educativa de centro educativo e de sala;*
- d. *envolvimento da direcção da instituição no processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade;*
- e. *envolvimento dos pais (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002).*

Esta intervenção foi desenvolvida num processo de formação em contexto que visa a (re)construção da pedagogia tendo em conta as dimensões da pedagogia e a integração das áreas curriculares, as crenças e os valores culturais e cívicos, o envolvimento dos pais e da comunidade (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho, 2007) por se considerarem estes os factores-chave no processo de construção da qualidade dos contextos de educação de infância (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Oliveira-Formosinho, 2009).

A par da formação e intervenção ao nível da reconstrução do ambiente

²² Esta instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que abrange diversos serviços de atendimento às crianças e suas famílias com várias valências. O jardim de infância, *locus* deste estudo, é constituído por quatro salas de actividades para crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Em cada sala trabalham uma educadora de infância e uma auxiliar da acção educativa.

²³ Esta utilização massiva de escalas relaciona-se com o facto de queremos construir uma base de dados que permitisse monitorizar a transformação da praxis e avaliar impacto ao nível das aprendizagens das crianças e dos adultos.

educacional, nomeadamente, ao nível do espaço físico e do tempo educacional (criação de uma rotina diária consistente e flexível) o processo formativo providenciou formação em práticas de observação sistemática das aprendizagens das crianças, dos adultos e dos contextos (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002). A observação sistemática, com o objectivo de conhecer melhor os interesses, as necessidades, as identidades e as culturas das crianças, constituiu a base das propostas educacionais (projectos e actividades) que foram sendo implementadas. Foi também esta aprendizagem em torno da observação que permitiu às educadoras deste contexto desenvolver uma prática de respeito pelas diferenças entre as crianças e que serviu de suporte para o desenvolvimento de um clima relacional de colaboração e de comunicação entre a escola e a família.

No âmbito da avaliação, a intervenção progride em direcção à aprendizagem da documentação pedagógica entendida como conteúdo e como processo. Como conteúdo porque são utilizadas formas de registo diversificadas que tornam perceptível o que a criança diz e faz e o trabalho que realiza. Como processo porque a sua utilização pressupõe a reflexão sistemática sobre o trabalho pedagógico (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002).

3.1. Os dilemas da avaliação – contextualizando o problema

A questão da avaliação das aprendizagens das crianças surge numa reunião da equipa pedagógica no âmbito deste processo de formação em contexto. Estávamos, então, no início de Janeiro do ano de 2002 e esta era a primeira reunião que se realizava, após a interrupção do Natal.

Nos processos de formação em contexto as reuniões da equipa são entendidas como um espaço privilegiado para a partilha de experiências e de saberes que no quotidiano se vão construindo. São um espaço privilegiado para o diálogo construtivo promotor da acção e da reflexão. Dito de outro modo, as reuniões da equipa pedagógica são o espaço privilegiado para a comunicação dos saberes que, individual e colectivamente, se vão construindo e (re)construindo na sustentação da visão de pedagogia que em companhia (Oliveira-Formosinho, 2006) se está a construir. Estes saberes são os saberes basilares que interactivam na (re)construção da imagem de criança, dos seus direitos, da eficácia das estratégias de acção quotidiana que configuram e legitimam esses direitos, do papel que cada educador e cada criança desempenham no processo de construção da realidade. São esses saberes que nos permitem olhar para o processo de aprendizagem – o nosso e o da criança – como um processo que se constrói ao longo da vida.

Esta reunião, revestiu-se de uma importância crucial para a pesquisa em torno da documentação e da avaliação através dos *portfólios* de aprendizagem das crianças, porque foi nesse momento que o problema emergiu. Estávamos no início de um novo período lectivo, como tal, era tempo de analisar e de interpretar a documentação recolhida para, a partir daí, projectarmos a acção. Como está descrito no portfólio da intervenção:

(...) era tempo de olhar para o passado recente para daí extrair lições que são ensinamentos para um novo recomeço. Era tempo de reflectir sobre os ganhos e os problemas do nosso percurso. Era tempo de analisar e interpretar a documentação que ao longo destes três meses se foi recolhendo e organizando, ora individualmente, por cada educadora, ora de forma mais abrangente, no portfólio da intervenção e pesquisa. O cruzamento dos dados guardados por cada uma de nós, que preservam a memória do nosso percurso, serve de instrumento para reelaborar um novo mapa e para compreender os velhos desafios e traçar novos rumos.

(reflexão da formadora, Janeiro, 2002)

Esta reunião tinha como objectivo analisar e interpretar a documentação recolhida ao longo do primeiro período lectivo (entre Setembro e Dezembro) para, em conjunto, se reflectir sobre o que cada uma fez, como fez e porque fez e, a partir daí, colaborativamente, tomar-se novas decisões e traçar-se novas metas. Além deste objectivo também se pretendia debater ideias acerca dos tópicos emergentes passíveis de se transformarem em objecto de futuras pesquisas para as crianças. Porém, a reunião tomou um rumo diferente. A contestação deste grupo de educadoras pelo (re)nascido das velhas práticas avaliativas torna-se o ponto forte da reunião que passa a focalizar-se na problemática da avaliação da aprendizagem das crianças. Esta problemática surge no início da sessão quando uma das educadoras *lança* para a mesa de trabalho, um conjunto de “*fichas de avaliação*”²⁴ que lhe foram cedidas por uma colega que trabalha num agrupamento de escolas do distrito de Braga.

A surpresa inicial, gerada pela atitude da educadora, foi ultrapassada logo que todo o grupo começou a observar com mais atenção aquele maço de papel. Estava-se em presença de um conjunto de “*fichas de avaliação*” das crianças aprovadas num conselho pedagógico dum agrupamento de escolas.

O inconformismo e o desconforto manifestados pelas educadoras perante a

²⁴ A designação de “ficha de avaliação” refere-se a um sistema de avaliação tradicional que, de modo geral, enuncia um conjunto de objectivos e/ ou de competências que é esperado que as crianças de uma determinada idade realizem ou atinjam. A avaliação baseia-se em verificar se os objectivos traçados pela educadora foram atingidos ou não e/ou se as competências foram adquiridas ou não. Estas *fichas* servem apenas os objectivos da avaliação centrada nos produtos e nos resultados e não nos processos dinâmicos e criativos que caracterizam a acção e a interacção do ser humano. Trata-se, por isso, de um tipo de avaliação que exclui todos os aspectos inerentes à complexidade humana.

hipótese de reintrodução deste tipo de avaliação na educação de infância relacionam-se com o facto de esta prática representar o sinal de uma inversão do tempo e do espaço de ser educadora no sentido da teia que, em colaboração, estavam a tecer e da visão que, individual e colectivamente, estavam a construir. Este formato de avaliação significa o retomar dos pressupostos tradicionais que colidem com os direitos das crianças e com os princípios fundadores da Pedagogia-em-Participação (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008) que é o caminho que se procura percorrer.

O medo da rotulagem das crianças, que esta prática sugere, traz à memória destas profissionais a imagem de um passado ainda recente em que também elas se baseavam naquilo que agora apelidam de falsas crenças, de falsos pressupostos, que configuram uma visão estereotipada e descontextualizada da realidade educacional.

Confrontadas com esta realidade, as educadoras assumem que, há bem pouco tempo, também elas usaram este tipo de avaliação. Esta prática começou logo a ser alterada a partir do momento em que tiveram a oportunidade de ingressar num projecto de desenvolvimento profissional em contexto – Projecto Infância – que as motivou para a realização de um curso de formação especializada no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho²⁵.

As transformações operadas a nível profissional permitiram-lhes então adoptar uma atitude crítica perante estas práticas tradicionais. Simultaneamente, a formação em contexto também lhes permitiu desenvolver a capacidade de argumentação e de contestação acerca dos assuntos que directa ou indirectamente lhes dizem respeito. Por isso, nos seus diálogos está muito presente a ideia de que os profissionais de educação, nomeadamente as educadoras de infância, *devem ter acesso a uma formação mais articulada com os problemas da prática* (Maria, reunião de equipa, Janeiro, 2002). Do ponto de vista deste grupo de profissionais as instituições de formação jogam um papel crucial na alteração dessa realidade.

Actualmente, em Portugal, existem documentos legais, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP) e o Perfil de Desempenho dos Educadores de Infância, que traçam uma trajetória muito diferente da avaliação e que no entender destas educadoras deviam ser inspiradores *de currículos de formação inicial, contínua e especializada, mais adequados* (Teresa, reunião de equipa, Janeiro de 2002). Tendo em conta estes factores, as educadoras envolvidas neste estudo, dizem sentir alguma dificuldade em compreender o porquê deste regresso às práticas de

²⁵ Três educadoras obtiveram o Curso de Estudos Especializados em Educação de Infância, duas na área de Formação de Formadores e Supervisão e outra na área da Educação Especial. A outra educadora é licenciada em educação de infância pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

avaliação tradicionais e questionam a relação que poderá existir entre este tipo de avaliação e a melhoria da qualidade na educação de infância.

Estas preocupações das educadoras são extensíveis a outras preocupações que se prendem com os problemas que podem advir do **uso inadequado dos resultados** da avaliação das crianças, principalmente, *ao nível da informação que possa ser transmitida para os professores do 1º ciclo* (Rita, reunião de equipa, Janeiro de 2002). Estas preocupações assentam na experiência profissional de relação com os professores do 1º ciclo do ensino básico que demonstra a existência de uma ruptura nas práticas educativas e nas concepções do processo de ensino/aprendizagem entre estes dois níveis de ensino (a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico). Nos últimos anos esta questão da ruptura entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico tem sido estudada por diversos investigadores (Nabuco, 1990; Lino, 1998; Costa, 2003) e tem sido debatida em muitos fóruns sobre a educação.

Na sua prática quotidiana, estas educadoras têm procurado desenvolver esforços no sentido de estabelecer uma relação pedagógica com os professores do primeiro ciclo do ensino básico, contudo os resultados desses esforços têm sido pouco produtivos. Existe, portanto, um certo descrédito em relação à possibilidade de os professores do 1º ciclo usarem de forma adequada a informação decorrente deste tipo de avaliação das crianças.

Mas o discurso destas profissionais não é apenas um discurso destrutivo. Elas reconhecem a importância da relação entre estes dois níveis de ensino e consideram a troca de informação acerca da criança como uma estratégia facilitadora dessa relação. No entanto, sublinham que para que essa relação aconteça, em primeiro lugar, é necessário desenvolver um trabalho mais amplo em torno da (re)construção das concepções que os professores do 1º ciclo têm acerca da educação de infância e, vice-versa e, em segundo lugar, é necessário promover um trabalho efectivo de continuidade entre estes dois níveis de ensino:

Os professores do 1º ciclo têm uma ideia de que o jardim de infância é uma brincadeira e que a aprendizagem só começa a sério quando as crianças chegam ao primeiro ciclo. Portanto, não há continuidade entre o trabalho que se faz aqui [no jardim de infância] e o trabalho no 1º ciclo. Se houvesse continuidade, se trabalhássemos em colaboração fazia muito sentido que a avaliação fosse partilhada. Assim tenho dúvidas. (Rita, reunião de equipa, Janeiro de 2002)

Ainda na perspectiva destas educadoras há também uma questão que precisa ser resolvida se se pretender que essa partilha de informação acerca das aprendizagens das crianças seja bem sucedida e tenha efeitos positivos nas suas vidas. Trata-se, sobretudo,

do respeito e da valorização do trabalho desenvolvido na educação de infância que ainda não se verifica ou é ainda muito esporádica. Estas profissionais consideram que esta questão é um factor decisivo para a continuidade entre a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico.

Na essência, parece poder dizer-se, que estas educadoras estão a aprender a adoptar uma pedagogia do quotidiano, reflectiva e partilhada. A partilha é uma competência profissional que se baseia no diálogo e na abertura e que se sustenta na criação de relações bilaterais e não em relações unilaterais e casuais, como tendencialmente se tem verificado. Neste caso concreto, as educadoras têm procurado quebrar as barreiras que separam a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico tentando estabelecer ligações com os professores do primeiro ciclo mas sentem que, do outro lado, não existe nem abertura nem qualquer tentativa de aproximação e de valorização do trabalho que desenvolvem. Estas experiências pouco positivas parecem ser as principais responsáveis pelas dúvidas que estas profissionais sentem em relação ao sentido e ao uso que os professores do 1º ciclo poderão atribuir à avaliação das crianças, ainda mais se esta for realizada através de sistemas ou de métodos contraproducentes (Fontana, 1998) e enganosos, como é o caso destas “*fichas de avaliação*”.

Nas conversas formais e informais sobre esta questão as educadoras foram manifestando preocupações quer em relação ao uso das “*fichas de avaliação*” quer em relação à sua utilidade. Esses diálogos centraram-se na partilha de pensamentos, de sentimentos e de emoções, muitas vezes, gerados pelo recordar das experiências passadas que se sustentavam numa uma visão do processo de ensino/aprendizagem e numa visão de avaliação que não respeita as crianças nem os adultos responsáveis por elas. Na linguagem de Paulo Freire (2002) trata-se de uma visão de avaliação que demonstra uma *desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino que fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no **falar com*** (p.130).

Para este grupo de educadoras a questão que se coloca então não é ficar contra a avaliação mas *resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada* (Freire 2002, p.131). Nesta perspectiva, a questão que se coloca é

*(...) lutar em favor da compreensão e da prática de avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos ao serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar **a** como caminho do falar **com** (idem).*

A reacção destas profissionais às “*fichas de avaliação*” ganha contornos mais

específicos quando se escuta a ironia com que se referiam ao seu conteúdo. Esta ironia revela uma espécie de contestação onde os sentimentos e as emoções auferem um sentido de justiça e de equidade para com a criança. A voz destas profissionais é um testemunho vibrante da indignação que sentem pelo reaparecimento em força deste método de avaliação:

Escutem-me este título (diz a Maria): "Ficha de identificação de dificuldades e aprendizagens na pré-escola". E esta: "Motricidade" - é coordenada - sim - não. Lateralidade - está lateralizado - sim - não; não está lateralizado - sim - não. E aqui no "Desenvolvimento sócio-afectivo": Tem capacidade de chefia - é dominadora, é agressiva. Mas, pior do que isso "sabe defender-se" sempre com os sim/não a seguir. Agora eu pergunto defender-se de quê e de quem? Das outras crianças ou dos adultos? Vejam esta: "Asseio" - é asseada consigo própria. É asseada nos trabalhos que executa - precisa de uma higiene pessoal.

(Reunião de equipa, Janeiro de 2002)

Neste discurso está patente a ideia de que este tipo de avaliação é um sinónimo de desrespeito pela criança. Um desrespeito que coloca em causa o sentido ético e moral que caracteriza o modo como estas educadoras se têm vindo a descobrir a si próprias como agentes de mudança e colaboradoras na agência da criança. Esta ideia está muito clara no discurso da Maria quando afirma:

O que eu acho é que as grelhas de avaliação são uma grande falta de respeito para com as criança e para connosco mesmas como profissionais. Era justo perguntar às colegas que usam estas grelhas o que é que elas sentiam se agora a inspecção decidisse pegar numa coisa destas para avaliar o seu desempenho (reunião de equipa, Janeiro de 2002).

Neste momento da intervenção verificava-se que as educadoras se confrontavam com um dilema – por um lado, reconheciam a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem das crianças, por outro, os procedimentos para a sua realização de forma justa e equitativa representam um problema.

A presença sistemática da formadora/investigadora na vida da instituição e o diálogo constante com a directora científica do projecto de intervenção já tinha permitido identificar, através da documentação recolhida, este problema da avaliação das aprendizagens das crianças. Os sentimentos de mal-estar provocados pela incapacidade de realizar, com êxito, o instrumento de avaliação escolhido – o COR (Child Observation Record da High/Scope Educacional Research Foundation, 1986) eram muito visíveis nos dados recolhidos através da observação participante e das conversas informais mantidas no dia-a-dia com as educadoras.

Esta eclosão do problema não representou, portanto, uma surpresa. O que provocou surpresa foi este movimento de controvérsia gerado em torno dos métodos tradicionais de avaliação das aprendizagens das crianças.

Sendo a investigadora, simultaneamente, formadora em contexto e educadora de infância também se sentiu, ela própria, invadida pelos mesmos sentimentos e pelas mesmas preocupações manifestadas pelas educadoras deste contexto. Por essa razão a formadora/investigadora sentiu necessidade de dialogar com a directora científica do projecto de intervenção em contexto da Associação Criança que é, simultaneamente, a orientadora científica deste estudo. Era importante saber se a necessidade de procurar instrumentos de avaliação alternativa era apenas um objectivo da investigadora ou uma necessidade do grupo tal como era importante saber se se devia continuar a usar o COR como instrumento de avaliação das aprendizagens das crianças tentando ultrapassar os obstáculos à sua praticabilidade ou se era mais adequado procurar encontrar outras alternativas, outras experiências que permitissem documentar com rigor as dificuldades e as realizações das crianças em todas as áreas do desenvolvimento (cognitivo, psicomotor, social e emocional).

Para se auto-vigiar a formadora/investigadora tem procurado ao longo de todo o processo de formação em contexto, que implica a sua constante pesquisa (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2007) reflectir, sistematicamente, com a sua subjectividade. Tem ainda procurado fazer dessa reflexão uma espécie de procura de sentido tanto para a compreensão dos problemas que invadem as educadoras com quem interage como para compreender a sua posição num processo que conecta o seu próprio processo de desenvolvimento profissional com o processo de desenvolvimento profissional das educadoras e com o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para testemunhar a complexidade deste processo apresenta-se uma reflexão pessoal da formadora/investigadora que incorpora o portfólio da intervenção:

Tal como estas educadoras, também eu preciso compreender que criança é esta que as "fichas de avaliação" retratam. Preciso compreender o porquê de uma "criança não". Preciso compreender se a criança é uma "criança não" o que é que isso me diz. O que foi feito para, pela e com a "criança não"? Como é que o educador analisa a "criança não"? Em que é que se baseia para distinguir uma "criança não" de uma "criança sim"? Mas mais grave do que isto: quanto vale a inteligência de uma criança? Será a fita métrica ou a balança o instrumento de medida ou de peso mais adequado para medir ou pesar a inteligência dum criança? No fundo a minha questão é saber quanto vale uma criança?

Mas não é apenas isto que preciso compreender. Também preciso compreender: O que é uma criança asseada? O que é que isso significa? Que criança é esta de que aqui se fala? Como é que estas grelhas mostram as aprendizagens que a criança realiza, as dificuldades que enfrenta e como resolve os problemas? Quais são os critérios para definir uma criança não e uma criança sim? Quais foram as oportunidades criadas para responder às necessidades da criança não e da criança sim? Como é que o educador se avalia a si próprio? Será ele também asseado, ou precisa também de higiene pessoal? Será este adulto coordenado? Estará lateralizado? Saberá defender-se? Será este educador um educador não ou um

educador sim? E como é que se distingue um educador não de um educador sim?
(Reflexão individual, 16, Janeiro de 2002)

Esta entrada do portfólio da investigação revela que a investigadora, ao construir o seu objecto de pesquisa, procura auto-vigiar-se porque reconhece os seus sentimentos, os seus papéis e as suas funções em vez de ignorar a sua subjectividade (Oliveira-Formosinho, 2002). Este esforço de rigor revela a preocupação da investigadora em analisar não apenas o que pensa e o que sente mas também a sua conduta e as suas crenças. Como salientam Rodríguez Gómez, Gil Flores e Garcia Jiménez (1999):

(...) o tipo de informação que se recolhe é determinada pelo papel que se assume: o investigador irá contrastar com outros (colaboradores, sujeitos) a sua interpretação do problema, introduzindo-lhe os seus próprios conceitos; o participante tratará de negociar significados, os conceitos vão emergindo do intercâmbio de dados com os demais participantes: de igual modo a informação será afectada pelo papel que se assume (pp.145, 146).

São estes mesmos autores que nos advertem para o facto de, num processo de investigação, os investigadores não terem de se desprender das suas ideias, crenças, atitudes e modos de comportamento. Pelo contrário, afirmam, que cada vez que um investigador enfrenta um novo problema, submete a sua própria bagagem cultural e a sua experiência a um exame. O contacto com novas realidades ajuda o investigador a melhorar a sua própria busca de conflitos, dilemas, dissidências, inovações, enfim, modos de pensar e de actuar que até então lhe eram desconhecidos, ou então não os tinha percebido como diferentes de outros modos de pensamento e de acção (Gómez, et al, 1999).

Regressando à questão da avaliação das aprendizagens das crianças é importante sublinhar que esta problemática emergiu num momento em que as educadoras estavam a aprender a reconstruir a interacção educativa a partir de uma base sócio-construtivista que reconhece a avaliação como parte integrante dessa interacção. Como salienta Oliveira-Formosinho (2002 a):

(...) na sala e na escola não há variáveis neutras, o professor organiza o espaço, o tempo, os materiais, os projectos e as actividades, a observação, planificação e avaliação, para possibilitar a construção de contextos de pesquisa e aprendizagem que facilitem e promovam a interacção educativa. Esta interacção educativa é utilizada para reconhecer os interesses, necessidades, motivações, expectativas da criança, como também para dar à criança autonomia para os desenvolver, e ainda para estimular as crianças para os seus níveis de desenvolvimento próximo (p. 128).

Como também já foi referido, desde o ano lectivo de 1998/1999, que estas educadoras se envolveram num processo de (re)construção da pedagogia e nesse processo elegeram o COR como o instrumento privilegiado para o processo de

avaliação das aprendizagens das crianças. Compreender porque é que as educadoras estavam tão preocupadas com a questão da avaliação parece relevante para uma melhor compreensão acerca da complexidade deste estudo.

Na realidade as educadoras estavam preocupadas com a avaliação, nomeadamente com as “grelhas de avaliação” das crianças, porque tinham compreendido que subjacente a essas “grelhas” se encontra uma perspectiva pedagógica e uma prática tradicional que quiseram abandonar quando se envolveram num projecto de desenvolvimento profissional que visa a melhoria da qualidade dos serviços prestados às crianças e suas famílias (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008). Porém o instrumento que escolheram como alternativa, pela sua complexidade, colocava-lhes dificuldades de vária ordem. Essas dificuldades estavam já identificadas no estudo de Oliveira-Formosinho (1998) sobre o desenvolvimento profissional das educadoras de infância e num estudo realizado por Parente (1996) no âmbito do Projecto Infância.

O COR é um instrumento de avaliação adequado ao desenvolvimento da criança com idades compreendidas entre os 2 anos e meio aos 6 anos, para aplicação em contextos de atendimento à infância criado pela Fundação de Investigação Educacional High/Scope (High/Scope Educacional Research Foundation, 1986). A avaliação é baseada na observação dos comportamentos das crianças e nas suas actividades e está organizado em seis grandes categorias de desenvolvimento da criança em todos os domínios e abrangem todas as áreas curriculares²⁶.

Cada categoria comporta um total de 30 itens classificados por alíneas. Sob cada um destes itens e numeradas de 1 a 5, situam-se cinco fases definidoras de um comportamento típico das crianças destas idades. Devido à sua natureza, este instrumento é mais apropriado quando usado para a avaliação da criança num contexto

²⁶ Estas seis categorias são: *Iniciativa* – esta categoria inclui a expressão de escolhas, a resolução de problemas, o envolvimento em actividades complexas e a cooperação em rotinas; *Relações Sociais* - esta categoria inclui as relações com adultos, as relações com crianças, a criação de relações de amizade com outras crianças, o envolvimento na resolução de problemas de relações sociais e a compreensão e expressão de sentimentos; *Representação Criativa* – esta categoria inclui a confecção e construção, o desenho e a pintura, e o faz-de-conta; *Música e Movimento* – esta categoria inclui a demonstração de coordenação física, a demonstração da coordenação manual, a imitação de movimentos a um ritmo constante e seguir a música e as orientações do movimento; *Linguagem e Literacia* – esta categoria inclui a compreensão da linguagem oral, fala, a demonstração de interesse por actividades de leitura, e pelos livros, iniciação à leitura e à escrita; *Lógica e Matemática* – esta categoria inclui a classificação, a utilização das palavras *não*, *alguns* e *todos*, organizar os materiais por ordem de gradação, usar comparativos, comparar quantidades de objectos, contar objectos, descrever as relações espaciais e sequências de tempo.

organizado em torno de um programa de desenvolvimento, no qual as crianças podem ser observadas a iniciar e a participar numa ampla variedade de actividades e de comportamentos. A sua estrutura permite organizar os registos de observação por categorias bem definidas o que faz com que as educadoras o reconheçam como um excelente referencial para a compreensão da criança e das suas aprendizagens nos diversos domínios. Contudo, os obstáculos à sua praticabilidade emergem como um factor de desconforto e de conflitualidade. Os factores **tempo** e o **ratio** educador/criança são aqueles que mais contribuem para sua inexecuibilidade. Como argumenta a Teresa o este instrumento de avaliação *serve de referência para compreendermos as crianças e as suas aprendizagens nos diversos domínios mas não é muito prático. É muito extenso e exige muito tempo, muitos registos em todas as áreas sobre cada criança* (notas de campo, Fevereiro de 2002). A Joana também o considera

(...) um bom instrumento de registo e ajuda-nos a compreender o que é importante observar e registar mas é muito extenso, é quase impossível preenchê-lo em todas as categorias para todas as crianças e acrescenta obriga-nos a levar muito trabalho para casa e isso rouba-nos tempo à família. É muito complicado quando temos que optar entre a profissão e a família (Joana, Fevereiro de 2002).

O tempo requerido para a sua realização surge como um factor de conflito entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” do professor (Nóvoa, 1998). A Maria reitera esta ideia de conflitualidade entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” pelo facto de considerar que:

Preencher o COR é muito difícil, porque é um instrumento muito exaustivo. Eu penso que só consegue mesmo preencher o COR de todas as crianças em todas as áreas quem pode levar para casa trabalho. Para quem trabalha tantas horas como nós é muito difícil. Também temos a nossa família, os nossos filhos, o marido, a nossa casa, a nossa vida. (Maria, notas de campo, Fevereiro de 2002).

Os problemas enfrentados por estas educadoras, no que se refere à utilização do COR, não representam dados novos nem contribuem para um maior conhecimento da realidade, como já foi salientado, no entanto, eles mostram que na educação de infância existem alguns constrangimentos de natureza estrutural que se vão mantendo inalteráveis. De facto, se cruzarmos estes dados com o estudo realizado por Oliveira-Formosinho (1998) e por Parente (1996, 2002) podemos encontrar ressonâncias que se prolongam no tempo. Oliveira-Formosinho (1998) no seu estudo sobre *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância* mostra os dilemas que o COR coloca às educadoras pelo tempo que este instrumento requer para o tratamento dos dados. Como refere a autora *esse tempo é retirado à família e/ou a outras das suas opções pessoais, sociais e cívicas* (1998, p.299). Esta investigadora acrescenta que este dilema do COR que se situa no âmbito curricular

pode (e situa-se muitas vezes) no âmbito dos dilemas vitais pois para usar com adequação um sistema de observação para a programação educacional num grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos, são necessários recursos reais de tempo fora do horário lectivo. Tal exige e provoca tensões entre a gestão pessoal do tempo da educadora (p.440).

O estudo de Parente desenvolvido no âmbito do Projecto Infância entre 1995/96 (e que incidiu especificamente na realização e utilização deste instrumento por educadores supervisores e alunos da formação inicial) permitiu-lhe constatar que,

a generalidade dos educadores e estagiários refere dificuldades na realização do COR. Consideram tratar-se de um instrumento exigente em termos da sua aplicação mas capaz de apresentar amplas possibilidades e vantagens (Parente, 2001, p.270).

Para esta investigadora parece existir uma relação de conflito e discrepância entre as possibilidades e vantagens que os dados do COR oferecem e o esforço que as educadoras desenvolvem e/ou podem desenvolver em função da diversidade de solicitações profissionais para atingir esses resultados.

A necessidade de procurar alternativas para a avaliação das aprendizagens das crianças não estava agendada, como já foi anteriormente referido, por isso, era urgente pensar em soluções para em conjunto se tomarem decisões. Os dados obtidos através da observação participante permitiram identificar o problema que estava a perturbar este grupo de educadoras e compreender que esse problema requeria uma intervenção co-operada. Este momento marcou definitivamente o percurso da intervenção e, concomitantemente, gerou a sua pesquisa.

O ponto de partida era a avaliação centrada na documentação das aprendizagens das crianças organizada em *portfólios*.

Uma das primeiras tarefas consistiu em analisar as aprendizagens já realizadas. De facto, as educadoras envolvidas neste estudo tinham abraçado um projecto de desenvolvimento profissional que lhes abria as portas da (re)construção de uma práxis onde o saber e o saber-fazer se sustentam em múltiplas gramáticas para a acção (Oliveira-Formosinho, 1998). Esse projecto desafiou-as a abandonar uma prática centrada nos cânones tradicionais para *em companhia* construírem uma prática centrada nos princípios da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2008).

É importante salientar que uma das primeiras grandes conquistas deste grupo foi a aprendizagem das gramáticas pedagógicas (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002; Kishimoto, 2002). Esta aprendizagem decorreu da necessidade de utilizar um modelo pedagógico que simultaneamente permitisse conjugar um quadro de valores, uma teoria e uma prática (Oliveira-Formosinho, 2007a). Como salienta João Formosinho (1996):

(...) a adopção de um modelo pedagógico pelas educadoras de infância é um factor de sustentação da sua praxis (...)

A adopção (ou colaboração com) um modelo pedagógico, a partilha quotidiana no seio de uma comunidade de aprendizagem, a pertença a uma rede, movimento ou associação pedagógica, são as melhores garantias que um grupo profissional docente tem para sustentar uma autonomia docente, quer ao nível individual, quer ao nível colectivo” (cit. em Oliveira-Formosinho, 2007 b, p.40).

A aprendizagem das gramáticas pedagógicas para a reconstrução da pedagogia fez-se tendo em conta as dimensões centrais da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 1998/2006). Como já foi sendo referido, neste contexto, o processo de desenvolvimento profissional das educadoras é um processo ancorado num projecto de intervenção (formação em contexto) que promove o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem através da criação de redes de pertença e da partilha quotidiana do saber e do saber-fazer. É no coração deste processo que as educadoras vão progredindo na reconstrução das suas práticas e das suas interacções – o coração da pedagogia como salienta Oliveira-Formosinho (1996, 1998, 2007a,b), – e vão criando condições que permitam à criança aprender e ao educador documentar e interpretar essa aprendizagem.

Neste estudo veremos que o portefólio de aprendizagem das crianças (que foi escolhido como um instrumento capaz de responder à necessidade das educadoras de encontrar uma estratégia de avaliação alternativa) não é senão um organizador ao serviço da documentação que o educador, a criança e a sua família recolhem para dar sentido às aprendizagens realizadas no quotidiano pedagógico. Um sentido que desoculta e torna visíveis as experiências que lhe são proporcionadas ao longo da sua jornada de aprendizagem. O que documentar, para quê documentar, como documentar são questões basilares para o desenvolvimento de um processo que deseja escutar e responder à escuta da criança (Oliveira-Formosinho, 2008).

Esse processo exigiu a aprendizagem de técnicas e de instrumentos de documentação e o desenvolvimento de competências de observação e de escuta da criança. A observação e a escuta implicam que o educador aprenda a ser paciente e a dar tempo à criança. Só um educador sensível e escutante é capaz de se abrir à negociação e ao diálogo, é capaz de se comprometer com os processos de mudança e de comunicação dialógica. Paulo Freire (2002) argumenta que somente *quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele (...)* *O que jamais faz quem aprende a escutar (...)* *é falar impositivamente* (pp.127-128).

3.2. A documentação da aprendizagem das crianças: em busca de alternativas

A acção de (re)construção das práticas avaliativas centradas na documentação das aprendizagens das crianças e organizada em *portfólios* individuais desenvolveu-se num processo cíclico e em espiral que contemplou várias fases. Cada uma dessas fases é demarcada por fronteiras muito ténues, caracterizadas por avanços e por recuos próprios de um processo desta natureza. Estes avanços e recuos constituíram-se no espelho das reflexões da equipa e alicerçaram a **motivação** das profissionais envolvidas neste processo para continuar a aprender no sentido de alcançar uma prática educacional de maior qualidade.

Os medos, as inseguranças, por vezes a vontade de desistir, mas também as alegrias, as vitórias, as conquistas, constituíram a panóplia de sentimentos e de emoções que, no decorrer deste processo, afectaram cada uma das participantes, individual ou colectivamente. De facto, iremos mostrar, neste capítulo, que a experiência da documentação das aprendizagens das crianças se operacionalizou através de um movimento dinâmico, contínuo, gradual, aberto ao novo e ao emergente (Máximo-Estaves, 2008). Como se sabe, estes movimentos dinâmicos são factores intrínsecos aos processos de mudança que, pela sua natureza, são permanentemente complexos e, portanto, nada lineares (Hargreaves, 1998; Hargreaves e Fullan, 2001; Hargreaves, Earl e Ryan, 2001; Fullan, 2002).

Tendo em conta estes aspectos começa por referir-se que foi possível identificar no processo de documentação das aprendizagens das crianças organizada em *portfólios* individuais várias fases distintas mas complementares.

Uma fase inicial, de experimentação, muito centrado na voz das educadoras (se bem que esta voz seja sempre uma voz preocupada em escutar a criança e em responder a essa escuta) no qual se viveram momentos de alguma confusão mas também de descoberta dos factores inibidores e potenciadores do processo de documentação e de organização da documentação.

Uma fase posterior que envolveu a participação real da criança e da sua família no processo de documentação e de organização das aprendizagens das crianças. Esta fase requereu: (a) o envolvimento activo da criança no processo de recolha e selecção da documentação; (b) a reflexão da criança acerca das suas experiências de aprendizagem que requereu a organização de um tempo específico para consultar a documentação guardada no portfólio e; (c) a participação da família quer no processo de selecção da documentação quer na partilha de momentos importantes na vida do filho.

E, por fim, a consolidação dos conhecimentos construídos acerca da documentação organizada em *portfólios*. Cada uma destas fases subdividiu-se em vários momentos.

O **primeiro momento da primeira fase** foi motivado pela conscientização das educadoras de não saberem o que documentar, como documentar e como organizar a documentação em *portfólios* de aprendizagem da criança mas de quererem aprender. Esta fase focalizou-se na (re)definição ou (re)significação do conceito de documentação na educação de infância, na identificação das suas finalidades e na experimentação do processo de documentação das aprendizagens das crianças que requereu a criação e o desenvolvimento de uma estrutura física que tornasse possível organizar e dar sentido às aprendizagens de cada criança.

A criação dessa estrutura, que assume a designação de *portfólio das aprendizagens* da criança envolveu dois momentos-chave:

1. Determinar com clareza **quais** os conteúdos adjectivos e substantivos (Oliveira-Formosinho e Parente, 2005) que constituem o *portfólio* de aprendizagem de cada criança e o **como** realizar o processo de recolha e de selecção da documentação das aprendizagens das crianças. Este passo envolveu a recolha de documentação através de múltiplos formatos de observação e registo (registos escritos de ocorrências significativas, registos fotográficos, registos áudio e vídeo, descrições das acções e interacções das crianças e das suas realizações, evidências de aprendizagem das crianças e artefactos criados pelas crianças), a organização e interpretação dessa documentação.
2. Clarificar **quem** são os autores e protagonistas do processo de recolha, selecção e organização da documentação, isto é, clarificar quem é o autor do portfólio e quem participa na sua realização.

O terceiro momento focalizou-se no processo de (re)interpretação da documentação para atribuir sentido e significado às aprendizagens das crianças. Este processo envolveu uma maior tomada de consciência das educadoras acerca dos conteúdos substantivos e adjectivos do portfólio que se traduziu numa coerência e consistência entre a estrutura organizacional da documentação e os propósitos dessa estrutura que visava narrar o processo de aprendizagem de cada criança.

A fase de experimentação

As educadoras envolvidas neste estudo já estavam um pouco familiarizadas com a documentação dos projectos (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002) e com a observação da criança (Soares, 2000; Antunes, 2000). Porém, no momento em que foi necessário documentar as aprendizagens de cada criança e organizar essa documentação num portfólio individual, observou-se uma grande insegurança das educadoras.

Essa insegurança parecia ser gerada pela falta de uma estrutura organizacional que sustentasse o processo de tomada de decisões acerca do que documentar e de como interpretar a documentação e permitisse tomar consciência das aprendizagens realizadas por cada criança, em todas as áreas curriculares. Essa falta de estrutura gerou muitas questões que exigiram a clarificação dos objectivos subjacentes à intenção de realizar a avaliação das aprendizagens das crianças com suporte na documentação que constitui o coração do portfólio.

Neste momento a preocupação central de toda a equipa era, por um lado, tornar claras as razões que motivaram a intenção de realizar o portfólio de aprendizagem das crianças, para responder às questões sobre o que documentar, para que documentar e como documentar e, por outro, explicitar as metas educacionais que, na perspectiva do grupo, constituem o foco de avaliação na educação pré-escolar.

As grandes premissas centravam-se no facto de estas profissionais terem consciência de que o processo de definição dos objectivos não é um processo arbitrário mas influenciado pelas perspectivas pedagógicas, pelos documentos legais e oficiais usados criticamente, pelo conhecimento de base que sustentam a prática pedagógica e, naturalmente, pelos saberes, crenças e valores culturais e cívicos das educadoras da instituição (Oliveira-Formosinho, 2001) e de acreditarem que esses objectivos permitem focalizar a prática num conjunto de procedimentos a desenvolver antes, durante e depois do processo de documentação das aprendizagens das crianças em *portfólios*.

Numa reflexão posterior acerca deste assunto as educadoras justificam os propósitos, ou os objectivos, que consubstanciaram a organização da documentação das aprendizagens das crianças em portfólio do seguinte modo:

(...) no nosso contexto os portfólios de aprendizagem das crianças nasceram como uma estratégia para responder à necessidade de documentar de forma sistemática, continua e organizada o processo de aprendizagem de cada criança(...). Com a documentação da aprendizagem das crianças queríamos ser capazes de realizar uma avaliação mais justa das crianças baseada nas experiências quotidianas e nas observações sistemáticas das crianças envolvidas nas actividades da sala para podermos partilhar a nossa perspectiva com a perspectiva das crianças e das suas famílias. (Teresa)

(...) uma das nossas grandes preocupações era que o portfólio tornasse visível as experiências de aprendizagem que são proporcionadas às crianças em todas as áreas (...). Essa visibilidade teria que ligar a imagem e a escrita porque a criança precisa dessa ligação para poder compreender o seu crescimento e o seu desenvolvimento. (Maria)

Queríamos encontrar um sistema de avaliação que respeitasse as crianças e que se baseasse nas experiências que lhe são proporcionadas na sala. (Joana)

Desde a primeira fase que a organização da documentação em portfólios tinha, dois grandes objectivos, partilhar informação acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças com a família e planificar experiências de aprendizagem que respeitassem as diferenças individuais. Para isso a documentação precisava estar organizada. Pretendíamos que a documentação nos permitisse perceber os progressos e as realizações das crianças em todas as áreas curriculares para planificar a acção educativa tendo em conta toda a informação sobre cada criança. (Rita)

Estes foram os grandes objectivos que nortearam a motivação das educadoras na aprendizagem da documentação pedagógica e da sua organização em portfólios como meio de monitorizar e avaliar as aprendizagens das crianças (de cada criança e do grupo) para promover uma planificação mais acurada das aprendizagens futuras tendo em consideração as características individuais, os interesses e as necessidades de cada criança e do grupo. Além disso também se desejava criar um clima educacional que permitisse:

- 1. reforçar o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem das crianças e promover a sua participação no processo de avaliação dessa aprendizagem;*
- 2. reforçar o diálogo e a comunicação quer com os pais quer com outros adultos responsáveis pela educação das crianças (neste caso concreto as auxiliares da acção educativa e as educadoras de outras salas);*
- 3. promover a participação activa da criança no processo de avaliação das suas aprendizagens ajudando-a a desenvolver procedimentos de auto-avaliação do seu próprio trabalho e das suas realizações.*
- 4. identificar áreas de aprendizagem que necessitam de maior de atenção;*
- 5. identificar possíveis dificuldades que requerem apoio ao nível das necessidades educativas especiais.*

(portfólio da intervenção e pesquisa, Fevereiro de 2002)

Com estes objectivos pretendia-se tornar o processo de documentação das aprendizagens das crianças um processo promotor de múltiplos diálogos: o diálogo das crianças consigo próprias, com outras crianças e com os adultos (com os pais, com os professores, com outros agentes educacionais); o diálogo dos professores com cada criança e com todas as crianças, com a família da criança, com os seus pares e com outros profissionais; e o diálogo dos pais com o/a filho/a, com os professores e com os pais de outras crianças.

Tendo em vista estes objectivos definiram-se alguns passos considerados

necessários para desenvolver a acção com sucesso.

A primeira decisão centrou-se em questões de ordem prática, muito especificamente, na **definição do aspecto físico do portfólio** individual da criança e na sua localização na sala. Relativamente ao aspecto físico, as educadoras optaram por utilizar capas de arquivo (tipo A4) de cor neutra. Para facilitar o reconhecimento imediato da criança decidiram colocar uma fotografia e o nome da criança na lombada da capa. Relativamente ao segundo aspecto – **localização na sala** – cada educadora escolheu o espaço da sala que considerou mais apropriado para colocar os *portfólios* de modo a estarem sempre ao alcance das crianças. A visibilidade, o fácil acesso e a rápida identificação são entendidos como factores que promovem o ciclo **pegar, usar e guardar** no mesmo lugar e, deste modo, potenciam a utilização autónoma por parte da criança.

Depois das decisões acerca do aspecto físico e do local de arrumo, foi necessário pensar sobre o processo de recolha de documentação das aprendizagens das crianças, isto é, sobre os conteúdos adjectivos e substantivos dos portfólios (Oliveira-Formosinho e Parente, 2005) – o coração do portfólio.

As decisões tomadas em relação a este aspecto estavam directamente relacionadas com as questões do **ratio** educador/criança e com as questões do **tempo** necessário ao processo de recolha, selecção, tratamento, organização e interpretação da documentação. As profissionais envolvidas neste estudo tinham consciência de que o processo de documentação das aprendizagens das crianças era um processo complexo até porque conheciam, da sua experiência anterior, os constrangimentos e os problemas provocados pelo elevado número de crianças e pelo tempo requerido para recolher, organizar e tratar a documentação.

Recorde-se que nesta fase, as educadoras trabalhavam sete horas por dia no trabalho directo com as crianças, dispunham de escassos recursos materiais, apenas uma máquina fotográfica digital para partilhar entre as 4 salas de jardim de infância e as duas salas de ATL, não tinham impressora nem scanner e apenas dispunham de um computador por sala oferecido nuns casos pelos pais das crianças e noutros por pessoas da comunidade. Estes computadores não tinham capacidade para instalar software que permitisse trabalhar os registos fotográficos. Serviam apenas para a educadora escrever os seus registos e para as crianças brincarem com jogos didácticos oferecidos pelos pais ou outros elementos da comunidade.

Para superar a falta de recursos tecnológicos as educadoras viram-se obrigadas a

utilizar as suas próprias máquinas fotográficas e a levar, no final do dia de trabalho, material para organizar em casa, com a ajuda dos familiares. Por vezes, e correndo o risco de serem chamadas à atenção, socorriam-se da secretaria da instituição onde existia um bom computador, uma boa impressora, um scanner e uma fotocopiadora.

Por via das inseguranças e dos constrangimentos estruturais acima enunciados, as educadoras, nesta primeira fase, decidiram restringir a experiência às crianças que iam transitar para o 1º ciclo do ensino básico. Embora reconhecessem às crianças mais novas igualmente o direito de construir o seu próprio portfólio decidiram que, nesta fase, o processo de recolha de documentação das crianças mais novas seria mais incipiente. Na opinião das educadoras era importante sentirem-se *seguras e familiarizadas com este processo* (Maria, Maio de 2002) para depois serem então *capazes de alargar a experiência a todas as crianças do grupo* (Teresa, Maio de 2002).

Tomadas estas decisões as educadoras começaram a recolher evidências de aprendizagens das crianças. Porém, nesta fase, observava-se que as evidências se centravam basicamente em amostras de trabalhos das crianças escolhidas maioritariamente pela educadora e em algumas amostras escolhidas pelas crianças. A documentação fotográfica dizia respeito às situações que envolviam as actividades realizadas em torno dos projectos que estavam a decorrer na sala²⁷. Não existia documentação nem das acções nem das interacções das crianças com os materiais, os adultos e os seus pares dentro da sala de actividades, assim como não existia documentação do envolvimento das crianças nas actividades nem das suas interacções durante o tempo ao ar livre.

As amostras dos trabalhos eram recolhidas uma vez por mês em tempo de pequeno grupo. Nesse momento, o grupo de crianças mais velhas (as que transitavam para o 1º ciclo do ensino básico) reunia-se com a educadora à volta da mesa para que cada criança escolhesse o trabalho (normalmente um desenho, uma colagem ou uma pintura) que queria guardar no seu portfólio enquanto o grupo das crianças que não transitavam para o 1º ciclo do ensino básico se reunia com a auxiliar. A educadora questionava a criança sobre as razões que a levaram a fazer essa escolha e tentava escrever no verso do trabalho, ou num bloco de notas, o que a criança dizia. Esta tarefa tornou-se muito difícil porque as respostas das crianças eram muito curtas do género “porque sim”, “porque eu gosto”, “porque é bonito” e as educadoras ficavam muito

²⁷ Esta documentação existia porque as educadoras documentavam em registo fotográfico (algumas vezes, acompanhado do registo escrito) algumas actividades realizadas em pequenos grupos e em grande grupo, no âmbito dos projectos da sala.

preocupadas com a simplicidade destas respostas. A tentativa de aprofundar as razões das escolhas das crianças gerava alguma destabilização no grupo uma vez que as crianças se envolviam em conversas entre si. O ruído causado pelas conversas paralelas não permitia a criação de um ambiente calmo fundamental para a reflexão e para o diálogo. Como acrescenta a Joana:

(...) tornava a tarefa de registo da fala da criança insuportável. Para dizer a verdade era um momento muito confuso que criava um mal-estar na minha relação com as crianças e prejudicava a minha interação com elas. Estava sempre a mandá-las calar e a ameaçá-las de que se continuassem a falar umas com as outras eu desistia de as deixar escolher os trabalhos para o seu portefólio. Algumas crianças não gostavam nada deste momento. Ficavam inquietas, aborrecidas e tentavam despachar-me, não reflectiam sobre os motivos das suas escolhas, nem mantinham diálogo comigo. Limitavam-se a responder por responder.

(Joana, entrevista, Junho de 2004)

No que se refere à escolha da educadora esta tarefa também não era muito fácil porque as educadoras interrogavam-se sobre a justificação das suas escolhas. Havia, nesta fase, uma grande preocupação com aquilo que a criança com determinada idade faz e com o que é esperado que faça. Por exemplo, as educadoras referiam que não sabiam quais as competências básicas que uma criança deve demonstrar aos 3, 4 e 5 anos de idade e, por isso, quando olhavam para um trabalho não sabiam o que deviam escrever acerca da criança. Subjacente a esta preocupação das educadoras estava presente a ideia de comparação da criança com uma norma ou com um padrão pré-estabelecido (uma herança das práticas tradicionais).

Esta preocupação devia-se, em parte, à falta de conhecimentos não só da pedagogia e de psicologia mas também ao facto de, em momentos críticos, os processos de mudança sofrerem alguns contratempos gerados pelo confronto do velho com o novo. A este propósito pode evocar-se a *imagem metafórica das camadas geológicas* proposta por Formosinho (2000) em que se muda acrescentando mas sem integrar ou articular as diferentes camadas. Nesta fase do processo as educadoras ainda não tinham consolidado alguns conhecimentos construídos em torno dos instrumentos de observação e interpretação das acções e dos comportamentos das crianças. Estas dificuldades foram superadas, posteriormente, com o recurso aos instrumentos de observação disponíveis tais como o COR, a escala do envolvimento da criança, as experiências de aprendizagem, as áreas curriculares das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (M.E, 1997). Estes instrumentos revelaram-se fundamentais para o processo de interpretação, análise e compreensão das aprendizagens das crianças.

Para além destes aspectos, estas escolhas também eram realizadas depois do

horário de saída das crianças, em consequência, as crianças não assistiam a este momento o que também contribuía para aumentar as suas dúvidas acerca da pertinência dos materiais que estavam guardados no seu portfólio.

Como a documentação que constituía os *portfólios* se baseava maioritariamente nos desenhos e nas pinturas das crianças, foram surgindo algumas questões em torno do desenvolvimento gráfico das crianças em idades de jardim de infância. As educadoras queriam compreender como é que as crianças estavam a evoluir no desenho e na pintura e queriam compreender qual era o significado disso para o desenvolvimento global das crianças²⁸.

Por outro lado, esta centração da documentação no acumular de desenhos e de pinturas das crianças também ajudou as educadoras a compreenderem que as representações gráficas perdem significado se não forem acompanhadas das falas das crianças. Isto levou-as a sentir a necessidade de ouvir e de registar com mais cuidado o que as crianças dizem acerca das suas realizações, ou seja, esta constatação ajudou-as a querer **escutar** a criança para compreender o sentido e o significado que as crianças atribuem às suas experiências.

Porém, nesta fase, apesar da tentativa de envolver as crianças na recolha de documentação e de informação sobre as suas aprendizagens tornou-se evidente que os *portfólios* eram muito rudimentares, isto é, não passavam de meras capas cumulativas dos trabalhos das crianças, que não tornavam visíveis as suas experiências nem contavam a história das suas aprendizagens. Como afirma a Teresa:

Quando debatemos esta questão e surgiu a oportunidade de experimentarmos os portfólios pareceu-me uma ideia muito simples mas afinal eu estava a confundir o portfólio com uma simples capa de trabalhos das crianças e estava muito enganada (...) Foi um grande desafio porque este instrumento é bem mais complexo do que aquilo que parece à primeira vista. No início pensávamos que o portfólio era um acumular de trabalhos das crianças do género das capas que elas levam para casa no fim do ano. Até pensei: Isso é o que nós já temos na sala!

Nesta fase do processo, e como já foi salientado, o envolvimento das crianças reduzia-se a uma mera escolha de um trabalho para colocar na sua capa. Muitas vezes, a própria criança nem reconhecia como seu aquele trabalho e o diálogo adulto/criança centrava-se no esforço do adulto para convencer a criança de que aquele trabalho lhe pertencia. Em algumas situações observou-se que esse reconhecimento era acompanhado por manifestações de desconforto ou de resignação, principalmente no início do processo quando as crianças foram convidadas a escolher um trabalho que estava armazenado há algum tempo.

²⁸Estas inquietações levaram, mais tarde, as educadoras a aprofundar os seus conhecimentos nesta área.

Rui – A professora diz que este desenho aqui todo torto é meu mas eu não acredito. Este só tem riscos e está todo mal feito. Eu não faço desenhos assim. Quem faz é a Joana (uma criança de 3 anos).

João: Pois é, a professora anda a inventar. Manda escolher estes trabalhos e eles não são meus!

Rui: Mas tem aqui as letras do meu nome. Olha! Parece meu mas não é, ou é?! Ai, meu Deus, já não percebo nada!

(Notas de campo, 16 de Abril de 2002)

Nesta fase a **pertença** do *portfólio* ainda não era da criança. A criança não entendia este processo e não se identificava com a documentação guardada no seu *portfólio*. Percebemos então que uma das razões porque as crianças não criavam identidade com este instrumento era porque ele se baseava quase exclusivamente em **produtos já finalizados** e carecia de imagens que demonstrassem os processos. A invisibilidade desses processos comprometia seriamente os objectivos do portfólio.

Movidas pela consciência desta realidade partimos para a construção de alguns formulários que permitissem organizar e sistematizar a documentação. Estes formulários inicialmente apoiavam-se nas orientações provindas do livro intitulado “*Manual de portfólio – um guia passo a passo para o professor*” (Shores e Grace (2001). As educadoras decidiram então questionar as crianças individualmente durante o tempo de recreio para preencher aqueles formulários. No entanto, depressa verificaram esta estratégia não estava a resultar e que *esses formulários não eram muito adequados para o nosso contexto* (Maria, Maio de 2004). Como refere a Teresa:

Quando começamos a perguntar sem mais nem menos “o que tenho aprendido”, o “quero aprender mais sobre” e o “planeio fazer” as crianças respondiam que não sabiam e que queriam ir brincar para o recreio com os amigos, outras diziam que iam aprender a escrever quando fossem para a escola dos grandes.

(Notas de campo, Junho de 2004)

De certo modo esta *fuga* das crianças às perguntas que as educadoras lhes colocavam estava muito relacionada com o facto de nem as próprias educadoras entenderem muito bem a razão dessas perguntas. Fazer entrevistas às crianças requer que as questões se enquadrem naquilo que as crianças estão a fazer, nas experiências que estão a viver. Por isso, retirar as crianças do seu ‘quotidiano’ para as submeter a um questionário descontextualizado era subverter todos os princípios que conduziam os nossos propósitos de convocar a participação da criança na sua aprendizagem e na avaliação dessa aprendizagem. Para chegar a estas perguntas era necessário ter percorrido outro caminho. Foi exactamente isso que as educadoras envolvidas neste estudo fizeram. Recuar e (re)pensar.

Decorridos cinco meses desde o início deste processo (Janeiro a Junho) verificava-se que a **pertença** do *portfólio* estava ainda na mão do adulto e a participação da criança no processo de documentação das suas aprendizagens era muito desinteressante. Convém, no entanto, salientar que a noção de que as crianças podem e devem participar nesse processo era uma ideia muito clara para as educadoras e constituía uma das suas mais importantes metas. Porém, nesta fase, os *portfólios* das crianças eram, como já foi salientado, meras capas de trabalhos acumulados que não permitiam à criança compreender nem tomar consciência do seu processo de aprendizagem e também não permitiam ao educador fazer uma avaliação das aprendizagens que as crianças tinham realizado. A pobreza de conteúdos que compunha estas capas era tão real que as próprias educadoras não as conseguiam mostrar, nem aos pais nem aos visitantes do contexto.

O *portfólio* era uma capa onde se iam guardando os trabalhos das crianças. Os registos de observação, as fotografias das interações e dos processos das crianças eram ainda uma miragem. A falta de uma orientação ou de uma estrutura para apoiar o processo de selecção e de organização da documentação era a causa para a desestruturação e a insipiência que caracterizava estas capas. Os registos de observação continuavam a acumular-se nos blocos de notas das educadoras e a serem guardados no armário para ali ficarem esquecidos. Os desenhos e as pinturas raramente eram acompanhados pela narrativa da criança acerca do seu significado. As interações e os trabalhos bi e tridimensionais não constavam deste instrumento. A música, o movimento, as histórias e as dramatizações também não tinham assento.

Como é natural, todos estes factores provocaram algumas angústias e alguns receios nas educadoras que sentiram desejo de desistir desta estratégia.

Em termos de formação/investigação os dados recolhidos davam-nos a ideia que estávamos num beco sem saída. Mas ninguém neste grupo se assume como capaz de voltar as costas aos insucessos ou aos problemas, por isso, sentámo-nos em volta da nossa mesa de trabalho e começámos a reflectir sobre o que era necessário fazer para alterar esta situação.

Reavaliámos as questões que mais nos preocupavam e deparámo-nos novamente com os constrangimentos estruturais tais como a **falta de tempo** e a **escassez de recursos**, além dos sentimentos de insegurança e de medos provocados pelo **desconhecimento de estratégias e de práticas** eficazes de implementação do portfólio como instrumento organizador da documentação da aprendizagem das crianças, em contexto de educação de infância.

Fase de aprofundamento: do registo da fala à fala do registo

Em face destes dados foram tomadas novas decisões. Em primeiro lugar foi necessário fazer a direcção da instituição compreender a importância de documentar e de avaliar as aprendizagens das crianças e do seu impacto na avaliação da qualidade dos serviços que a instituição presta à criança e às suas famílias. Essa compreensão era entendida como fundamental para que a direcção da instituição compreendesse a necessidade de reduzir o tempo de intervenção directa com as crianças²⁹ de modo a permitir às educadoras ganhar tempo para tratar, organizar, interpretar a documentação recolhida. Paralelamente também era importante que a direcção da instituição percebesse a importância dos instrumentos de apoio (meios tecnológicos) ao processo de documentação e os adquirisse. Com estes argumentos as educadoras conseguiram duas grandes conquistas:

1. redução de duas horas diárias no trabalho directo com as crianças. A partir desta altura as educadoras passaram a estar com as crianças das 9 horas às 12 horas no período da manhã e das 13.30 horas às 15.30 no período da tarde. Das 15.30 às 17.30 as educadoras organizam a documentação. Neste horário também está incluído o tempo de atendimento aos pais que é realizado uma vez por semana e o tempo para as reuniões de formação em contexto e para apoio às estagiárias³⁰.
2. obtenção de um computador, de uma impressora multifunções e de uma máquina fotográfica digital para cada sala.

Estas conquistas só foram possíveis, pensa-se, porque todo o processo anterior de transformação da pedagogia granjeou prestígio para a instituição que se tornou, em Braga, a mais desejável para os pais e os dirigentes tinham consciência desta realidade.

Perante estas conquistas foi possível tomar outras decisões. Sabe-se da importância das condições estruturais nos processos pedagógicos.

Estávamos agora no início de um novo ano lectivo e a primeira dessas decisões consistiu em documentar a aprendizagem de todas as crianças do grupo. Para isso decidimos estabelecer uma *linha do tempo* que permitisse, por um lado, determinar os momentos em que a documentação seria realizada e como seria realizada e, por outro, os momentos em que as informações seriam partilhadas com as crianças e com as famílias.

No que concerne ao primeiro aspecto decidimos documentar as actividades

²⁹ Nesta altura as educadoras ainda trabalhavam 7 horas no trabalho directo com as crianças.

³⁰ Este tempo é muito pouco para tantas tarefas e as educadoras nunca saíam da instituição antes das 18 horas da tarde.

quotidianas usando dois critérios fundamentais: (1) planificar cuidadosamente a documentação, isto é, planificar o que documentar, como documentar, quando documentar e quantas crianças documentar e; (2) elaborar estratégias para interpretar a documentação recolhida.

Relativamente ao ponto (1) **planificar a documentação** tivemos em atenção o facto de compreendermos que a documentação **para ser bem sucedida** envolve tomar decisões mesmo antes do início do processo de observação e de documentação. No caso deste estudo, isso significou tomar algumas decisões prévias: (a) focalizar a observação numa criança em particular; (b) focalizar a observação em todos os tempos da rotina diária e em algumas actividades específicas e; (c) focalizar a observação em algumas áreas específicas identificadas como *ainda não documentadas* ou *pouco documentadas*.

Ter esta ideia muito clara ajudou o grupo de profissionais a compreender que, em cada momento do processo de documentação, devem ser capazes de decidir qual destas estratégias é mais apropriada (sendo que todas podem ser usadas ao mesmo tempo).

A planificação da documentação também envolveu a tomada de decisões relativamente a vários outros aspectos, tais como: documentar as actividades, os jogos, os amigos e os livros preferidos das crianças, o uso dos materiais, as relações e interacções. Para levar a cabo estas decisões foi elaborado um guião que permitiu a cada educadora recolher estes dados com rigor e coerência.

Esta intencionalidade na documentação operacionalizou-se através da criação de um registo que decidimos designar como *registo planeado*. Porém, a consciência de o quotidiano é repleto de situações interessantíssimas, que emergem no decorrer do jogo interaccional e não podem ser negligenciadas, levou-nos a criar um espaço para esse tipo de registo que decidimos designar como *registo emergente* (por se tratar de um registo não planeado).

Relativamente ao ponto 2) **interpretar a documentação** é importante salientar que concebemos a interpretação como um processo complexo que requer a reflexão acerca do observado e do escutado.

Acreditamos que olhando de novo para a acção e para a descrição dessa acção, revendo as fotografias e as amostras do trabalho das crianças e analisando a documentação à luz dos instrumentos e saberes disponíveis se torna possível determinar, com alguma coerência, aquilo que mais valorizamos e aquilo que requer

mais atenção da nossa parte. Interpretar requer reflexão em torno dos significados que atribuímos ao observado. Por outras palavras, interpretar requer uma análise de segundo grau. Muitas vezes, aquilo que efectivamente aprendemos acerca das crianças ganha mais sentido e torna-se mais claro quando voltamos atrás e (re)avaliamos ou (re)interpretamos as nossas interpretações e nos tornamos capazes de responde às seguintes questões:

1. O que é que esta documentação me diz acerca da criança?
2. Quais são as questões que me surgem quando olho para a documentação recolhida?
3. Que informação foi esquecida?
4. Será que sei agora algo mais acerca dos progressos e das dificuldades desta criança do que sabia antes?
5. Algumas das minhas dúvidas prévias foram respondidas?
6. Necessito de mais informação para compreender melhor o processo de aprendizagem da criança?
7. Se sim, o que se tornou omissos?

Tendo em conta estes aspectos e para colmatar as dificuldades inerentes ao ratio educador/criança (dificuldades essas que fazem parte dos constrangimentos estruturais que caracterizam a realidade portuguesa e que ultrapassam as nossas possibilidades de intervenção), estas profissionais decidiram documentar intencionalmente uma ou duas crianças por dia e, para garantir que nenhuma criança ficasse esquecida, organizaram um mapa de planificação da documentação criando um quadro próprio para esse fim ou usando os quadros reguladores da classe que já existiam na sala. Por exemplo, uma educadora, para assinalar a ordem de observação e de documentação de cada criança, decidiu seguir a lógica do *mapa de presenças*, enquanto outra preferiu usar o *quadro do responsável* da sala.

Para que garantir que a documentação obedece aos critérios de variedade, diversidade e abrangência (no sentido de testemunhar a evolução das crianças em todas as áreas curriculares) foram construídos formulários específicos e foram elaborados guiões para a realização de entrevistas semi-estruturadas às crianças (por exemplo, quando elas realizam as escolhas ou reflectem sobre o seu percurso de aprendizagem). Como garante a Rita:

Aprender a planificar a documentação foi uma importante conquista que nos permitiu assegurar que nenhuma criança ou nenhuma área de desenvolvimento fosse ignorada. Interpretar os dados e reflectir acerca da documentação ajudou-nos a ser mais capazes de colocar novas peças, em tempos diferentes, neste puzzle que é o processo de aprendizagem das crianças.

(Reunião de equipa - Março de 2004)

Em relação ao segundo aspecto decidimos, em equipa, criar um tempo de partilha e de consulta da documentação organizada em *portfólios* (logo que a documentação fosse suficiente) que permitisse às crianças reflectir acerca das suas aprendizagens.

Esta consulta da documentação das aprendizagens das crianças passou a ser realizada em pequenos grupos, preferencialmente, nas tardes de sexta-feira. As 25 crianças da sala foram distribuídas por três grupos de 6 crianças e um grupo de 7 crianças. Com esta estratégia, ao fim de um mês todas as 25 crianças teriam tido a oportunidade de fazer uma consulta do seu portfólio com o apoio da educadora.

Em relação à partilha da informação com a família ficou decidido que os pais poderiam consultar o portfólio dos filhos sempre que sentissem desejo de o fazer (sem perturbar a rotina normal da sala), nos encontros semanais que estavam planificados pelas educadoras de cada sala³¹ e nas reuniões da sala.

Nesta fase do processo (re)definiram-se os conteúdos do portfólio, estabeleceram-se, de modo mais claro, os critérios para a selecção da documentação e perspectivou-se um sistema de interpretação dessa documentação.

Estas decisões foram tomadas em equipa mas o modo de operacionalização ficou a cargo da educadora de cada sala que, no seu quotidiano, procurou encontrar as estratégias que mais se adequassem às suas características pessoais e às características do seu grupo de crianças.

Neste processo o papel da formadora/investigadora era essencialmente o de escutar, observar, desfiar e apoiar as educadoras nas suas decisões. Nos momentos mais difíceis, toda a equipa contava com o apoio da orientadora científica do processo de formação e de investigação. Este suporte permanente permitia manter o espírito de envolvimento, de inovação e de exploração de toda a equipa.

Fase criativa: construção de uma estrutura para a documentação

A necessidade de garantir que a documentação das aprendizagens das crianças fosse guardada e arquivada de forma organizada e não meramente como um conjunto de peças que se acumulam ao longo do tempo – tornando difícil o posterior processo de separação, organização e análise – levou-nos a criar e a desenvolver uma estrutura organizacional que facilitasse esse processo. A criação desta estrutura apresentou

³¹ Cada educadora tinha agendada uma tarde por semana para atendimento aos pais.

alguma complexidade e algumas dificuldades. No que se refere ao modo de estruturação da documentação as educadoras, numa primeira fase, fizeram diferentes opções. Uma das educadoras optou pela organização da documentação em torno das áreas de conteúdo, de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEP) enquanto as outras três educadoras optaram por um estilo de organização cronológica. A organização por áreas de conteúdo depressa se mostrou ineficiente. Por um lado, a educadora verificou que sendo as aprendizagens integradas, uma evidência em uma área também servia de evidência para outras áreas (por exemplo, uma evidência na área da formação pessoal e social também pode mostrar como é que a criança está a evoluir na área do conhecimento do mundo e/ ou na área da matemática), por outro lado, a educadora também passou a compreender que um desenho pode dizer mais acerca da capacidade narrativa da criança do que acerca da sua competência gráfica.

Ao constatar esta realidade a educadora decidiu fotocopiar estas evidências e colocá-las dentro de cada área. Esta repetição dos dados começou a contribuir para um avolumar da documentação que dificultava o seu uso de modo autónomo pela criança e confundia a compreensão da própria criança acerca do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como salienta a Maria:

Eu aprendi que a organização por áreas curriculares não funciona porque parece que estamos a compartimentar as experiências das crianças, a dividir aquilo que não é divisível. Se defendemos que as experiências são integradas e depois as desintegramos perdemos a lógica. Para mim isso foi uma experiência que me permitiu reflectir e concluir que o portefólio organizado desta forma não funciona muito bem. Este tipo de organização levantou-me algumas questões. Por exemplo, a documentação do trabalho de uma criança na área da linguagem também pode revelar de que modo a criança se relaciona com outras crianças e, no momento de decidir qual era a área de conteúdo em que deveria colocar esta documentação, ficava muito baralhada, ficava sem saber se devia colocar esta evidência na área de formação pessoal e social ou se na área da abordagem à leitura e à escrita.

(...) comecei a fotocopiar a documentação e a colocar nas diferentes áreas. Mas percebi logo que não podia ser. As coisas começaram a avolumar-se de tal modo que era impossível usar o portefólio.

(...) havia outro problema, na hora da consulta do portefólio, a repetição da documentação não ajudava a criança a reflectir sobre a sua aprendizagem, só a baralhava.

Foi isto que eu experimentei e senti e foi por isso que desisti deste tipo de organização. Eu vivi esse problema de decidir onde colocar a documentação porque comecei a perceber que tanto podia ir para um lado como podia ir para outro. Depois, por exemplo, [também comecei a perceber que] um desenho não é só um grafismo mas também o que a criança diz do desenho que quase sempre é mais importante. (...) foi uma experiência que não resultou muito bem mas a gente aprende também experimentando, aprende com os erros.

(Maria, entrevista, Maio de 2003)

A Maria sublinha ainda que a aprendizagem experiencial da organização da documentação foi uma aprendizagem importante para o seu processo de desenvolvimento profissional argumentando que:

Se não tivesse feito esta experiência não poderia compreender tão profundamente porque é que este tipo de organização da documentação não funciona tão bem na minha sala como a organização cronológica mas também não teria compreendido de modo tão claro que a organização cronológica quer dos registos escritos, quer dos fotográficos não dispensa nem a especificação das experiências de aprendizagem mais relevantes nem a sua integração nas áreas curriculares.

(Maria, entrevista, Maio de 2003)

Esta educadora reconhece ainda que esta experiência contribuiu para o desenvolvimento profissional das suas colegas que, embora não tenham optado por esse tipo de organização, puderam partilhar consigo as suas reflexões e as suas aprendizagens e aprenderam com isso a clarificar e a consolidar as razões das suas próprias opções:

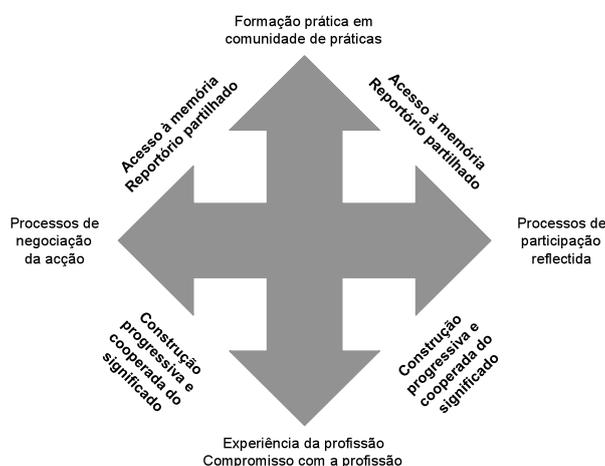
As reuniões de formação em contexto (...) foram fundamentais para podermos experimentar, partilhar, reflectir e mudar, voltar a experimentar. Ao reflectirmos sobre as nossas experiências e ao partilharmos umas com as outras a forma como cada uma estava a experimentar este processo na sua sala estamos a aprender umas com as outras e a alargar os nossos horizontes. Estamos a contribuir para a formação umas das outras “olha eu experimentei desta forma e assim funcionou melhor”. Sabemos que os grupos não são iguais [grupos de crianças] mas a partilha constante da forma como cada uma está a experimentar, a pôr em prática as mesmas questões ajuda-nos a construir um caminho mais seguro. Foi isso que aconteceu quando eu comecei a perceber as falhas deste tipo de organização e a partilhar isso com as minhas colegas. A minha experiência eliminou qualquer tentativa de experimentar esta estratégia que até é apontada como uma solução [por alguns investigadores na área]. Portanto, aprendemos com as experiências umas das outras mas também sabemos que temos sempre alguém que nos apoia neste processo, alguém que nos ajuda a compreender o fundo das questões. Isso é muito diferente de quando estamos a experimentar algo novo mas não temos ninguém a apoiar esse processo, alguém que nos ajude a reflectir porque sem reflexão, sem uma análise das questões à luz da teoria não há mudança.

(Maria, entrevista, Maio de 2003)

Este testemunho remete-nos para a imagem³² concebida por Oliveira-Formosinho (2004) acerca dos processos formativos:

³² **Fonte:** Oliveira-Formosinho, J.(2002). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas* 4, 42-68.

Figura 4. Formação prática em comunidades de práticas



Tendo em conta a experiência das educadoras a opção pela organização da documentação em termos cronológicos parece ser mais eficiente uma vez que, como salienta a Teresa *organizar a documentação em seqüências temporais dá-nos uma visão mais coerente dos progressos da criança ao longo do tempo* (reunião de equipa, Junho de 2003).

Esta experiência ajudou todas as educadoras do grupo a pensar que era muito importante na descrição das observações assinalar as aprendizagens que as crianças estavam a realizar. Ou seja, a tentativa de organizar a documentação por áreas curriculares tinha subjacente a preocupação das educadoras em compreender e em tornar visíveis as experiências de que as crianças estão a realizar em todas as áreas do conhecimento. Esta preocupação ajudou o grupo a olhar para a documentação das aprendizagens das crianças como processo através do qual se recolhem dados e informação capaz de descrever o que a criança faz e o modo como faz através de um ampla variedade de meios.

No caso deste estudo e depois de algumas experiências menos conseguidas (no primeiro momento do processo de implementação do portfólio a documentação baseava-se essencialmente nos trabalhos de desenho e pintura das crianças como já constatamos) e de muitos diálogos em torno dos nossos insucessos encontramos, finalmente, um caminho que nos permitiu, por um lado, criar uma estrutura organizacional da documentação das aprendizagens das crianças (o portfólio) e, por outro, determinar com clareza os meios mais adequados para documentar essas

aprendizagens. Esses meios incluíram amostras de trabalhos das crianças, entrevistas, gravações áudio e vídeo, registo escritos de observações e de ocorrências significativas, documentação fotográfica das interações das crianças, documentação fotográfica de trabalhos bi e tridimensionais, processos de envolvimento das crianças em actividades de pesquisa e em experiências plurais.

As educadoras estavam interessadas na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem das suas crianças, pelo que procuravam encontrar um processo de organização cuidada, sistemática e continuada de modo a transformar os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas aquisições através do tempo. Burnaford (2001) refere que este é um tema recorrente em muitos professores investigadores que o elegem como tópico de investigação para estudar sucessivamente sob vários ângulos a aprendizagem das crianças.

Partindo de uma prática que pretendem aperfeiçoar, estas profissionais analisam metodicamente amostras de trabalhos escritos ou de trabalhos de artes, elaborados pelas crianças, para compreenderem o que as crianças estão a aprender e como estão a aprender. As educadoras envolvidas neste estudo, não pretendiam arquivar e acumular o trabalho das crianças mas desejavam, acima de tudo, aprender mais sobre a forma como ensinam, como podem orientar os propósitos das crianças e como as crianças aprendem.

Para que um projecto deste género, assente em práticas do quotidiano, isto é, para tornar visível o invisível e para que a documentação adquira sentido e sirva de meio de comunicação, para que se transforme num processo colaborativo (Burnaford, 2001) foi necessário criar um conjunto de procedimentos básicos que servissem de guia aos processos de recolha, selecção, organização e interpretação da documentação de modo a que esses processos permitissem a partilha e a reflexão colaborada (neste caso, os colegas, a formadora, os pais das crianças e as próprias crianças) da aprendizagem das crianças. Esse processo operacionalizou-se tendo em conta os critérios de diversidade e de variedade de formatos de documentação de entre os quais se salientam:

1. Documentação de ocorrências significativas centradas no registo escrito e fotográfico de observações sistemáticas das crianças em interacção com os materiais, com outras crianças e com os adultos e documentação do envolvimento das crianças nas tarefas da sala e na resolução de problemas. Os registos focalizam-se na descrição factual do que está a acontecer naquele momento – o que a educadora viu e ouviu a(s) criança(s) fazer(em) e dizer(em), quem estava presente, em que tempo da rotina ocorreu o incidente, etc.) e na identificação dos sinais do envolvimento da criança;

2. Documentação dos processos e das realizações bi e tridimensionais, acompanhada da descrição dos acontecimentos quer pela voz da criança (ou das crianças envolvidas na situação), quer pela voz do adulto, e/ou dos dois;
3. Documentação de processos que se focalizam na participação das crianças nas rotinas da sala e nas actividades e projectos;
4. Documentação de actividades realizadas no exterior, tanto relativas ao tempo de recreio, quanto a visitas ou outras actividades de exterior nas quais a criança tenha participado, como por exemplo, entrevistas a elementos da comunidade, etc.;
5. Amostras de trabalhos das crianças que incluam:
 - a. escolhas da criança acompanhadas pela descrição das razões dessas escolhas (para apoiar a criança na justificação das razões da sua escolha o educador deve ajudá-la a reflectir sobre os seguintes aspectos: Como fiz este trabalho. O que gostei mais de fazer. Porquê? O que foi mais difícil. Porquê?
 - b. escolhas do educador acompanhadas pela descrição das razões que justificam as suas escolhas – essas razões devem centrar-se nas aprendizagens que ocorreram quando a criança realizou esse trabalho e que do ponto de vista da educadora são consideradas relevantes para a descrição e compreensão das aprendizagens da criança;
6. Entrevistas às crianças focalizadas em questões que lhe permitam descrever as suas realizações e/ou brincadeiras e as suas preferências e, deste modo, revelarem o seu pensamento.
7. Documentação das histórias que a criança mais gosta com anotações críticas e documentação escrita e visual de histórias contadas pelas crianças.
8. Envolvimento da família:
 - a. amostras dos trabalhos das crianças escolhidas pelos pais (ou quaisquer outros elementos da família) e acompanhada pela descrição das razões que os levaram a fazer essa escolha;
 - b. descrição de um momento importante de participação parental na sala de actividades, se possível acompanhada por fotografias que ilustrem a situação;
 - c. descrição de um acontecimento importante vivido pela família que deve ser acompanhado por uma representação gráfica da criança (ou de quaisquer outros elementos da família) e/ou por fotografia que ilustrem esse acontecimento;
 - d. histórias, poemas ou quaisquer outras produções de natureza literária realizados em casa que a família considere relevante para incluir no processo de aprendizagem da criança (esta actividade deve ser realizada pela família em colaboração com a criança e pode incluir uma representação gráfica da criança ou de quaisquer outros elementos da família).

Para que esta operacionalização fosse sistemática criou-se, no computador de cada sala, uma pasta para cada criança onde se inseriram os formulários construídos³³. O formulário criado para os registos de observação da criança apresenta uma pequena *checklist* que contextualiza a observação e que permite ao educador assinalar rapidamente se a actividade foi iniciada pela criança ou pelo adulto, se é uma actividade conhecida da criança ou nova para a criança, se a actividade foi realizada de forma independente, com apoio do adulto ou com o apoio de outra criança, se a actividade é uma actividade individual, se é uma actividade realizada entre pares, ou se é uma actividade de pequeno grupo ou de grande grupo e até o tempo aproximado de envolvimento da criança na actividade. No final existe um espaço para o educador assinalar as *áreas de conteúdo* (tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar propostas pelo Ministério da Educação) e as *experiências de aprendizagem* identificadas nesta observação.

O formulário criado para a documentação fotográfica tem um espaço para o educador descrever o que aconteceu quando tirou a(s) fotografia(s), o que viu a criança fazer/ou o que ouviu a criança dizer, quem estava presente, o tempo da rotina em que ocorreu essa documentação, etc. Na parte inferior mantém, tal como o registo escrito, um espaço para o educador assinalar as *áreas de conteúdo* e as *experiências de aprendizagem* identificadas nesta documentação.

O formulário criado para a escolha do educador tem um espaço para inserir o trabalho da criança, ou a documentação das suas acções e interacções escolhidas pelo educador e um espaço para a educadora fazer um *comentário* onde justifica as razões da sua escolha focando-se nas aprendizagens observadas. O formulário para a escolha da família é igual ao formulário da escolha da educadora. O formulário para a escolha da criança tem a mesma apresentação do formulário da escolha do educador. Também tem um espaço para inserir o trabalho da criança escolhido pela criança ou a documentação das suas acções e interacções e um espaço para os *comentários* da criança onde o educador regista a justificação das razões da escolha da criança. O papel do educador é servir de escrita da criança ajudando-a a reflectir sobre os seguintes aspectos: Como fiz este trabalho. O que gostei mais de fazer. Porquê? O que foi mais difícil. Porquê?

Como este processo não dispensa a análise e a interpretação da documentação, de forma a tornar possível a realização de apreciações adequadas sobre as realizações das crianças para tomar decisões com base nessa análise e nessa interpretação também foram criados formulários que contemplam estas questões.

³³ Ver anexos B

Depois de toda a equipa ter construído um sentido para o processo de documentação das aprendizagens das crianças e de ter sido concebida uma estrutura capaz de garantir esse sentido (organizando a documentação num sistema de portfólio) estávamos preparadas (quer as educadoras, quer a formadora) para aprender mais acerca dos passos envolvidos no processo de documentação das aprendizagens das crianças.

Este processo requeria o desenvolvimento e o refinamento de competências de observação, de descrição e de interpretação da realidade, assim como o desenvolvimento e o refinamento de competências tecnológicas para realizar registos fotográficos de qualidade e criar um sistema digital de organização dos dados para cada criança. Neste caso, aprender a usar os recursos tecnológicos disponíveis (máquina digital e o computador) revelou-se como um factor determinante para aprender a documentar e a potenciar o valor da documentação.

Estávamos agora numa nova fase e nesta fase pretendíamos que o envolvimento da criança no processo de documentação das suas aprendizagens se tornasse mais real e efectivo.

3.3.A natureza relacional do processo de documentação

As escolhas das crianças

Como já foi referido, embora as educadoras envolvidas neste estudo manifestassem desde sempre um grande desejo de envolver as crianças no processo de avaliação das suas aprendizagens, em termos práticos, não sabiam como agir para concretizar esse objectivo e não entendiam muito bem como é que as escolhas das crianças podiam contribuir para a sua participação. Estas dúvidas deviam-se ao facto de não saberem *se as crianças sabiam o que deviam escolher ou se sabiam qual era a importância dessas escolhas* (Teresa, 2002). Elas próprias, as educadoras, também não sabiam qual seria o impacto das escolhas das crianças no processo de avaliação das suas aprendizagens. Como refere a Joana

A noção de que as crianças podem e devem participar na selecção dos conteúdos dos portfólios era uma ideia estimulante e desafiadora para nós mas, no início, não tínhamos um plano claro de como implementar essa ideia.

(Notas de campo, Abril de 2004)

Outra preocupação que invadia estas profissionais situava-se ao nível da compreensão de como agir no caso de as crianças fazerem sempre o mesmo tipo de escolhas. Dito de outro modo, as educadoras, no início do processo, não tinham uma ideia muito clara de como intervir se as escolhas das crianças não revelassem

aprendizagens em todas as áreas curriculares. Simultaneamente, também não tinham um entendimento de como agir se as crianças não atribuíssem razões explícitas às suas escolhas, isto é, se as escolhas das crianças não fossem acompanhadas de verbalizações das suas intenções ou se essas verbalizações se baseassem unicamente em respostas do tipo, porque sim ou porque gosto.

Por fim, mas não menos importante, no início deste processo, as educadoras também estavam muito preocupadas em compreender se era mais apropriado que a documentação se focalizasse apenas nas conquistas das crianças e nos seus progressos ou se devia também mostrar evidências da ou das potenciais áreas de maior dificuldade.

Nessa primeira fase, as profissionais estavam muito focalizadas nos conteúdos do *portfólio* e na escolha de evidências que garantissem a eficácia do trabalho que se estava a desenvolver. O foco não se dirigia para o processo de contar da história de aprendizagem da criança através do olhar dos três principais actores – as crianças, as educadoras e os pais - mas dar visibilidade ao seu próprio trabalho. As educadoras não tinham ainda tomado consciência de que estas duas dimensões são complementares. Ainda não tinham compreendido que a aprendizagem da criança e a aprendizagem do educador são processos que se entrelaçam e se entrecruzam num sentido único que é o de garantir à criança o direito a uma educação de qualidade. Como afirma a Maria:

No início tínhamos muitas questões e muitas dúvidas: Como é que as crianças sabiam o que escolher para o portfólio? O que devíamos fazer se as crianças não escolhessem evidências da sua aprendizagem em todas áreas curriculares? Seria apropriado apresentar um portfólio que excluísse as suas aprendizagens em todas as áreas curriculares?

(Notas de campo, Maio de 2004)

No entendimento deste grupo de educadoras, nada parecia garantir que as escolhas das crianças pudessem contribuir para esses objectivos. Estavam com dúvidas e, como é natural, essas dúvidas estavam enraizadas numa prática pedagógica que, ao longo de vários anos, se regeu por princípios que não valorizavam o ponto de vista das crianças sobre as suas experiências e, menos ainda, o seu ponto de vista sobre a avaliação das suas aprendizagens.

Com este processo procurávamos inverter esta realidade. No entanto, esta mudança é muito complexa. Cortar as amarras com o passado e (re)aprender de novo é um processo sofrido e angustiante que necessita de uma auto e hetero-vigilância constante. Por conseguinte, nesta fase viviam-se, de novo, momentos de insegurança, de incerteza, de medos e de muitas dúvidas. Estávamos, outra vez, em presença da natureza dinâmica dos processos de mudança que envolvem, como se sabe, a tensão permanente

entre os processos de construção e desconstrução de saberes e a capacitação para enfrentar riscos.

Eram estas questões, aparentemente tão básicas e tão simples mas tão complexas, que actuavam na linha que separava o desejo e a vontade de envolver as crianças nestes processos e o receio de não saber como o fazer. Eram estas questões que orientavam as discussões, os diálogos e a acção do grupo, ou seja, era esta tensão entre a consciência de não saber e o desejo de querer saber que motivava todo o grupo para a pesquisa e a experimentação continuada, sistemática e reflectida de estratégias alternativas. Como testemunha a Rita *estas questões continuaram a fazer parte das nossas discussões até que descobrimos na voz das próprias crianças a resposta para as nossas dúvidas* (reunião, Maio de 2004). Ver a competência das crianças fascina e é necessário para ACREDITAR. Por isso a formação precisa providenciar o VER.

De facto, as escolhas das crianças dão-nos uma imagem tanto dos seus conhecimentos como dos seus sentimentos, ou seja, providenciam um registo do seu envolvimento emocional e intelectual nas actividades e nos projectos que lhe são proporcionados no quotidiano pedagógico permitindo-lhes, simultaneamente, pensar acerca do seu próprio pensamento e das suas realizações.

Além disso as escolhas também permitem às crianças reflectir acerca das suas acções através das próprias palavras. Se consideramos que é importante para o professor reflectir acerca do seu estilo de ensino revisitando os seus diários, o seu *portfólio* profissional ou qualquer outro tipo de registo da sua acção, escutando as suas próprias palavras (por exemplo áudio-gravadas), ou revisitando as suas interacções com as crianças (eventualmente vídeo-gravadas), também consideramos que é importante para as crianças reflectirem acerca das suas decisões escutando de novo as suas próprias palavras.

Há aqui uma homologia de processos que permitiu a estas educadoras compreender que as crianças, do mesmo modo que os adultos, também se interessam por examinar as suas ideias tal como as expressaram. Estas educadoras, porque são interessadas e sensíveis, passaram a valorizar, a registar e a documentar as narrativas das crianças acerca das suas próprias experiências provocando, deste modo, novos e continuados interesses da criança pela sua própria aprendizagem.

Foram estas aprendizagens profissionais em contexto que orientaram as linhas de acção das educadoras no que concerne à promoção de um clima de auto-reflexão e de auto-avaliação da criança. Os dados obtidos através da observação em contexto demonstram que, a partir desta fase, a auto-reflexão e a auto-avaliação passaram a fazer

parte integrante do quotidiano pedagógico destas crianças e dos adultos por elas responsáveis. Assim, a documentação passou a centrar-se na escuta do pensamento das crianças, através das suas escolhas e das razões dessas escolhas, e o processo de selecção passou a reflectir o interesse e a capacidade metacognitiva da criança e a inspiração e influência proporcionadas pelo professor.

O exemplo que se segue foi retirado do *portfólio* da intervenção e ilustra o modo como as educadoras apoiam a entrada das crianças nos processos de auto-reflexão. Além disso, também revela como a documentação provoca benefícios ao nível da interacção pedagógica. De facto, podemos constatar que a educadora tem um cuidado extremo em documentar a experiência ou o acontecimento para o devolver à criança, para dialogar com ela, para sustentar a sua actividade. Esta experiência foi observada numa das salas deste contexto, onde as crianças estavam a realizar uma pesquisa em torno do corpo humano.

No tempo de planeamento a educadora pegou no seu bloco de notas e recordou a uma criança do grupo a intenção que, no dia anterior, tinha manifestado em fazer moléculas de ADN.

Educadora: Ontem disseste-me que querias construir moléculas de ADN, lembras-te?

Eduardo: Sim.

Educadora: Ainda continuas a pensar fazer esse trabalho?

Eduardo: Sim! Quero fazer no tempo de trabalho.

Educadora: Estás a pensar pedir ajuda a alguém?

Eduardo: Sim, vou pedir ao Luís para me ajudar.

Educadora: E já tens alguma ideia sobre como vais fazer as moléculas de ADN?

Eduardo: Sim, vamos fazer com plasticina e com arame.

Educadora: Concordas, Luís?

Luís: Concordo.

Educadora: E tu, Luís, tens alguma sugestão que queiras acrescentar.

Luís: Vamos precisar de barro para espetarmos o arame, não é Eduardo?

Eduardo: Boa ideia.

(Notas de campo, 2003)

A educadora e as crianças continuaram a conversar acerca dos materiais e dos procedimentos necessários para o desenvolvimento da actividade. A educadora enquanto conversava com as crianças foi registando as suas palavras. Mais tarde, durante o tempo de trabalho e enquanto as crianças desenvolviam a actividade planeada, a educadora foi documentando através do registo visual e do registo escrito a interacção das crianças, os procedimentos e as estratégias que elas usavam na resolução dos problemas que iam surgindo. No tempo de revisão começou por escutar a reflexão destas crianças acerca das suas próprias acções e depois leu-lhes as notas que escreveu enquanto elas interagiam. No fim convidou as crianças a manifestarem a sua opinião acerca dessas notas ou a acrescentarem algo que considerassem importante. Depois explicou às crianças que ia colocar esta documentação nos seus portfólios.

(Notas de campo, 2003)

Como podemos constatar, esta situação coloca a observação e a documentação no quotidiano, no curso natural da rotina da sala. É um olhar escutante, um sentido ético e estético do processo de construção de conhecimento (Hoyuellos, 2006) que a educadora sensatamente coloca no centro da sua *pedagogicidade*.

Ao lado, numa outra sala, observou-se uma experiência semelhante.

Durante o tempo de trabalho a educadora documentou, através do registo escrito e do registo fotográfico, a interacção de três crianças que estavam na área dos jogos. No final deste tempo, e enquanto as crianças devolviam os materiais aos seus lugares, a educadora dirigiu-se ao computador e transcreveu a situação observada:

Hoje a Maria, a Inês e a Marta foram para a área dos jogos. A Maria fez três conjuntos de chupa-chupa com o jogo de enfiamentos – um conjunto preto, um conjunto vermelho e um conjunto azul. De seguida distribuiu os conjuntos entre elas do seguinte modo: deu o conjunto azul à Inês, o conjunto vermelho à Marta e ficou com o conjunto preto para ela. Depois deu um chupa à Marta e outro à Inês e pediu a cada uma delas um dos seus chupas. Assim a Maria ficou com um chupa-chupa preto, um chupa-chupa vermelho e um chupa-chupa azul enquanto a Inês ficou com dois chupa-chupas azuis e um preto e a Marta com dois chupa-chupas vermelhos e um preto. A Maria olhou para a mesa e disse. “Isto assim não pode ser, está tudo mal. Eu tenho três chupa-chupas diferentes, olha: um vermelho, um preto e um azul. Tu tens dois azuis e um preto e a Marta dois vermelhos?! Ah! Já sei, tens de dar um à Marta e a Marta um a ti. A Inês e a Marta fizeram o que a Maria disse e a Maria verificou que o seu raciocínio estava correcto reagindo com uma expressão de entusiasmo “Yah, consegui!”

No final desta descrição a educadora fez a sua própria interpretação da acção da criança à luz das experiências de aprendizagem que considerou mais significativas:

Experiência de aprendizagem observadas:

Área das expressões: domínio da matemática (seriação, classificação e número)

Área da Formação pessoal e social (desenvolver relações com outras crianças; resolver problemas experienciados ao brincar).

No tempo de revisão a educadora leu o registo para as crianças. A Maria fez o seguinte comentário ao registo da educadora:

Falta escrever que eu dei os azuis à Inês porque ela tem uma fita azul e os vermelhos à Marta porque ela tem umas meias vermelhas. Eu fiquei com os pretos porque o meu pai tem sempre calças pretas. Também não escreveste que tínhamos um problema porque a Marta e a Inês não tinham trocado os chupas uma com a outra.

(Notas de campo, Fevereiro de 2003)

Estes diálogos não só demonstram o respeito pelo pensamento e pela acção das crianças como também demonstram o modo como o adulto permite à criança exercer o controlo pela sua própria aprendizagem. No primeiro caso a educadora faz referência a um interesse manifestado pelas crianças que documentou cuidadosamente. Ao evocar esse interesse cria deliberadamente uma oportunidade para a criança concretizar ou rejeitar a sua ideia inicial mas, também lhe cria a oportunidade para fazer escolhas e

para tomar decisões, reflectir sobre as suas escolhas e pensar criticamente acerca das suas próprias ideias. À outra criança (o Luís – que foi convidado a entrar no jogo) foi-lhe concedida autonomia para decidir concordar ou não com a ideia do seu colega e oportunidade de se envolver e de influenciar o curso da experiência de aprendizagem (tanta a sua como a do seu par).

No caso da Maria a educadora criou condições para a criança reflectir sobre a sua acção e sobre o impacto dessa acção nos outros e para pensar sobre a sua própria aprendizagem.

Estes dados sugerem que o processo de recolha e de selecção dos trabalhos da criança envolve mudanças sérias e profundas no diálogo que se estabelece entre professores e crianças. O processo de documentação e de selecção dos trabalhos para o portfólio implica que as crianças façam escolhas e que reflectam sobre as razões das suas escolhas.

Este processo de atribuição de sentido às escolhas envolve um processo de tomada de consciência das crianças das suas próprias estratégias de aprendizagem. As crianças começam a distinguir o que foi fácil e o que foi difícil, o que conseguiram fazer sozinhas e o que conseguiram fazer com ajuda. Esta tomada de consciência é um importante factor a considerar na história de aprendizagem das crianças. Encontrar um caminho que lhes permita reflectir sobre as suas aprendizagens é, como sabemos, criar condições para promover o desenvolvimento de importantes competências metacognitivas. Esse caminho é facilitado pelo processo que envolve as crianças na selecção do seu próprio trabalho permitindo-lhes escolher de forma crítica e tomar decisões reflectidas. Se num primeiro momento as escolhas das crianças se revertem de um carácter profundamente emocional, logo se vão tornando mais fecundas e mais intencionais sem nunca perderem esse lado emocional.



Escolha da Sara: *Quero este trabalho no meu portfólio porque sou eu e a minha mãe.*

(Data de realização do trabalho: 5 de Setembro de 2001)

Consulta do portfólio: *Este desenho era de quando eu era pequenina e fazia riscos. Eu fazia as mãos na cara e fazia, fazia 6 dedos e aqui 8, é muito e fazia flores tortas.*

(Data do comentário: 12 de Março de 2002)

Este exemplo permite compreender que à medida que as crianças vão crescendo com esta oportunidade de reflectir sobre o que sabem e como sabem vão desenvolvendo competências metacognitivas que, na actualidade, são entendidas como uma importante componente do processo educacional. Os investigadores reconhecem que a tomada de consciência da criança do seu próprio processo cognitivo é um importante factor para a compreensão dos procedimentos que a criança utiliza na resolução de problemas. A tomada de consciência das estratégias de aprendizagem é também crucial para o processo de transferência de conhecimentos para as aprendizagens futuras (Bereiter e Scardamalia, 1983; Fry e Lupart, 1987; McCombs, 1987; Wolf e Reardon, 1996). O controlo destes processos metacognitivos, que envolvem a transferência de conhecimentos para aprendizagens futuras, implica a utilização de procedimentos de auto-reflexão e o desenvolvimento de um grande repertório de experiências que permitam estabelecer conexões entre as tarefas e os processos inerentes ao desenvolvimento dessas tarefas.

O episódio que se segue faz parte do processo de participação das crianças na selecção dos documentos que integram o seu portfólio, processo este que envolve a escolha da criança e a justificação dessa escolha e envolve o desenvolvimento desses processos metacognitivos.



Inês: Quero esta pintura para o meu portfólio.

Educadora: Porque é que escolheste esta pintura para o teu portfólio

Inês: Porque pintei o S. Francisco com duas pombas e pintei flores. O S. Francisco gosta da paz e da natureza e eu também gosto muito de flores.

Educadora: Como foi que fizeste esta pintura?

Inês: Primeiro desenhei uma árvore para o S. Francisco ter sombra e também desenhei uma pomba na mão do S. Francisco porque ele gostava de animais e também porque a pomba é o símbolo da paz.

Educadora: O que gostaste mais de fazer?

Inês: O que eu mais gostei, foi de pintar no pano e de fazer o S. Francisco, mas também foi difícil.

Educadora: Porque é que dizes que foi difícil?

Inês: Foi difícil porque trabalhei com um pincel mais fino. Tive de escolher um pincel fininho para fazer a barba de S. Francisco e tive que trabalhar muito devagarinho junto da boca para não estragar. Dantes eu estragava mas agora já sei fazer, faço assim (imita um gesto do movimento da mão leve e suave) com cuidado para não estragar. Acho, porque agora já sou grande já sei fazer muitas coisas. Quando era pequena não sabia.

(Notas de campo, Janeiro 2003)

Este episódio revela como a Inês (5 anos) vai activando a sua memória e tomando consciência dos procedimentos que usou para resolver os problemas que surgiram no decorrer da sua actividade e como foi transferindo os conhecimentos anteriormente construídos para a situação actual.

A escolha da Joana (5 anos), da Sara (5 anos) e do Miguel (3 anos) e a reflexão sobre as suas escolhas que de seguida se apresentam vêm corroborar a ideia da importância de envolver a criança na avaliação auto-regulada da sua aprendizagem.



Joana: Quero este trabalho no meu portfólio porque gostei de pintar no pano. Eu fiz o S. Francisco, uma árvore com flores e duas pombas.

Educadora: Neste trabalho o que mais gostaste de fazer?

Joana: Eu gostei de fazer a árvore porque tem flores e eu gosto muito de flores, a minha mamã e o meu papá também.

Educadora: O que foi mais difícil?

Joana: O que foi mais difícil foi fazer o S. Francisco, porque foi difícil fazer os dedos dele com tinta. Eu quero voltar a fazer de novo esta pintura porque eu gosto de fazer pintura e porque quero fazer melhor os dedos de S. Francisco e também fazer melhor as flores. Também quero fazer o sol, fazer os chinelos de S. Francisco e pintar melhor o cinto.

(Notas de campo, Janeiro 2003)



Sara: *Eu quero este trabalho no meu portfólio porque pintei-o quase todo com as mãos. Primeiro observei uma fotografia e escolhi as tintas. Depois fiz o céu, as nuvens, a relva, as flores que se chamam papoilas e seis árvores.*

Educadora: *Neste trabalho o que foi mais difícil?*

Sara: *O mais difícil foi fazer a relva de várias cores.*

Educadora: *O que mais gostaste de fazer?*

Sara: *O que mais gostei de fazer foi as flores. Escreve também que quero voltar a fazer este trabalho mas com um jardim enorme e com pessoas a fazerem um piquenique como na pintura de Monet.*

(Portfólio da Sara, Abril de 2003)



Miguel: *Fiz a relva, o rio, e o céu com muitas cores. Depois fiz flores vermelhas, amarelas, cor-de-laranja e cor-de-rosa e fiz doze peixes que estão a nadar. Estão a fazer uma corrida debaixo da água. Também fiz uma árvore muito grande. Educadora: O que foi mais difícil?*

Miguel: *O mais difícil foi o céu porque pintei com os dedos mas gostei. Educadora: O que mais gostaste de fazer?*

Miguel: *O que mais gostei de fazer foi o céu porque tem muitas cores. Quero voltar a fazer outro porque gostei de fazer o céu, as flores, e porque quero fazer melhor a árvore.*

Data: 15/05/2003)

Estes exemplos representam um testemunho do clima comunicacional que se gera em torno da participação da criança na escolha da documentação que constitui o coração do seu *portfólio* e de como esse clima é promotor da metacognição. Mas também mostra como neste processo a criança é apoiada por um adulto desafiador que, tendo abandonado as premissas da transmissão, não se demite do seu papel de mediador na relação que a criança precisa estabelecer com o mundo e com o saber para construir conhecimento.

É esse apoio que sustenta a criança na descrição da sua experiência e que lhe torna possível comunicar de modo claro e intencional as razões que a levaram a fazer a sua escolha. Como se pode constatar, nos exemplos acima apresentados, as crianças tiveram oportunidade para fazer escolhas e para tomar decisões, que em si mesmo é já um processo muito importante, mas também para descrever o percurso do seu fazer (reflectindo sobre o que faz), o modo de fazer (reflectindo sobre como faz) e para descrever a sua própria evolução (confrontando o que fazia e como fazia com o que faz agora e como faz), criando expectativas de melhor fazer no futuro. Está aqui uma dinâmica cognitiva, metacognitiva e ainda de crença no aperfeiçoamento das capacidades em uso.

Nestes processos a educadora desempenha um papel crucial. A educadora regista cuidadosamente o que a criança diz ao mesmo tempo que vai colocando questões pertinentes centradas na agência da criança permitindo-lhe reflectir sobre vários aspectos da sua acção: *Porque escolheste este trabalho? Como foi que o fizeste? O que mais gostaste de fazer. Porquê? O que foi mais difícil. Porquê? Achas que agora fazes os teus trabalhos de forma diferente? Porquê?* Estas questões tornam-se centrais porque criam oportunidades para a criança entrar no seu próprio mundo, no seu próprio *eu* e construir uma imagem mais profunda e mais real da sua acção e dos efeitos dessa acção sobre o mundo. Ou seja, os momentos vividos nestas interacções são momentos ímpares de construção de identidade, cultura e conhecimento.

Este clima comunicacional que o educador estabelece com a criança permite-lhe pensar acerca do seu trabalho e compreender o seu próprio processo de aprendizagem. Estamos perante uma realidade que nos mostra que quando a educadora e a criança discutem experiências de aprendizagem específicas, a criança desenvolve o sentido de autoria e descobre a importância de pensar por si própria acerca das coisas que lhe dizem respeito.

Estes dados apontam no sentido da relevância do papel de escrita que a

educadora desempenha na escuta da criança. Servir de mediador e de modelo às crianças escrevendo na sua presença e registando o que elas dizem em situações diversificadas, de forma natural e intencional, é uma atitude que estas educadoras desenvolveram ao longo do seu processo de formação em contexto e que está actualmente incorporada nas suas práticas pedagógicas com implicações positivas no desenvolvimento da *literacia emergente* da criança (Mason e Sinha, 2002).



É neste jogo de escrita da voz e do pensamento da criança que o educador faz o empréstimo à criança de um dos mais importantes instrumentos culturais da humanidade – a escrita – e com esse empréstimo apoia-a na descoberta e na compreensão das características e das convenções da linguagem escrita.

Uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer e sente-se desafiada a explorar e a avançar na descoberta da escrita. A educadora para além de estimular, encorajar e apoiar as explorações e as tentativas de escrita das crianças também precisa estar atenta às necessidades de cada criança, dando resposta às suas questões e solicitações.

Neste contexto em estudo, as situações do quotidiano, transformam-se em pretexto para estimular as crianças e para as apoiar na prossecução dos seus interesses tornando as aprendizagens funcionais (úteis para as crianças), significativas (com

significado para as crianças) e flexíveis (capazes de responder aos diferentes ritmos de desenvolvimento), partilhadas (capazes de criar oportunidades para as crianças se entreajudarem) e holísticas (envolvendo processos e realizações) (Mata, 2008).

Estas aprendizagens têm impacto nas vidas das crianças a vários níveis, nomeadamente, ao nível da compreensão de si como autores e participantes do seu próprio projecto de vida. Esse impacto torna-se mais real quando a criança compreende, através da documentação, o valor que os adultos atribuem às suas experiências. A descrição da observação que se segue revela a importância da documentação na vida das crianças:

Hoje na sala da Teresa observei uma criança (o Pedro) que estava a fazer uma construção com outra criança (o João) e que a determinada altura se dirigiu à educadora pedindo:

- Professora, podes tirar uma fotografia à nossa construção para por no meu portfólio? Fizemos uma selva com animais selvagens e depois uma quinta.

A educadora pegou na máquina fotográfica, dirigiu-se para a área onde estava o Pedro e tirou a fotografia. Seguidamente inseriu-a no computador.

Nesse mesmo dia, no tempo de revisão, quando chegou a vez de o Pedro falar acerca do seu trabalho, a educadora convidou-o a olhar para a imagem que estava no computador (a fotografia do seu trabalho na área das construções) e pediu-lhe para falar sobre a sua construção e sobre as razões que o levaram a pedir para ela lhe tirar aquela fotografia.

O Pedro descreveu o modo como ele e o João desenvolveram a actividade, enunciou os problemas que enfrentaram e o modo como os solucionaram. Nesta sua narrativa o Pedro deu especial destaque a um incidente que ocorreu entre ele e o João, explicando que o João tinha colocado uma ovelha junto dos animais da selva e que ele não concordou porque as ovelhas não são animais selvagens. Mas o João (como tinha outra visão da realidade) afirmou que aquela ovelha era uma ovelha selvagem, por isso, podia ficar ali porque existem ovelhas selvagens de verdade. Ele viu na televisão. Apesar destes argumentos o Pedro continuava a considerar que era muito perigoso para a ovelha ficar ali junto dos animais da selva porque eles a podiam comer. Porém o João continuava a não concordar com a ideia de retirar a ovelha argumentando que os animais da selva se comem uns aos outros. Perante este conflito de ideias e para resolver o problema o Pedro decidiu ir à área da biblioteca buscar o livro dos animais da quinta para demonstrar ao João que aquela ovelha não era uma ovelha selvagem porque era igual às ovelhas do livro. Então o João acabou por concordar com o Pedro e decidiu construir, ao lado da selva, uma quinta.

No final da revisão do Pedro a educadora perguntou-lhe porque é que queria guardar aquela fotografia no seu portfólio. O Pedro explicou: Porque eu gostei muito de fazer esta selva para os animais selvagens.

A educadora registou as palavras da criança e informou-o que ia escrever o que ele disse junto da fotografia. O Pedro olhou com um sorriso para a educadora e disse: Pois é, assim nunca me vou esquecer.

Depois desta conversa, o João perguntou se também podia guardar aquela fotografia no seu portfólio. A educadora respondeu afirmativamente e acrescentou que gostava de ouvir os seus próprios comentários sobre a actividade e sugeriu que, no fim do tempo de revisão, podia ficar com ela na sala a conversar sobre o trabalho. E foi isso mesmo que aconteceu.

(Notas de campo, Março de 2004)



Esta descrição sugere que a participação da criança se obtém quando os adultos estão disponíveis para a escuta sistemática e para responder à escuta (Oliveira-Formosinho, 2008). Esta disponibilidade de escuta operacionaliza-se naquelas situações em que o educador se permite dar voz à criança dialogando com ela – abrindo-se à conversação (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo, 2009).

As escolhas das crianças e as razões das suas escolhas são um momento oportuno para a criação desse clima conversacional que torna possível às educadoras moverem-se por territórios desconhecidos e descobrirem um mundo de reflexões sobre o fazer e o modo de fazer da criança, sobre o pensar e o modo de pensar, sobre os sentimentos, sobre os gostos e as paixões, sobre as emoções e as relações, sobre as dificuldades e as conquistas, sobre os talentos e os interesses.

Documentar as escolhas das crianças e as razões das suas escolhas é uma forma de envolver a criança no processo de avaliação das suas aprendizagens e é, simultaneamente, uma forma autêntica de os adultos aprenderem mais acerca da unicidade de cada criança, dos seus saberes, dos seus pensamentos e dos seus sentimentos (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008).

Com este processo, as profissionais começaram a compreender que as escolhas que as crianças fazem sucessivamente providenciam uma panorâmica mais acurada sobre a emergência das suas competências. Como se pode constatar, a situação acima descrita revela que as crianças estão a construir conhecimentos acerca dos animais no que se refere ao seu habitat (por exemplo, distinguem os animais que vivem na selva e os animais que vivem na quinta), aos seus costumes (por exemplo, sabem que os

animais da selva se comem uns aos outros) e às suas características (por exemplo, sabem o que os animais selvagens e os animais domésticos são diferentes). Estão a construir conhecimentos de acerca dos livros (o Pedro foi à área da biblioteca buscar um livro para usar como fonte de informação) e da funcionalidade da escrita (quando a educadora disse ao João que estava a escrever os seus comentários junto da fotografia ele disse-lhe que assim nunca se vai esquecer do que aconteceu).

Em termos das áreas curriculares, estes conhecimentos situam-se no conhecimento do mundo; na expressão e comunicação, nomeadamente, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (utilização do livro como fonte de informação e compreensão da funcionalidade da escrita) e no domínio da matemática (fazer construções com blocos) e na área de formação pessoal e social (o Pedro e o João envolvem-se no jogo colaborativo e resolvem problemas através da negociação). Além disso, esta documentação também nos permite identificar os gostos e preferências das crianças a partir das opiniões das próprias crianças (o Pedro afirmou que gostou muito de fazer esta selva para os animais selvagens e o João decidiu que também queria guardar esta fotografia no seu portfólio).

Os dados deste estudo mostram que criar a sua própria documentação ajuda as crianças a construir a sua identidade e a encontrar um lugar na sua cultura. A transferência do processo de documentação do adulto para a criança permite à criança assumir-se como participante activo e colaborativo (Bruner, 1996, 1998).

Estes dados também permitem constatar que a consistência numa prática que dá espaço à criança para escolher e reflectir sobre as suas escolhas possibilita a construção de um conhecimento mais real acerca das crianças e dos seus interesses e, em consequência, permite planificar a intervenção pedagógica de um modo mais acurado, mais justo e mais equitativo. Documentar essas escolhas permite, portanto, uma atenção individualizada e uma planificação diferenciada. Sugerem, ainda, que quando as educadoras começam a documentar as escolhas das crianças e a dialogar em torno dessas escolhas também começam a compreender que a informação obtida através da documentação das actividades preferidas das crianças lhes permite gerar ideias mais concretas acerca de como apoiar, complexificar e alargar os interesses das próprias crianças.

No início deste processo as educadoras estavam demasiadamente preocupadas com o facto de as crianças fazerem quase sempre as mesmas escolhas e com o facto de essas escolhas serem muito incipientes. Nessa altura pensavam que era preferível encorajar as crianças a orientarem-se para outras escolhas. De acordo com Gronlund e

Engel (2001) antes que os educadores entrem em acção e tomem medidas menos adequadas é importante que documentem, de várias formas, as escolhas das crianças e que reflectam acerca do que está a acontecer. Só assim podem determinar com segurança se é do interesse da criança que intervenham ou não naquele preciso momento.

Com este processo de documentação as educadoras aprenderam que este *tempo de espera* é fundamental. Esse tempo é um tempo necessário para a criança explorar activamente todas as potencialidades que uma situação ou uma experiência lhes sugere. Outras vezes, porém, esse tempo reflecte somente a necessidade que a criança tem de criar amarras de segurança à nova realidade. Para que a segurança conquistada se possa estender para outros universos, a criança precisa sentir-se respeitada no seu tempo. A documentação permite compreender a importância desse tempo, dessa espera e até dessa demora. Permite compreender que a criança está a fazer um percurso de enfrentamento das suas inseguranças. Essa conquista precisa de *espaço* e de *tempo*. Para que a educadora possa tomar decisões ajustadas ao *tempo* de cada criança é fundamental que documente as escolhas das crianças e que apoie estas escolhas avançando e recuando com sugestões apropriadas.

A documentação das escolhas das crianças também permitiu a estas profissionais compreender que a repetição é um processo fundamental na emergência de qualquer competência. A repetição ajuda a criança a colocar em acção e a desenvolver as competências necessárias para a realização de uma tarefa.

Só depois de uma observação cuidadosa é que a educadora pode decidir se deve apoiar a criança no alargamento das suas escolhas – porque constatou que a prática repetida das competências implicadas na realização da tarefa permitiu à criança desenvolver e consolidar essas competências e, por conseguinte, a criança está capaz de enfrentar novos desafios. Mas se a educadora constatou que a criança, apesar de utilizar repetidamente aquelas competências, continua a manifestar algumas dificuldades pode considerar oportuna, por exemplo, a ajuda de outra criança ou uma intervenção mais clara da sua parte. A ajuda dum criança mais experiente ou do próprio adulto é aquilo que, na linguagem de Vygostky (2000; 2007), permite actuar na linha que separa o desenvolvimento real do desenvolvimento potencial – a zona de desenvolvimento próximo.

Os dados obtidos neste estudo também sugerem que quando as crianças vivem em contextos que lhes permitem aprender e partilhar com os adultos o controlo sobre o seu próprio processo de aprendizagem (contextos nos quais sentem que têm liberdade

para explorar o mundo que as rodeia, dentro dos limites necessários para se sentirem seguras) é mais provável que desenvolvam a sua capacidade de iniciativa, que se centrem nos seus interesses, que experimentem as suas ideias, que falem das suas acções, que resolvam problemas próprios para as suas idades. A documentação parece facilitar estes processos porque permite e às crianças em colaboração (com os adultos e com outras crianças) tomar consciência deles (Clark, 2001, 2005; McNaughton, 2006; Pascal e Bertram, 2009; Perry, 2002; Williams, 2007). Dito de outro modo, os dados deste estudo sugerem que quando as crianças desenvolvem a consciência de si como pessoa que aprende e participam em processos desta natureza aprendem a *ver e a interpretar* os seus comportamentos e as suas acções como resultado das suas experiências de aprendizagem. Nestes contextos, os conflitos interpessoais são entendidos pelos adultos como resultado da tendência das crianças pequenas para se centrarem nas suas próprias intenções e desejos em vez de serem olhados como uma determinação para o travesso e o mau (Hohmann e Weikart, 1997).

Os dados também sugerem que num contexto positivo de participação as crianças crescem na sua capacidade de acreditar e de confiar nos outros, aprendem a ser autónomas e a tomar iniciativa, aprendem a ser empáticas e auto-confiantes. Dado que é permitido às crianças fazer escolhas, discuti-las e participar nas tomadas de decisões acerca das coisas que as afectam, tanto a elas como às pessoas que as rodeiam, desenvolvem um sentido claro dos seus próprios poderes e dos seus limites. As crianças aprendem que não têm que esperar que as coisas aconteçam porque podem elas mesmas fazer as coisas acontecer. Na perspectiva de Bronfenbrenner (1979) estamos na presença de uma processo educacional através do qual o desenvolvimento e a aprendizagem são

facilitados pela participação da pessoa que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de actividade recíproca com pessoas com quem tenha estabelecido uma ligação emocional forte e duradoira, e quando o equilíbrio de poder muda gradualmente em favor da pessoa que se desenvolve (p.60).

Estes dados revelam uma forte crença das educadoras nos direitos das crianças – no direito da criança a ser escutada, a participar e a ter controlo sobre a sua vida (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2003) e a crença na competência da criança para compreender, reflectir, dar respostas válidas e participar na vida social (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

A investigação com crianças tem demonstrado, recorrentemente, que a competência comunicativa da criança aumenta quando lhe é dado controlo relativamente aos assuntos que lhe dizem respeito. Para além disso, a investigação também tem demonstrado que as perspectivas das crianças são muito sensíveis às

características estruturais e dinâmicas dos contextos em que vivem, sendo as suas interpretações feitas com referência a aspectos muito específicos, e mesmo subtis, de tais contextos (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

Por último, estes dados também revelam que a criança não é perspectivada como um ser que se está a desenvolver no sentido de se tornar um adulto, ou seja, a criança não se encontra num estado de espera, nem é considerada um adulto miniatural (Sousa Fernandes, 2004). Ela é, antes, concebida como um ser humano pleno de direitos e competências que deverão ser valorizados (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

Como acabamos de testemunhar o envolvimento da criança é muito importante mas o empenhamento do educador é também fundamental. As suas escolhas e o seu olhar informado, a sua mediação são factores decisivos para a mudança no modo como a sociedade em geral e a família em particular olham a criança e atribuem significado à educação de infância.

As escolhas da educadora

A decisão de escolher materiais para o portfólio individual que retratam a vida da criança é uma decisão conscientemente assumida pelas profissionais deste contexto. Para estas profissionais documentar a aprendizagem individual não significa isolar as crianças do seu mundo e do seu contexto. Significa antes que a aprendizagem individual se tece no contexto social e, por isso, ela nunca pode ser um processo isolado e solitário.

A documentação que de seguida se apresenta ilustra esta realidade e demonstra como o educador tem um papel fundamental na forma e no conteúdo do portfólio de aprendizagem da criança. As escolhas da educadora são um espelho daquilo que valoriza e do modo como atribui significado à experiência de cada criança.



Comentário da educadora:

Escolhi estas imagens do Rafael porque revelam o seu interesse pela letras e pelos números. Nos últimos tempos tenho observado que o Rafael tem brincado com a escrita nos seus desenhos e tem escolhido os jogos das letras e dos números.

Preciso estar atenta e criar mais oportunidades para o Rafael alargar este interesse.

Esta educadora capta o interesse emergente da criança pela escrita das letras e dos números e projecta a sua intervenção em termos de criação de oportunidades que tornem possível a interactividade e a continuidade das experiências de aprendizagem da criança (Dewey, 1971)

Documentar um diálogo que surge naturalmente entre as crianças a partir duma proposta da educadora e colocá-lo no portfólio de cada criança que participou nesse diálogo é uma forma poderosa de respeitar e de valorizar a experiência da criança e uma forma de deixar uma marca de momentos irrepetíveis na história de cada criança tecida no contexto do grupo. A actividade de modelar pombas em argila foi uma proposta da educadora a partir do interesse manifestado pelas crianças em torno dos símbolos da paz. Esta actividade foi uma actividade de pequeno grupo realizada no dia 14/10/2003 pelas crianças da sala da educadora Teresa.

A actividade iniciou-se com a apresentação de um conjunto de imagens de pombas que as crianças podiam escolher como suporte das suas representações. As crianças começaram por observar, analisar, discutir os seus pontos de vista, exprimir e debater os seus gostos, partilhar ideias e opiniões acerca das imagens propostas. Depois desta fase de observação, a educadora sugeriu às crianças a modelagem em argila das imagens observadas. Enquanto as crianças realizavam a actividade a educadora áudio-gravou o diálogo das crianças e documentou fotograficamente alguns processos que colocou, posteriormente, no placard central da sala e nos *portfólios* individuais das crianças. A transcrição da gravação do diálogo das crianças permitiu à educadora identificar com clareza as interacções que as crianças estabelecem entre si, o tipo de apoio que prestam umas às outras, o modo como respeitam os seus antagonismos e o modo como valorizam o trabalho e os esforços de cada uma.

Bernardo: Eu vou fazer a pomba da paz.

Marta: A minha também é a pomba da paz.

Luís: Olha, Bernardo, tens de pôr cola senão as asas vão cair.

Marta: Eu não consigo fazer as asas.

Bernardo: Consegues, tens de abrir aqui com esta faca.

Marta: Olha como ficou a minha pomba. Agora vou fazer as penas.

Sara: A minha pomba é grande.

Luís: Se calhar, é a mãe pomba.

João: A minha está a olhar para o céu.

Marta: Preciso de cola para as asas. Não estou a conseguir fazer muito bem estas asas.

Sara: Fazes como eu, Marta. Fazes um corte com a faca e depois fazes assim com as mãos para abrir as asas.

Marta: Mas eu não quero fazer assim.

Sara: Então podes fazer de outra maneira. Eu posso ajudar-te, seguro aqui para tu colares as asas. Assim é mais fácil. Olha como ficou gira!

João: O que estás a fazer, Luís?

Luís: Estou a fazer as penas para a pomba. Olha, com isto parece mesmo cabelo, o barro fica fininho. Eu só vou fazer poucos para pôr em cima da cabeça.

João: Eu não quero fazer.

Sara: Olhem o meu bico como ficou.

Luís: Parece que vai dar um beijinho.

Comentário da educadora:

Este diálogo demonstra que, no decorrer da actividade, as crianças se foram apoiando umas às outras na resolução dos problemas que emergiram à medida que modelavam a argila para representar as suas ideias e os seus pensamentos. Esta actividade proporcionou às crianças fortes momentos de interacção. As crianças comunicaram, discutiram e partilharam ideias, cooperaram e exprimiram-se através das suas múltiplas linguagens.

Esta documentação mostra que uma das preocupações destas profissionais é desenvolver uma pedagogia que permita às crianças cultivar as identidades e as relações que sustentam o reconhecimento das similitudes e da diversidade; desenvolver a aprendizagem experiencial e a construção de significado através da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis e possibilitar a conversação e as significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais (Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2008).

Por outro lado, a documentação também revela que a educadora ao estimular a interacção verbal entre as crianças, está, simultaneamente, a estimular o desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação das crianças e a permitir que, no jogo das interacções, as crianças aprendam sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintáctico, pragmático).

Escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a fala e o desejo de comunicar são competências profissionais que favorecem na criança o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da

linguagem oral, em particular. Quando as crianças estão inseridas em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, a inventar sons e a descobrir as relações entre essas palavras (Alves-Martins, 1994, 1998; Ferrero e Teverosky, 1986).

A documentação do diálogo entre as crianças, que a educadora considerou importante para inserir no portfólio de cada participante, fala-nos também do valor que a educadora atribui à aprendizagem inter e intra pessoal. Neste contexto conversacional a criança descobre que vive num mundo relacional onde o *eu* de cada um tem um espaço próprio para a sua livre expressão e para a sua livre realização. Esta documentação mostra ainda que a educadora reflecte sobre as realizações e os progressos das crianças focalizando-se nos processos de desenvolvimento e aprendizagem individuais mesmo quando as crianças estão envolvidas em trabalhos colaborativos.

As escolhas que a educadora faz de cada criança individual e do grupo revelam como, neste contexto, o individual, o grupal e o colectivo fazem parte desta mesma orquestração que é a aprendizagem de cada criança:



Escolha da educadora:

Escolhi esta fotografia da Sara porque revela o seu esforço para levar a cabo a sua tarefa.



Escolha da educadora:

Escolhi esta fotografia do Luís porque revela o envolvimento do Rui na sua actividade.



Escolha da educadora:

Escolhi esta documentação para o portfólio do Diogo porque as fotografias revelam a sua capacidade de representar o mundo em duas ou três dimensões; usar os materiais de modo criativo (fazer experiências com argila); usar vários elementos de arte (por exemplo: linha e forma) para produzir efeitos e embelezar os trabalhos tridimensionais; e ainda a sua capacidade de usar os conhecimentos anteriores para resolver os problemas com autonomia e independência (o Diogo sabe que para unir as peças moldadas em barro é preciso usar uma cola específica feita com água e com barro. Como se pode observar é isso que o Diogo está a fazer)

Para o portfólio da Sara a educadora escolheu uma fotografia que ilustra o seu envolvimento na actividade e o seu esforço para levar a cabo com sucesso a sua tarefa. Para o portfólio do Diogo a educadora escolheu uma documentação que para além da competência artísticas também revela a resolução autónoma de problemas.

A relação mediadora da criança com as suas realizações é possibilitada pela documentação cuidadosa dum adulto que intencionalmente destaca as competências em uso da criança. O encontro da criança essa competências permite-lhe complexificar a sua acção. Estas imagens revelam o desenvolvimento da competência artística das crianças (Gardner, Feldman e Krechvsky, 2001) presente nas preocupações ao nível da estética e que se traduzem na complexidade, na precisão, no rigor e na exigência com que desenvolvem as suas produções.

É isso que nos diz a educadora quando justifica as razões que a levaram a escolher as imagens do Diogo que *movimentando suas mãos* vai moldando a argila e ao moldar a argila vai moldando as suas representações do mundo.

A documentação que de seguida se apresenta é também um testemunho vibrante

da capacidade que as educadoras, ao longo do processo, foram construindo para observar e documentar as aprendizagens das crianças. Esta documentação refere-se a três crianças que estão a trabalhar na área dos blocos criando objectos tridimensionais.

Através da documentação fotográfica e da observação atenta da acção das crianças, a educadora faz uma narrativa, na qual integra, simultaneamente, a descrição e a compreensão das competências que as crianças estão a desenvolver nessa situação e nesse contexto, que do seu ponto de vista lhe parecem mais relevantes:



Escolha da educadora:

Escolhi esta sequência de fotografias porque mostra a interação entre o Luís, a Telma e o Gonçalo que estão a construir uma casa para os animais e que estão envolvidos no jogo colaborativo. Nesta situação observei que, a certa altura, a Telma começa a conduzir um carro sobre a parte superior da construção. O Luís avverte-a de imediato dizendo: “ Não se pode conduzir aqui Telma. Aqui é o telhado, não é nenhuma estrada!”. Então a Telma pára e o Luís (re)arranja o triângulo que se encontra junto ao local onde a Telma tentava a conduzir o seu carro (embora o triângulo não tenha sequer sido deslocado do seu lugar). Com este gesto o Luís parece querer dizer à Telma que a sua brincadeira poderia estragar a construção.

Comentário da educadora:

Nesta documentação pode observar-se aprendizagens ao nível da formação pessoal e social, presentes no envolvimento das crianças no jogo colaborativo; na valorização e no respeito pelo seu próprio trabalho e pelo trabalho das outras crianças e no envolvimento das crianças na resolução de conflitos sociais através da utilização de estratégias de negociação. Além disso também se pode observar aprendizagens na área da expressão e comunicação no domínio da matemática (empilhar objectos; fazer construções tridimensionais; encaixar objectos e separá-los; compara e ordenar objectos uma a um de acordo com um padrão) e no domínio da linguagem oral (adequa a comunicação à situação) e ainda na área do conhecimento do mundo (conhece aspectos do ambiente natural, sabe que os telhados não são estradas para conduzir carros).

Como se pode constatar, no exemplo que acabamos de apresentar, a documentação fotográfica da actividade das crianças e o registo cuidadoso e factual da observação permitiu ao educador fazer uma descrição contextualizada da acção, narrando os acontecimentos que considerou mais significativos. Para além disso esta

documentação também permitiu interpretar a acção das crianças e identificar as capacidades emergentes das crianças nesta situação concreta.

A documentação dos processos cria tanto para a criança como para os adultos a oportunidade de reviver, passo a passo, os acontecimentos vividos para os (re)significar.

A documentação que se segue permite constatar que a educadora escuta a criança sobre as suas intenções. A criança escolheu ir para a área das ciências e quando a educadora lhe perguntou o que ia fazer ela respondeu: *brincar*. Em vez de massacrar a criança com perguntas a educadora documentou o brincar da criança para lhe dar sentido e significado. Através da documentação a educadora vai testemunhando a multiplicidade de aprendizagens da Marta prestando atenção às suas descobertas de modo a compreender os processos que se tecem entre a exploração e a experimentação e a experimentação e a representação. No caso do Miguel a educadora documentou uma experiência de exploração que envolve a criança e contagia outras. O Miguel iniciou a actividade, sozinho mas vai comunicando aos colegas que estão na mesma área as suas descobertas. Assim a experiência individual expande-se e torna-se experiência partilhada.

Nome: Marta

Idade: 3 anos e dois meses

Observação realizada no dia 17 de Fevereiro de 2003 durante o tempo de trabalho.



Registo de observação:

*A Inês escolheu ir para a área das ciências. Quando lhe perguntei o que queria fazer nessa área disse: Brincar. Nesta área observei a Inês a fazer uma diversidade de experiências: **explora e observa materiais com todos os sentidos descobrindo relações entre eles; enche e esvazia recipientes; compara quantidades (mais, menos, a mesma quantidade); observa o espaço da sala a partir de diferentes pontos de vista espaciais; usa instrumento.***

Comentário:

Tenho observado que a Margarida escolhe muitas vezes a área das ciências e que se envolve na exploração dos materiais deste espaço durante longos períodos de tempo.

Preciso estar atenta ao que ela diz na revisão para compreender o que sentido que dá às suas descobertas.

Nome: Miguel

Idade: 3 anos e quatro meses.

Observação realizada no dia 29 de Abril de 2003 durante o tempo de trabalho.



Registo de observação:

O Miguel rasga pedaços de papel de crepe. Olha para o Diogo e diz: Vou por este papel na água. Coloca o papel no frasco com água e diz: Olha o que vai acontecer. Ficou tudo cor-de-rosa. Continua a experiência com papel de crepe de verde. De seguida enche uma seringa com esta nova solução e mistura-a com a solução cor-de-rosa. A Rita aproxima-se e observa-o. Ele diz-lhe: Vês o que está a acontecer? Agora o verde não se vê. Ficou todo cor-de-rosa mas estragado.

Comentário:

O Miguel escolhe com frequência a área das ciências. Neste espaço realiza diversas experiências: combina diferentes materiais; enche e esvazia recipientes; explora as propriedades e as características dos materiais e observa as suas transformações; enfrenta e resolve problemas e interage com os seus pares. Faz descobertas e comunica essas descobertas.

Esta documentação revela o envolvimento do Miguel nas suas actividades e a sua capacidade de pesquisar novos acontecimentos.

Como se pode verificar a documentação das aprendizagens das crianças engloba duas linguagens: a linguagem escrita e a linguagem visual. Esta osmose permite às educadoras partilhar com outros adultos (colegas e pais das crianças) os conhecimentos acerca das crianças e as suas percepções acerca da contribuição dos instrumentos pedagógicos e das estratégias de documentação usados na construção desse conhecimento. Por exemplo, nas reuniões de formação em contexto as educadoras partilham a documentação recolhida através da linguagem visual à qual, sempre que possível, anexam a transcrição dos diálogos entre as crianças e/ ou entre as crianças e os adultos, assim como as suas interpretações acerca das situações documentadas e/ou as aprendizagens das crianças que consideram mais significativas.

Esta experiência de partilha permite a toda a equipa, em colaboração, analisar e reflectir acerca do que se pode aprender através da documentação e compreender que quando se dá visibilidades às experiências do quotidiano, toma-se consciência daquilo que, efectivamente, está a valorizar-se. Permite ainda compreender, por um lado, a importância do uso de várias estratégias e de vários instrumentos no processo de documentação das aprendizagens das crianças (a importância da máquina digital e do gravador áudio) e, por outro, ajuda a reflectir sobre as potencialidades da conjugação de várias técnicas (por exemplo aliar os registos fotográficos, que tornam visível o que as crianças fazem, aos registos escritos, que tornam visível o que as crianças pensam e dizem) e de vários instrumentos (por exemplo o uso simultâneo da máquina digital e do

registo áudio) que permitem encontrar um equilíbrio entre as tarefas de tomar notas e captar imagens fotograficamente.

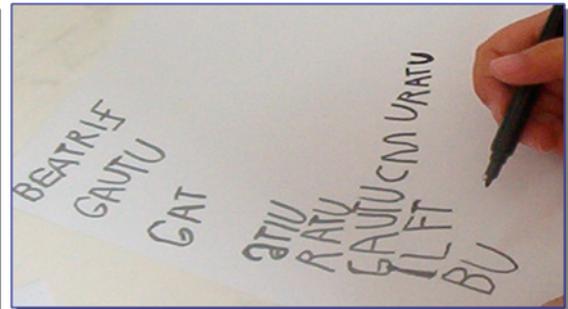
Por último, esta documentação também permite compreender a necessidade de tomar decisões acerca dos aspectos sobre os quais se deve focalizar a atenção. Por exemplo, num dado momento o educador pode considerar mais importante focalizar-se na documentação da dinâmica do grupo e no modo como as crianças se relacionam umas com as outras (quem fala com quem e o que é que dizem enquanto trabalham) e, noutro momento, pode considerar necessário focalizar-se na documentação de algumas actividades relacionadas com uma determinada área curricular.

De modo exemplificativo podemos evocar o testemunho da Teresa que depois de ter constatado que não tinha documentação suficiente na área da linguagem escrita acerca das suas crianças decidiu focalizar a sua atenção nessa área argumentando que:

O conhecimento das concepções sobre a linguagem escrita das crianças antes de serem alfabetizadas é fundamental para percebermos o modo como as crianças estão a integrar a leitura e a escrita. Só a análise do conjunto de escritos de cada criança torna possível a compreensão das hipóteses conceptuais dominantes orientadoras da sua escrita. Esta análise contempla as características gráficas das diversas produções, as verbalizações que frequentemente as acompanham, o tipo de leitura efectuada e as condutas adoptadas aquando do assinalamento das diversas palavras da frase.

(portfólio da educadora, Novembro, 2003)

Partindo destes pressupostos, a Teresa planificou um jogo através do qual as crianças eram desafiadas a escrever, como sabiam, um conjunto de palavras e de frases (gato; gata; gatinho; rato; elefante; borboleta; o gato comeu o rato). Simultaneamente, também planificou documentar através do registo fotográfico e do registo escrito as reacções das crianças ao que escreviam e o sentido que atribuíam à sua escrita.



A documentação desta actividade permitiu-lhe constatar que em 5 crianças do grupo a escolha das letras para representar os sons da oral não foi uma escolha arbitrária porque as verbalizações das palavras precederam a escrita e o posterior assinalamento das palavras foi coerente com o seu lugar na lista de palavras escritas.

Para além desta actividade a educadora também documentou outras actividades que surgiram da iniciativa das crianças. É o caso da documentação que se segue e que envolve duas crianças num poderoso jogo de interacção e de info-alfabetização.



Escolha da educadora:

Escolhi estas fotografias para o portfólio da Mariana e da Inês porque nestas imagens podemos apreciar a interacção entre elas. A Inês escreve no computador as palavras que a Mariana lhe vai ditando. Simultaneamente, a Mariana vai tentando estabelecer correspondência entre o que ela dita e as letras que a Inês vai escrevendo. É um jogo de interacção em que as crianças brincam com as funções do oral e do código escrito e, nesse brincar, vão descobrindo as relações que existem entre a escrita e a mensagem oral.

Toda a investigação na área da aprendizagem da leitura e da escrita salienta que os contextos de educação pré-escolar devem proporcionar oportunidades para que todas as crianças possam explorar a escrita, brincar com a escrita, reflectir sobre a escrita e suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e, portanto, significativa (Alves-Martins, 1996; Mata, 2008; Ferreiro e Teberosky, 1986). A documentação da aprendizagem das crianças é reveladora da forma como as educadoras tecem os contextos e constroem currículos que potenciam as aprendizagens das crianças neste domínio do saber.



Escolha da educadora:

Escolhi esta fotografia da Rita porque ela está envolvida na observação e na experimentação de instrumentos de medida convencionais: a ampulheta e o termómetro.



Escolha da educadora:

Escolhi esta fotografia da Joana porque ela está completamente envolvida na observação das imagens de uma história em formato digital.

A documentação sistemática das experiências de aprendizagem das crianças revela não só a diversidade das experiências como também as oportunidades que são dadas às crianças para utilizar de modo autónomo os sistemas tecnológicos disponíveis (os computadores). Neste contexto, por exemplo, os computadores estão ao serviço das crianças não meramente para a realização de jogos informáticos mas servem, sobretudo, como instrumentos de comunicação e de colaboração entre elas e como um recurso ao desenvolvimento linguagem escrita que lhes permite compreender que as suas ideias, pensamentos e histórias podem ser escritas.

As crianças ao brincarem com a escrita no computador vão-se apercebendo da orientação da escrita e também da sua linearidade. As crianças que têm mais dificuldade no controlo do traço e que ainda consideram muito difícil escrever as letras podem

encontrar no computador um auxiliar e, desta forma, comecem a envolver-se na escrita, a compreender as suas características e potencialidades e, gradualmente, a transporem esse conhecimento para a sua forma manuscrita (Mata, 2008).

Um contexto geral de bem-estar significa, uma espécie de ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor para cultivar o ser e o estar, o pertencer e o participar, o comunicar e o experienciar, o narrar e o criar (Oliveira-Formosinho, 2008) e onde existe espaço para a privacidade e para a pausa, para o respeito pelos ritmos próprios para o respeito pelos outros, para a escuta como estratégia de atenção.

Um contexto de bem-estar é um lugar sereno, amigável, habitável (Malaguzzi, 1999), é um lugar de pertencimento e de laços (Oliveira-Formosinho, 2008). É um lugar de valorização de cada criança e do grupo e um lugar criador de oportunidades de aprendizagem.

A valorização dos saberes das crianças e a criação de oportunidades de aprendizagem mais estimulantes e desafiadoras esta presente no discurso da Teresa quando diz:

Hoje, tenho outra perspectiva da minha acção. Valorizo a partilha de poder, isto é, as crianças tomam decisões e aprendem com as consequências das suas acções, as crianças sentem-se seguras nas suas iniciativas e agem com autonomia porque sabem que podem contar com o apoio do educador. Depois, como têm muitas oportunidades para escolher, tomar decisões, agir, discutir diferentes pontos de vista, partilhar ideias sobre as suas escolhas e decisões, aprendem quais são os seus poderes e os seus limites. Quando surgem conflitos ou problemas nas suas interações nós também não tomamos a posição de juizes mas envolvemos as crianças na resolução dos problemas através do diálogo para que elas experimentem e se responsabilizem pelas suas acções e pela resolução das situações problemáticas, para que encontrem soluções para os problemas. Eu nunca faço as coisas pelas crianças, antes pelo contrário, dou-lhes tempo para pensar e agir e encorajo-as a ter ideias próprias. Esta partilha de poder e controlo das situações problemáticas faz com que sintamos, tanto eu como as crianças e até a minha auxiliar, que vivemos num clima de auto-resolução, de confiança e de respeito mútuo.

A Maria acrescenta:

Agora acreditamos que o processo de selecção dos conteúdos do portfólio é um processo de envolvimento partilhado pela criança e pelo professor. Neste processo aprendemos que a criança, para começar a compreender o que é o portfólio, precisa da ajuda do adulto. (requer uma mediação clara (ver conceito de scaffolding)).

As nossas conversas com as crianças acerca do seu portfólio são muito importante para o processo de tomada de consciência do seu papel neste processo e para o desenvolvimento da sua autonomia e iniciativa. Por isso optamos por conversar com a criança sobre a importância de incluir determinadas peças de trabalho no seu portfólio quando sentimos que essas peças representam importantes marcos do processo de aprendizagem que serão valorizados pela própria criança – [senão agora, tempos mais tarde]. Nós descobrimos que estas conversas que acontecem em torno do portfólio dão à criança segurança para sugerir outros conteúdos para o portfólio e aprendemos que essas sugestões revelam a perspectiva da criança sobre a sua própria experiência e mostram o que é mais pessoal ou único sobre essa experiência.

A Joana conclui:

A nossa mensagem acerca da participação da criança neste processo é muito clara: nós respeitamos as escolhas da criança e valorizamos as suas experiências que estão representadas no seu portfólio. Por isso colocamos questões às crianças que nos ajudam a aprender mais acerca dessas experiências porque só assim poderemos ajudar com mais sensibilidade cada criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Estes dados revelam que a documentação permitiu às educadoras focalizar a atenção nas crianças e desenvolver uma compreensão mais acurada do próprio papel que desempenham nas experiências de aprendizagem.

Quando os adultos examinam o trabalho das crianças e analisam e interpretam a documentação aprofundam a sua compreensão sobre o desenvolvimento e os processos de aprendizagem das crianças. A documentação providencia, assim, uma base para as modificações e reajustes das estratégias de ensino, inspira ideias para novas estratégias e torna o professor mais consciente dos progressos das crianças. Os professores tornam-se mais capazes de tomar decisões apropriadas sobre o modo como podem apoiar o processo de aprendizagem das crianças.

Ao examinar a documentação dos passos das crianças durante as experiências educacionais (a documentação dos processos e dos produtos), que envolvem os projectos e outras actividades desenvolvidas no quotidiano pedagógico, os professores podem apreciar o modo único como cada criança constrói a sua experiência, como se envolve nas actividades, como contribui para a aprendizagem do grupo e como o grupo contribui para a sua aprendizagem. Neste sentido, a documentação promove a investigação educacional. Uma das principais características da documentação pedagógica é a sua natureza interactiva, concebida não como um processo linearmente sequencial mas como um processo recorrente (Grave e Walsh, 1998), portanto, presente ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Neste estudo, à medida que a documentação das experiências de aprendizagem das crianças e as suas vivências foram sendo recolhidas, as educadoras começaram a questionar: *O que é que esta documentação significa? O que é que me diz acerca da criança e do seu processo de aprendizagem? O que é que as crianças estão a aprender? Porque é que não estão a aprender como eu previa que aprendessem?*

As educadoras estavam interessadas não só em saber que dados recolher mas também em saber que significado encontrar nesses dados, ou seja, as educadoras queriam encontrar um significado para a experiência educacional. Para isso, era

necessário documentar as jornadas de aprendizagem das crianças e isso implicava interpretar a documentação. Esta consciência fez surgir a necessidade de criar tempos de meta-reflexão. Para estas profissionais esses tempos poderiam corresponder aos tempos de interrupção lectiva legalmente instituídos para as instituições tuteladas pelo Ministério da Educação. A directora pedagógica apresentou as vantagens da criação destes tempos aos elementos da direcção da instituição e as educadoras passaram a usufruir desse tempo. Assim as educadoras puderam organizar-se de modo a usar a interpretação das aprendizagens das crianças com o rigor e a qualidade desejáveis.

As interpretações realizadas nesses tempos de meta-reflexão permitiram uma compreensão mais real das aprendizagens das crianças. No caso deste estudo, as primeiras interpretações permitiram, por exemplo, verificar se os registos de observação se focalizavam em descrições factuais da acção e do comportamento das crianças ou se, pelo contrário, se centravam em julgamentos e em ideias preconceituosas acerca das crianças.

Neste primeiro nível de análise também foi possível verificar se os instrumentos e as técnicas seleccionadas para observar e documentar as aprendizagens das crianças eram apropriadas ou, ainda, se estavam a ser correctamente utilizados. Mas este momento de meta-reflexão permitiu verificar se a documentação era suficiente ou se havia necessidade de continuar a fazer observações agora mais focadas numa ou noutra área. Para a concretização deste objectivo elaboramos um formulário com um quadro de dupla entrada onde estão descritas algumas experiências de aprendizagem das crianças, compostos por duas colunas onde se pode assinalar as experiências documentadas e as não documentadas.

A leitura deste quadro permite estabelecer novas metas para a documentação. Por exemplo, numa sala a educadora pode ter muita documentação em algumas áreas de aprendizagem na área de aprendizagem das relações sociais e não ter documentação suficiente na área da matemática. Ter uma ideia clara desta situação ajuda a educadora a planificar em termos da escuta e da documentação dessa escuta.

Alguns autores consideram a interpretação é um processo complexo que requer pausa, criatividade e reflexão sendo, por tal, necessário o recurso a reajustes periódico (Máximo-Esteves, 2008). Tal como nos processos de investigação, em que as interpretações iniciais são apropriadas para efectuar as primeiras triangulações de dados, como é o caso desta pesquisa, no caso da documentação das aprendizagens das crianças organizada em *portfólios* essas interpretações também se revelaram muito apropriadas porque permitiram às educadoras, por exemplo, constatar se existe coerência entre as

interpretações da documentação proveniente da observação e a proveniente das entrevistas realizadas às crianças, se existe coerência entre a perspectiva dos pais e a sua perspectiva, se existe coerência entre a perspectiva da criança acerca das suas preferências e das suas acções e a perspectiva da educadora acerca do que pensa que são as preferências e as acções das crianças.

Na Pedagogia-em-Participação consideramos que é possível e até desejável aplicar o princípio de coerência das interpretações à documentação da aprendizagem das crianças porque é importante que o educador analise os dados de modo a compreender se efectivamente existe consonância entre as diferentes peças do puzzle, entre as diferentes perspectivas dos participantes ou se é necessário procurar incluir outras peças ou proceder a reajustes. No caso da documentação de aprendizagem das crianças organizada em *portfólios* essa busca de coerência ajudou as educadoras e os pais das crianças a (re)pensar as suas expectativas acerca das crianças e a compreender mais profundamente os verdadeiros interesses de cada criança.

No caso dos pais verificou-se que começaram a sentir mais respeito pelos filhos, a levar mais a sério as suas questões e a valorizar mais as suas brincadeiras. As educadoras passaram a olhar para as crianças de modo mais respeitoso e a entender com mais profundidade as idiosincrasias de cada uma.

Interpretar envolve movimentos contínuos e descontínuos, é uma espécie de vai e vem permanente entre o passado e o presente, o antes e o depois. Como salienta Máximo-Esteves (2008) no processo de interpretação procede-se sempre a um escrutínio dos vários documentos com o objectivo de explicitar as informações e os significados pertinentes neles contidas. No processo de documentação das aprendizagens das crianças é também fundamental que o educador seja capaz de explicar e explicitar de forma coerente as aprendizagens realizadas pelas crianças no quotidiano educativo e que seja capaz de partilhar isso com as crianças, os pais e com outros parceiros. Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação é o sentido mais profundo da avaliação na educação de infância.

O conhecimento construído através da interpretação da documentação aumenta a compreensão das educadoras acerca das suas crianças e do seu contexto de trabalho. Neste sentido, a documentação permite, 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.

Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação (Formosinho e Oliveira-

Formosinho, 2008) a interpretação implica a utilização de instrumentos que tornem possível fazer falar a documentação (Máximo-Esteves, 2008). Assim, para que o portfólio da criança não sirva apenas para acumular os seus trabalhos e para que se converta, efectivamente, num instrumento ao serviço duma avaliação mais justa, democrática e equitativa é fundamental que a documentação seja sistematicamente não apenas recolhida mas também organizada e interpretada. Só assim ela poderá estar ao serviço do processo de aprendizagem das crianças e dos adultos por elas responsáveis.

No caso deste estudo as educadoras além de procurarem interpretar as aprendizagens das crianças à medida que essas aprendizagens eram documentadas também consideraram fundamental fazer uma interpretação mais profunda nos momentos de transição entre os períodos escolares. Nestes períodos as educadoras elaboram uma reflexão acerca das aprendizagens realizadas pelas crianças e fazem os reajustes necessários para dar continuidade ao processo de aprendizagem das crianças e, no final do ano, fazem uma síntese descritiva das aprendizagens das crianças. Esta síntese incluiu uma reflexão em torno das aprendizagens realizadas em todas as áreas curriculares permitindo às educadoras sistematizar coerentemente o percurso de aprendizagem de cada criança³⁴. Os procedimentos para a realização destas sínteses apoiam-se, de entre muitos outros suportes, no COR (Child Observation Record) (High/Scope, 1996), nas experiências-chave (Hohmann e Weikart, 1997); na escala do envolvimento (Pascal e Bertram, 1998, 1999) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (M.E, 1998).

Alargar a documentação à família

Os pais das crianças deste contexto já tinham desenvolvido o hábito de participar na vida escolar dos seus filhos. Essa participação incluía o seu envolvimento directo nas actividades da rotina diária e a sua colaboração activa nas pesquisas das crianças ou em quaisquer outras actividades do jardim de infância. Estes pais se interessavam em saber como é que os filhos ocupam o seu tempo no contexto do jardim de infância. A grande maioria dos pais gostava de conversar com a educadora da sala sobre o que o seu filho ou a sua filha fazia durante os tempos da rotina diária ou sobre as actividades que desenvolvia e as aprendizagens que realizava.

Uma das questões mais recorrentes consistia em saber o que é que o seu filho ou a sua filha gostava mais de fazer na escola. Este interesse dos pais era muito importante para os propósitos desta intervenção uma vez que se desejava que as famílias tivessem

³⁴ Ver anexo C

uma participação mais efectiva no processo de avaliação das aprendizagens das crianças.

Começar por partilhar os gostos das crianças em casa e na escola pareceu ser uma boa estratégia. Através de conversas informais com alguns pais as educadoras foram ganhando consciência que, em alguns casos, as actividades preferidas das crianças e os seus interesses na escola eram bem diferentes daqueles que os pais observam em casa e que, noutros casos, essas preferências eram muito semelhantes. Por isso, considerou-se que a esta estratégia de documentar as preferências das crianças em casa e incluir essa documentação no portfólio de aprendizagem era uma estratégia muito positiva porque permitia criar um espaço de diálogo e de partilha de informação entre dois contextos de vida significativos para a criança focalizada tanto nos seus interesses como nas suas realizações.

Para garantir e dar visibilidade real a esta participação dos pais, além da realização de reuniões formais onde se explicavam as razões subjacentes à decisão de optar pelos *portfólios* de avaliação das aprendizagens das crianças, as educadoras ousaram ainda desafiar os pais a construir uma pequena história de vida do seu filho, desde o seu nascimento até à sua entrada no jardim de infância. Os pais aceitaram este desafio e responsabilizaram-se por ir à sala de actividades partilhar essa história com as outras crianças e com os adultos.

Numa das salas a adesão dos pais foi tão intensa³⁵ que se tornou necessário elaborar uma espécie de mapa de participação que permitisse aos pais inscreverem-se no dia da semana e no mês que melhor se coadunasse com as suas necessidades evitando-se, deste modo, situações eventualmente confusas ou desagradáveis (por exemplo, aparecer no mesmo dia várias famílias para participar).

Relativamente ao modo de apresentação da história de vida da criança acordou-se que os pais se responsabilizariam por determinar os critérios que consideravam mais adequados aos seus objectivos e às suas possibilidades. Com esta abordagem pretendeu-se atribuir um papel mais activo aos pais no processo de tomada de decisão sobre os assuntos que também lhes dizem respeito. A criatividade foi o único limite imposto às famílias que acabaram por superaram todas as expectativas.

Algumas famílias decidiram fazer a apresentação da história do filho em *powerpoint* e outras preferiram fazer uma espécie de livro sobre o filho para deixar na

³⁵ Alguns pais chegaram mesmo a tirar um dia por conta das férias para poderem participar neste processo.

biblioteca da sala até à saída da criança para o 1º ciclo do ensino básico. Houve famílias que iniciaram a história do filho na primeira ecografia ou no primeiro teste de gravidez da mãe e houve famílias que começaram pela primeira fotografia após o nascimento da criança. Fosse qual fosse o modo como quiseram contar a história do filho, o mais significativo foi o facto de todos os pais se esforçarem por fazer relatos verdadeiramente graciosos desta aventura que é o processo de nascimento, de crescimento e de desenvolvimento dos seus filhos e se dispuseram a partilhar essa aventura com as crianças e com os adultos significativos na vida do filho.

Como é natural, estes momentos de participação das famílias foram momento de muita emoção. Mas mais do que isso esses momentos foram essencialmente momentos de criação de laços de pertença que quebraram a indiferença e a cultura de exclusão dos pais da vida da escola. Foram momentos que derrubando barreiras e tabus e tornaram possível aos pais, às crianças e aos professores partilhar fragmentos da vida, construir laços, sentir pertença (Oliveira-Formosinho, 2008). Esta experiência foi uma experiência tão contagiante que passou a incorporar o próprio currículo institucional.

Para além deste contributo dos pais e porque estávamos longe de imaginar esta adesão também se construíram dois formulários específicos para integrar a documentação da família no portfólio da criança. A *CARTA PARA OS PAIS* que é um formulário para ser preenchido em casa pelos familiares onde os pais são convidados a partilhar as actividades, os jogos e as histórias preferidas das crianças, a falar sobre alguma actividade doméstica que a criança gosta de realizar em casa e sobre os assuntos que mais interessam às crianças (neste formulário é pedido aos pais para não contarem os segredos das crianças).

A *PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA*³⁶ é um formulário para ser preenchido pela educadora e/ou pela própria família com documentação que recai sobre a participação da família que tanto pode incidir sobre relatos descritivos de acontecimentos importantes vividos pela criança em casa como pode documentar momentos especiais vividos pela família com a criança na sala de actividades ou ambas as coisas. Estas duas situações não se excluem mutuamente, pelo contrário, e sempre que possíveis, ambas devem integrar o portfólio da criança.

Outra estratégia para potenciar a participação das famílias consistiu em convidar os pais para virem à escola escolher uma amostra de um trabalho da criança, uma documentação de um processo de aprendizagem da criança, uma fotografia de uma interacção da criança (tanto em actividades realizadas na sala de actividades como em

³⁶ Ver anexo B

atividades realizadas fora da sala), uma fotografia de uma construção bi ou tridimensional, qualquer registo que, do seu ponto de vista, seja pertinente para colocar no portfólio do filho. Seja qual for a escolha dos pais o importante é que estas escolhas, tal como as das crianças e as dos educadores, descrevam as suas razões.



Os dados recolhidos neste estudo revelam que a documentação promove a participação dos pais na aprendizagem dos filhos. A documentação torna possível aos pais tomar consciência das experiências de aprendizagem dos seus filhos na sala e na instituição de educação de infância. A documentação introduz os pais num conhecimento mais real e mais justo dos seus filhos e isso provoca mudanças tangíveis nas suas expectativas. Os pais reexaminam as suas assumpções acerca dos seus papéis de pais e os seus pontos de vista sobre as experiências que os filhos estão a viver e adquirem *uma nova e mais inquisitiva abordagem acerca da experiência escolar* (Malaguzzi, 1993, p.64).

Pensando acerca dos trabalhos em que os seus filhos se envolvem, os pais podem contribuir com ideias sobre experiências que os professores não pensaram e podem até oferecer ajuda prática. A oportunidade de examinar a documentação de um projecto em progresso ou de uma actividade pode ajudar os pais a pensar em formas de colaborar e de contribuir para as experiências de aprendizagem dos seus filhos. Como salienta a Maria:

(...) em relação aos pais os portfólios têm sido fundamentais para eles compreenderem o que os seus filhos estão a fazer e como estão a fazer, o que eles estão a aprender e como estão a viver esse processo de aprendizagem. E não digo só em termos de aprendizagem cognitiva mas também em termos de sentimentos, de relações interpessoais, falo em todos os aspectos mesmo (...). O portfólio não é só para a criança ter consciência do seu processo de aprendizagem mas essencialmente para nós e para os próprios pais terem consciência do tipo de trabalho que se faz nesta instituição e para compreenderem a evolução dos seus filhos. É um documento precioso para isso. Pelo menos para mim. É assim que ele funciona nesta sala, como um elo de ligação e de comunicação com os pais (...). Descobri que, na maior parte dos casos, os pais quando vêem o portfólio dos seus filhos ficam completamente admirados, parece que estão a descobrir o filho, é como se, de alguma forma, ainda

não conhecessem a criança. Ficam tão surpreendidos mas tão surpreendidos que, por vezes, até deixam saltitar umas 'lagrimitas'. É muito giro, é muito interessante a reacção dos pais. Eu própria também me admiro com a reacção dos pais, também fico assim um pouco comovida. Os pais descobrem os filhos, aprendem a vê-los com outros olhos, a admirá-los, a respeitá-los e nós descobrimos os pais, aprendemos a admirá-los, a respeitá-los a compreendê-los em vez de os julgar. Mas os pais também nos descobrem, aprendem a respeitar o nosso trabalho e compreendem o valor desse trabalho para a vida dos filhos. Tudo isto é muito gratificante e acontece porque o portfólio mostra aquilo que nós nunca conseguiríamos dizer em palavras. A documentação guardada no portfólio é um testemunho do muito que ali se viveu.

(entrevista, Junho de 2004)

3.4. A consulta da documentação organizada em portfólios: a voz da criança

Tem muitas coisas escritas no meu portfólio! A professora escreve sempre o que eu digo (...) gosto que ela me pergunte coisas, se gostei, se não gostei, porque escolhi, se foi difícil, como fiz. Gosto que ela me pergunte essas coisas dos meus trabalhos e é por isso que tem muitas coisas escritas porque nós conversamos. Gosto muito [de conversar com a professora].





A consulta da documentação da aprendizagem das crianças organizada em *portfólios* é um dos momentos mais importantes do processo de avaliação das aprendizagens das crianças. É este momento que revela uma prática baseada na *crença na competência da criança para compreender, reflectir, dar respostas válidas e participar na vida social* (Oliveira-Formosinho, e Araújo 2004). Podemos ilustrar esta nossa convicção a partir de uma observação em contexto que descreve a intensidade desta vivência:

É sexta-feira, o relógio da sala marca 14h e 30 minutos. Um grupo de 6 crianças está sentado à volta da mesa com a educadora. Cada criança tem à sua frente o seu portefólio.

As crianças folheiam a documentação guardada em portefólio – umas devagar outras com mais energia. Ouvem-se risos, conversas animadas entre duas ou mais crianças, às vezes, entre todas as crianças. É perfeitamente visível a satisfação destas crianças. Estão fascinadas com as suas experiências. Pedem à educadora para ler uma ou outra peça. Riem. A educadora também participa deste mundo. Ri com as crianças, recordando acontecimentos, vivências, sonhos co-construídos – uns já concretizados outros ainda em andamento. Em conversas partilhadas reinventam o passado e traçam futuros. Falam de si, do significado das suas vidas, da participação das suas famílias, do seu percurso, do antes e do agora. Vivem intensamente o já vivido e em colaboração com a educadora encontram novas (re)significações para as suas experiências. Confrontam aquilo que faziam quando eram mais novas com o fazer actual e comentam.

À medida que as crianças vão consultando a documentação guardada no seu portefólio a educadora vai documentando, através do registo fotográfico, as expressões das crianças. No fim convidou cada criança a contar aos outros o que sentiu enquanto consultava o portefólio.

André: *No meu portfólio vi a minha mãe, o Rui, a Mariana, o José, a Dalila, o Nuno e os meninos do ano passado. No meu portfólio tem fotografias de muitos trabalhos como o doce de abóbora que a minha mãe veio fazer ao colégio. Também vi desenhos, outros trabalhos e fotografias nas áreas. A Márcia e o António mostraram-me o seu portfólio. Vi desenhos e mais coisas como fotos, novidades que eles escreveram e os diários de fim-de-semana. A Márcia mostrou quando nós estudamos os farricocos e o João mostrou como ele faz desenhos e escreve. Ele não tem muitos trabalhos porque ele não esteve no nosso colégio no ano passado.*

João: *No meu portfólio vi os desenhos dos meus amigos e meus. Também tem lá o diário de fim-de-semana, fotografias minhas a fazer desenhos sobra as sombras, coisas que eu escrevi, o meu nome, e as regras da sala que nós fizemos todos juntos. Vi o portfólio da Guida. Tinha lá os amigos dela do ano passado. Também vi a Guida a trabalhar e a brincar nas áreas.*

A Ana também me mostrou o dela mas era diferente do da Guida, porque os desenhos são diferentes e as fotografias também. Elas têm muitos trabalhos no seu portfólio.

Eu estou a gostar de ter o meu portfólio porque posso ver os meus trabalhos e os dos meus amigos.



Ana: *Eu vi as fotografias no meu portfólio, vi a minha irmã e também vi as minhas fotografias e os outros trabalhos. Nas fotografias eu estava a fazer pinturas, também tem desenhos, mas são todos diferentes dos que eu faço agora porque as roupas dos desenhos que faço agora tem formas e cores diferentes. Quando era mais pequena eu não sabia fazer os olhos, os braços, nem a boca, nem o cabelo, nem os pés. A Mariana mostrou-me as letras que fez e eram parecidas com as minhas. Quando eu era mais pequenina as letras da Mariana e minhas eram diferentes, eram mais riscos que letras. Eu e os meus amigos vimos os nossos portfólios que é onde temos os nossos trabalhos mas eles são diferentes uns dos outros. No meu portfólio vi desenhos fotografias e coisas que eu escrevi. Eu mostrei o meu portfólio ao João e ele mostrou-me o dele. Eu ri-me porque ele disse coisas engraçadas sobre o meu portfólio.*

Mariana: *No meu portfólio vi desenhos de quando eu era pequenina e de agora que sou grande. Os desenhos de quando sou pequenina tinham muitos riscos e os bonecos não tinham pestanas, agora faço bonecas com roupas, mãos, olhos, cabelo, com boca vermelho e uso a cor de pele para fazer a cara ou cor-de-rosa. No meu portfólio tem pinturas e coisas que eu escrevi quando eu era pequena, como o meu nome, eu fazia letras e risquinhos, agora faço o meu nome com letras direitinhas. A Ana tem um portfólio diferente do meu. Não tem as mesmas cores e as fotos não são*

iguais, ela também se lembra de coisas que eu não me lembro quando vemos os nossos portfólios. Eu vi a festa do natal e todos os meus trabalhos, o diário de fim-de-semana, o tempo de planear, o tempo de revisão e coisas escritas por mim, o meu nome e o nome das áreas. A Ana mostrou-me o portfólio dela, tinha muitos desenhos e fotografias. Ela tem muitos trabalhos no seu portfólio, mais do que eu, até tem de quando era mais pequenina. Na outra minha escola não tinha um portfólio.



Estes testemunhos permitem-nos constatar que a consulta do portfólio promove o diálogo e a troca de experiências entre as crianças e entre estas e os adultos e facilita a auto-reflexão e a auto-avaliação do próprio trabalho. As crianças constroem o sentido de pertença e de identidade tomando consciência dos seus percursos diferenciados. Como salienta Bruner (1996) a documentação ajuda a criança a construir a sua identidade, a encontrar um lugar na sua cultura e a desenvolver o sentido de pertença à sua cultura. Além disso, e como argumenta uma das educadoras, a consulta dos *portfólios* também ajuda as crianças a confrontarem o modo de fazer passado com o actual, a comparar o seu modo de fazer com o dos seus colegas mas também a recordar e a relembram as suas características físicas e a compreender que estão a crescer:

As crianças quando olham para a documentação guardada no seu portfólio dizem: "Olha como eu fazia", "eu ainda era pequenina e só fazia sarrabiscos, mas agora já sei fazer muitas coisas, já aprendi a fazer muitas coisas" e riem. Fazem comparações uns com os outros, mostram uns aos outros como faziam dantes. É um processo muito rico e interessante ouvi-las recordar e relembrar. As crianças também se apercebem das transformações físicas. "Olha como eu era, olha aqui a minha cara, o meu cabelo". Porque agora estão diferentes, estão mais crescidos. A percepção que eles têm das diferenças, de como eram e de como são agora, de que estão a crescer a todos os níveis, não só a nível físico como também a nível gráfico, a nível dos saberes que estão a construir. Desta forma também têm a noção de que o tempo passou e houve transformações.

(Joana, reunião de equipa, Março, 2003)

(...) eu também falo de mim própria, quando observo as fotografias relembro de como elas (as crianças) eram porque com o tempo nós também nos esquecemos de como eles estão a crescer. Por vezes eu e a Luz (auxiliar da sala) comentamos " A Inês era tão pequenina! E a Luz diz " Ai meu Deus, como a Inês era tão pequenina e como está agora, que diferença" Nós próprias ficamos admiradas.

(Teresa, reunião de equipa, Março, 2003)

Quando revisitam a documentação as crianças questionam-se sobre a veracidade de alguns trabalhos lhe pertencerem, ficam com dúvidas para depois se deixarem fascinar com os seus progressos:

Às vezes também questionam: "Isto é meu? Eu fazia isto?" (...) e fascinam-se com os seus progressos. Lembro-me das primeiras consultas das crianças aos portfólios em grupo. Eu coloquei o gravador no centro da mesa para registar o que as crianças diziam, não queria perder nada, e o registo escrito em simultâneo não é suficiente. Então ouvi as crianças a comentarem os seus trabalhos e a analisarem a sua evolução. Também as ouvi admiradas com a forma como faziam os seus trabalhos quando eram mais novas e como fazem agora. Às vezes nem queriam acreditar e diziam: "Mas este trabalho fui mesmo eu que fiz? Não pode ser, eu agora já faço melhor, olha para isto, só riscos aqui e aqui este nem tem mãos" ou ainda "olha para isto sem corpo, sem pernas e as mãos a saírem da cabeça, isto é muito engraçado". "Olha Maria eu fazia assim?" Outras crianças diziam " eu era muito pequenina aqui, mas agora eu já cresci, já aprendi muitas coisas e agora já sei fazer outras coisas muito melhor".

(Maria, reunião de equipa, Março, 2003)

A Joana esclarece que quando as crianças ficam com dúvidas explica-lhes o significado do trabalho. Lê os seus registos do que disseram e ajuda-as a compreender a sua evolução:

Olha, foste tu que fizeste e sabes o que é que me disseste nessa altura? E leio-lhes os registos. Quando eles dizem: "Isto são só sarrabiscos " eu explico-lhes "para ti na altura isto tinha um significado" e leio-lhes o que eles disseram, como por exemplo: «sou eu e a minha mãe e o meu pai» ou qualquer outra coisa que tenham dito. Eles riem-se, alguns dizem-me «eu inventei, de certeza, isto foi tudo inventado» mas então eu ajudo-os a pensar o que dizem os mais pequeninos da sala sobre os seus trabalhos. Então eles comentam «eu também era pequenino e pensava que se fazia assim, era assim que sabia fazer, não é professora?». É fantástico o diálogo que, às vezes, estabelecemos com as crianças quando as ajudamos a confrontar com uma realidade que lhes parece tão distante e, às vezes, apenas se passaram alguns meses.

(Joana, reunião de equipa, Março, 2003)

O que estes dados nos sugerem é que as crianças são envolvidas no diálogo democrático e na tomada de decisões relativas a si próprias (Oliveira-Formosinho, 2006). Porém este processo tem outra face ainda mais poderosa que é a de permitir às crianças desenvolverem uma compreensão de si e dos outros como um ser em desenvolvimento tornando-se mais compreensivas e mais empáticas para consigo mesmas e para com os mais novos:

(...) olham para os mais novos da sala com outra perspectiva, com mais respeito. Já não dizem "Não é assim que se faz, isto está mal feito, as pernas não saem da cabeça"

ou se dizem vem logo algum que chama a atenção e diz" não é assim que ele faz, não vêes que tu dantes também fazias assim. Ainda hoje aconteceu isso. O Miguel e a Rita que têm três anos, estavam a pintar o pai e a Inês que já tem quase cinco e disse que não era nada assim, que pai tão feio, sem barriga, sem corpo e então a Ana Francisca e a Juliana interferiram explicando à Inês: Não Inês, é assim que eles fazem, depois vão crescer e vão fazer como nós, tu não vêes que eles só têm três anos?" e Porquê? Porque se aperceberam que também já fizeram assim mas, para isso acontecer tiveram de ver, tiveram de constatar, tiveram de compreender o seu percurso, tiveram de compreender que realmente aquele trabalho era deles, porque observaram que tinha lá o nome deles, a data e o que eles disseram naquela altura. Como tudo isso está documentado comprova que esses trabalhos eram deles porque, numa primeira análise, eles dizem: "Não! eu nunca fiz uma coisa destas" mas quando se confrontam com essa realidade eles compreendem que realmente faziam assim e valorizam tanto o seu trabalho como agora o dos colegas. Depois uma coisa muito interessante é que começam a querer ajudar os mais pequeninos, dizem: "Olha, falta-te desenhar os dedos, eu vou contar quantos dedos tenho para tu desenhares" e começam a contar "1, 2, 3, 4, 5, vêes, temos cinco dedos". As crianças tornam-se mais prestáveis, mais respeitadoras, gostam de ajudar e sentem muito prazer nisso e então os mais pequenos começam a evoluir cada vez mais, começam a tornar-se mais autónomos e, quando não conseguem ou não sabem fazer alguma coisa, vão pedir ajuda aos mais velhos

(Joana, reunião de equipa, Março, 2003)

A Teresa diz que as crianças mais velhas se tornam mais empáticas em relação às crianças mais novas porque compreendem que também já foram como elas e exemplifica usando as falas das próprias crianças. *Ah! Afinal eu também fazia como os pequeninos. Eu aqui também fazia como o Gabriel, também me saíam as mãos pela cabeça. Que engraçado, como eu fazia dantes!* (Teresa, reunião de equipa, Março, 2003). Para a Maria é fascinante constatar que as crianças se tornam mais solidárias e mais participativas:

(...) outra experiência que eu tenho em relação à consulta dos portfólios , não nas primeiras experiências de consulta mas em consultas posteriores é que eles começam a partilhar muito mais com os amigos os seus trabalhos, a mostrar uns aos outros e a dialogarem sobre o que estão a observar. Estabelecem uns com os outros fortes interacções em torno dos seus processos de aprendizagem. É fascinante. Também me pedem para eu lhes ler o que lá está escrito e depois acabam por se divertir imenso (Maria, reunião de equipa, Março, 2003)

Esta é também a opinião da Teresa que tem verificado que as crianças se sentem gratificadas com o apoio dos seus pares porque seleccionam essa documentação para os seus portfólios:

Há dias observei uma coisa muito interessante. A Ritinha não sabia fazer o R do seu nome fazia um P e então a Francisca explicou-lhe a diferença entre uma letra e a outras e disse-lhe: "para ser o teu nome tens que fazer aqui mais uma perna, queres ver?" Então pegou numa folha à parte, não no trabalho da Rita, e começou por escrevero R como a Rita fazia e depois mostrou-lhe onde tinha que acrescentar a perna do R. Depois a Rita no seu próprio trabalho imitou os gestos da Francisca e conseguiu completar a perna do R. Eu estava a observar esta situação e a Rita muito entusiasmada disse: Olha professora já sei fazer o meu nome, já sei fazer o R de Rita.

Foi a Francisca que me ensinou. Vês, está aqui! e depois disse "Vou pôr este trabalho no meu portfólio porque foi a Francisca que me ensinou e agora já sei fazer bem o meu nome. Claro que eu coloquei este registo junto do trabalho da criança porque penso que é muito importante e mais tarde quando a criança for visitar o seu portfólio poderá lembrar esta vivência, não só porque está lá o trabalho mas também o registo daquilo que se passou e até o seu comentário. Isso vai lá ficar para a vida e mais tarde quando já for mais crescida vai poder lembrar um momento da sua vida que se não estivesse registado a criança nunca poderia saber porque estaria ali aquele trabalho. Um dia isso não teria qualquer significado mas assim não tem uma história, tem um significado.

(Teresa, reunião de equipa, Março, 2003)

Mas para que isso aconteça, diz a Maria, é:

(...) muito importante a documentação fotográfica do trabalho, o processo, porque aí eles tomam consciência dos passos que deram, de como fizeram e de como resolveram os seus problemas: " Olha! Eu aqui estava a pensar como é que ia fazer isto, não sabia como fazer mas depois observei aqui (neste livro, ou nesta fotografia consoante se trate) e fiz. Ou então dizem: Olha! O Miguel está a ajudar-me, eu não sabia fazer os braços em barro, está a ver, e ele está a ensinar-me como se faz. Vês! Aqui já estou eu a fazer, porque agora já aprendi como se faz". Ou então "Olha! A professora está a explicar como podemos fazer o gráfico do tempo no computador". Ou então "Olha! Aqui estávamos a fazer uma entrevista na rua às pessoas sobre a natureza, lembreste. Lê o que está escrito aqui" e eu leio. É muito interessante este vai vem entre o antes e o depois, muito interessante. Depois existe ainda um outro aspecto muito importante que é a criança aperceber-se do valor que nós atribuímos ao seu trabalho, à sua voz, porque elas dizem "Olha Maria tu escolheste este meu trabalho e escreveste aqui o que eu te disse, eu também gostei de fazer isto e está muito bonito. Eu gosto de ouvir o que tu aqui escreveste e foi difícil porque foi a primeira vez que eu fiz e eu ainda não sabia fazer muito bem

(Maria, reunião de equipa, Março, 2003)

Estes dados revelam que a documentação contribui para a extensão e a continuidade das experiências das crianças (Dewey, 1971) quer seja através dos projectos quer seja através de outras actividades. As crianças *tornam-se cada vez mais curiosas, interessadas e confiantes à medida que contemplam o significado que atribuíram às suas experiências* (Malaguzzi, 1999, p. 63). O processo de tornar visíveis as experiências e os esforços das crianças providencia uma espécie de redescoberta ou de *revisitação* da experiência durante o qual novas compreensões podem ser alcançadas. As crianças quando examinam a documentação aprendem com as suas próprias experiências e são estimuladas a aprender com as experiências dos outros. A documentação das ideias, dos pensamentos, dos sentimentos, e das realizações das crianças, guardadas no seu portfólio, permite preservar, recordar e estimular memórias de experiências significativas. Quando esta análise é realizada em grupo (como a consulta da documentação guardada nos *portfólios*) permite trocar ideias e pontos de vista e encoraja as crianças a se envolverem em novas experiências. Por exemplo, a partir do visionamento da documentação de uma criança outra criança pode querer

experimentalizar fazer um jogo que nunca experimentou, ler uma história que existe na sala mas que nunca tinha chamado a sua atenção, fazer uma construção com materiais que ainda não usou ou pode querer experimentar técnicas representacionais que ainda não ousou experimentar como a pintura de dedos, a digitinta, a utilização de argila, etc.).

Portanto, estes dados sugerem que a consulta da documentação guardada no portfólio permite às crianças desenvolver um *olhar empático* para consigo próprias que transferem para os mais pequeninos. Este olhar empático parece essencial para o processo de iniciação à diferença e ao respeito pela diferença. Como salienta Oliveira-Formosinho (2001, 2008) a diferença deve ser trabalhada sobretudo em função das diferenças em presença para ser depois ser alargada a outras diferenças. A empatia, que as crianças desenvolvem pelos outros, que são diferentes de si, quando se revêem através da documentação da sua aprendizagem, parece ser uma base muito segura para desenvolver esse olhar de respeito pelas diferenças. O mesmo é dizer que a criança que se sente respeitada transfere esse respeito para os outros.

Há também nestes dados indicações de que as crianças desenvolvem apreço pelas relações e interações ao mostrar aos outros a documentação do seu portfólio. Este apreço pelas relações e interações permite também olhar para as imperfeições como uma expressão daquele momento, não como um erro, e tomar consciência que essa expressão é evolutiva. Neste processo desenvolve-se uma cultura conversacional e relacional presente no gosto que a criança tem de conversar com os professores, com os colegas, com os outros adultos da sala, com os pais. Estes aspectos parecem muito importantes para o desenvolvimento de uma cultura de escuta, relacional, identitária, conversacional, promotora de análise, de auto-conhecimento e de metacognição.

A criança é um ser relacional que não quer ser vista por um adulto ausente. Ela quer ser vista por um adulto presente, que acredita nela, que a acolhe, que a respeita, que a compreende. Este estudo revela que quando as educadoras se tornam capazes de *ver* as crianças fazer o mundo acontecer à sua volta, documentando os seus processos e as suas realizações, é como se abrissem uma janela e obtivessem uma visão nova das coisas (Hoyuellos, 2006, p. 144). É este sentido de mudança de perspectiva, que lhes permite deslocar-se de uma imagem de criança *tábua rasa*, frágil, incompetente, para uma imagem de criança competente, activa, participativa e construtora de conhecimento, de identidade e de cultura. É também a partir deste *prima* que as educadoras se vêem a si mesmo como alguém que procura o entendimento de si e do outro numa ética de relação e de comunicação.

4. CONDIÇÕES FACILITADORAS DO PROCESSO DE DOCUMENTAÇÃO

Este estudo é revelador de que o processo de transformação das práticas avaliativas através da implementação de um instrumento de avaliação alternativa não se faz à margem da (re)significação de todas as dimensões da pedagogia da infância.

De facto, um dos primeiros aspectos a ter em consideração no processo de avaliação das aprendizagens das crianças é a construção de um contexto educacional que sustente e promova a aprendizagem da criança em todas as áreas.

Na perspectiva das educadoras envolvidas neste estudo a prática de observar e registar com atenção o que as crianças fazem e dizem, como brincam e com quem brincam, os papéis que desempenham, as relações e as interacções que estabelecem dependem das condições educacionais que previamente se criaram. São essas condições que abrem caminho para a acção da criança. Dito de outro modo, a prática sistemática de observar, de documentar e de interpretar/avaliar a aprendizagem das crianças está directamente relacionada com as condições criadas para a criança aprender a aprender. O abandono de uma prática avaliativa adutocentrica requer uma perspectiva diferenciada de avaliar e de vigiar o contexto onde a criança actua antes ou concomitantemente à avaliação da acção da criança (Oliveira-Formosinho, 2007a). Foi este olhar que estas educadoras aprenderam a (re)equacionar para se permitirem depois olhar para o agir da criança e entender esse agir.

Para a Teresa foi muito importante abandonar a prática tradicional que caracterizava a sua acção e situar-se numa perspectiva construtivista. Esta educadora entende o construtivismo como uma perspectiva educacional *que defende que o sujeito é construtor do seu conhecimento interagindo com o mundo dos objectos, das ideias e das pessoas* (notas de campo, 6 de Junho de 2003). Assume essa perspectiva afirmando que *a actividade da criança é fundamental para a construção da sua autonomia, do seu conhecimento e das suas inteligências* (notas de campo, 6 de Junho de 2003). Porém, o processo de desenvolvimento profissional em contexto, pautado pela reflexão permanente e pela procura incessante de respostas para os problemas que o quotidiano pedagógico coloca, foi o impulsionador desta mudança de concepções e de práticas. Uma mudança nada ingénuo, nada romântica, mas uma mudança de rigor e de exigência. De facto, esta perspectiva mesmo sublinhando a intervenção, a interpretação e o processo, não negligencia nem os factos, nem os conteúdos, nem os resultados. Todos estas variáveis são complementares e indissociáveis o que torna mais complexo o

acto educativo. Neste contexto, o abandono de uma prática inconsistente e desajustada, fez-se pela adopção de uma prática consciente e intencional que tem como principal finalidade prestar uma educação de qualidade às crianças. Neste estudo parte-se da convicção de que a (re)construção da qualidade dos serviços de atendimento à infância é influenciada por múltiplas variáveis. As variáveis estruturais (espaço, materiais e tempo) podem ser potenciadoras, ou não, de interacções mais ricas e estimulantes. A par destas variáveis situam-se também as variáveis internas do próprio processo de desenvolvimento profissional das educadoras que tem a ver com o desenvolvimento de competências de observação, de descrição e de interpretação da realidade.

4.1. O contexto educacional como facilitador da escuta da criança

Na opinião das educadoras envolvidas neste estudo, após o seu envolvimento no processo de formação em contexto, passaram a ter uma preocupação evidente com a interacção e, por isso, começaram a olhar para o espaço e os materiais como forma de compreender como esta dimensão promove ou não as interacções da criança com os outros e com os materiais. Na perspectiva destas educadoras essa compreensão é fundamental para a compreensão da acção das crianças. Do ponto de vista de Polonio (2005)

A acção é inseparável do sujeito, começa no próprio espaço, na relação com os objectos que o rodeiam e com as pessoas que temos ao lado, na simples presença no mundo. O espaço tem em si mesmo implícita a acção e potencia as acções mas também é um potencial recipiente de valores, que entendemos como a forma como o sujeito assimila o espaço vivido, a forma como codifica a vivência, vivência que não podemos identificar directamente com a acção (p. 53).

A Joana argumenta que *um educador antes de compreender a acção da criança deve compreender as condições que criou para a criança agir* (reunião, Maio de 2003). A Maria tem consciência de que ao observar e ao documentar o modo como as crianças se apropriam do espaço e como o espaço facilita o seu jogo aprendeu a desenvolver *um olhar mais compreensivo sobre a criança porque aprendeu que a criança aprende iniciando e interagindo no espaço que lhe criamos* (Maria, reunião, Maio de 2003). Mas se o espaço é um facilitador da acção da criança o tempo educacional é também um factor de diferenciação e de reconstrução da pedagogia porque a criação de uma rotina diária *proporciona um mundo rico e variado de actividades que ocorrem numa sequencialidade previsível para a criança que lhe permite experimentar vários pontos de vista da realidade* (Teresa, reunião, Junho de 2003).

Na perspectiva destas educadoras *aprender a ter olhar* sobre as condições estruturais do espaço e do tempo, tornou-as capazes de compreenderem com clareza a importância de *construir um ambiente educacional onde a criança possa iniciar e desenvolver a sua acção*. (Rita, reunião de equipa, Maio de 2003).

A importância do espaço com os seus materiais e do tempo educacional com a sua sequencialidade e previsibilidade para o processo de construção do conhecimento está presente no discurso da Teresa quando afirma:

Neste processo tanto as crianças como os adultos são activos e, portanto, há uma preocupação a nível do espaço, dos materiais e do tempo porque defendemos que o conhecimento se constrói através de aprendizagens significativas e quando as crianças e os adultos são activos, quando ambos são responsáveis pelo processo de aprendizagens. Nós também aprendemos com as crianças e ao aprendermos com as crianças aprendemos para as crianças porque nos tornamos mais capazes de criar oportunidades para elas [as crianças] se motivarem e para continuarem a aprender (Teresa, entrevista, Junho de 2004).

Para a Joana *as crianças precisam agir num espaço e num tempo que lhes ofereça todas as possibilidades e oportunidades para escolher, agir, reflectir, avaliar a sua acção e aprender* (Joana, reunião de equipa, Maio de 2002). Na sua perspectiva, a acção e a reflexão são condições que garantem uma verdadeira aprendizagem, por isso, considera que *o espaço e o tempo que construímos condicionam tudo o que a criança pode fazer, as suas escolhas, a execução das suas ideias, as relações e interacções que pode estabelecer, a criação de sentido para o seu mundo* (Joana, reunião de equipa, Maio de 2002). Mas também condicionam a forma como as crianças *se agrupam para trabalhar colaborativamente com os outros* (Maria, reunião de equipa, Maio de 2002). A este propósito pode evocar-se Polonio (2005) que argumenta:

A acção, tanto individual como grupal é dança, é um contínuo movimento, agitação, mudança...ou repouso. Este dançar flui entre as crianças na sua relação com o espaço e os objectos como um jogo de possibilidades, de manifestações e pequenos matizes. A acção tanto se produz sobre a base do funcional, como das emoções, ao sentir, ao experimentar, aprender, transformar, constatar, simbolizar, jogar, etc., afectando o modo como se formam as relações sociais (p. 54)

Para a Rita existe entre elas [as educadoras] uma grande preocupação com as dimensões espaço e com o tempo educacional porque estas dimensões servem como fonte de inspiração para a acção da criança e para a avaliação dessa acção. Na sua opinião:

Criar e renovar o ambiente educacional é uma garantia para entender os interesses, as necessidades, a cultura e as características das crianças tornando-o num ambiente estimulante e potenciador do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nós preocupamo-nos com o espaço, os materiais e o tempo educacional

porque consideramos que só podemos avaliar as aprendizagens das crianças se avaliarmos as condições que criamos para que elas realizarem essas aprendizagens. (Rita, entrevista, Junho de 2004)

Nesta perspectiva podemos evocar Gandini (1999) que afirma que o ambiente é um educador mas para agir como um educador, precisa ser flexível, precisa passar por modificações frequentes pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer actualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas no processo de construção do seu conhecimento. Nas suas palavras:

Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objectos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas acções dos indivíduos que agem nela (p. 157).

A Teresa salienta a conexão espaço temporal como uma estrutura facilitadora da observação e documentação das aprendizagens da criança e argumenta que na sua praxis estabelece três grandes finalidades para o tempo educacional: (1) pluralidade de experiências; (2) diversidade de interacções; e (3) variedade de ambientes. Além disso reconhece que esta organização cuidada do espaço e do tempo lhe permite **libertar-se de tarefas rotineiras e centrar-se na documentação do quotidiano** e isso representa uma mudança substancial no seu papel:

Para mim o espaço e o tempo complementam-se. Estas duas dimensões são fundamentais para que possamos observar e documentar as aprendizagens das crianças numa grande variedade de situações. Organizar o espaço é importante mas organizar o tempo também é muito importante. Por exemplo, em relação à rotina educativa tenho três grandes finalidades. Em primeiro tento estabelecer uma sequência de tempos diversificados que proporcionem à criança formas de explorar, executar planos e tomar decisões sobre a sua aprendizagem. Em segundo lugar pretendo que os tempos da rotina permitam vários tipos de interacções, que permitam o trabalho colaborativo de grande grupo, de pequeno grupo e que facilitem as interacções, interacções criança/adulto e criança/criança. Em terceiro lugar pretendo que a rotina proporcione também tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes seja dentro da sala, seja no exterior e até em visitas ao exterior ou ainda em diferentes áreas dentro da sala. Esta organização permite-me libertar das tarefas rotineiras para me centrar na documentação do que está a acontecer na minha sala com as minhas crianças. É uma mudança grande no meu papel (Teresa, entrevista, Junho de 2004)

A Joana acrescenta:

*Na minha sala a organização do espaço e do tempo é pensada de forma a proporcionar o máximo de experiências de aprendizagem em todas as áreas às crianças, sendo que todas as áreas e todos os tempos fomentam a **interacção**, a **discussão**, a **solução de problemas** que vão surgindo e que democraticamente se pretende ver resolvidos. No que se refere ao espaço procuro que ele responda às necessidades e aos interesses das crianças, que seja um espaço acolhedor e agradável e que motive as crianças para explorarem todas as suas potencialidades, que seja um espaço promotor da autonomia e da cooperação entre as crianças. No que se refere*

ao tempo procuro criar uma rotina consistente, constante, mas também flexível. As crianças conhecem a sequência dos tempos e dos acontecimentos do seu dia-a-dia e, por isso, tornam-se independentes dos adultos, controlam e dirigem a sua actividade e a sua atenção para aquilo que estão a realizar e sabem que se agora não podem fazer isto ou aquilo terão tempo ao longo da rotina de pôr em prática essa ideia. Assim, de uma forma organizada e justa a criança estabelece critérios de acção coerentes com os seus objectivos (Joana, reunião de equipa, Maio de 2002).

Do ponto de vista da Maria a organização do espaço e do tempo educacional é um processo contínuo que vai sofrendo modificações de acordo com as necessidades do grupo. O seu testemunho demonstra que também existe uma preocupação constante com a criação de um ambiente educacional apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento e que isso afecta as observações e a documentação das aprendizagens das crianças:

Embora o espaço e a rotina sejam pensados por nós no início do ano porque é importante a existência dum espaço e duma rotina organizados quando as crianças iniciam este processo ou regressam das suas férias de Verão, eles vão sendo co-construída. Isto quer dizer que vão sendo modificados, progressivamente, mediante as necessidades e interesses das crianças, os projectos que se desenvolvem e, por exemplo, quando nos deparamos com algum desajuste entre a evolução do grupo e as oportunidades que o espaço e o tempo possibilitam. Por exemplo, ainda há bem pouco tempo me deparei com um problema ao nível da rotina diária quando as crianças mais velhas comentavam diariamente a falta de tempo para terminarem os seus trabalhos. Baseando-me nas minhas observações e na reflexão diária dos acontecimentos e das actividades das crianças, que me permitem verificar que as suas produções se estão a tornar cada vez são mais complexas e pormenorizadas e que as crianças se mantêm envolvidas durante muito mais tempo nas suas actividades, vi-me perante o desafio de alterar a rotina. Mas como trabalho com um grupo heterogéneo [crianças de 3, 4 e 5 anos de idade] e porque as crianças mais novas não podem ser ignoradas tinha consciência de que não podia aumentar os tempos da rotina, uma vez que considero que a duração de cada momento é adequado para as crianças de três anos, por isso, optei por passar os tempos de grande e pequenos grupos para a parte da manhã. Esta decisão permitiu às crianças mais velhas dar continuidade aos seus projectos no período da tarde, durante o tempo de trabalho, ou enquanto os mais pequenos estão a descansar. (Maria, reunião de equipa, Abril de 2003).

Esta perspectiva da Maria sobre a importância do espaço e o seu impacto na vida das crianças, no registo dessa vida e no conhecimento que se constrói através desse registo é apoiada pela observação de uma situação que ocorreu na sua sala quando a educadora se reuniu com um grupo de crianças para consultar o portfólio.

Hoje estive na sala da Maria a assistir a uma consulta dos portfólios das crianças. A determinada altura, a Maria pergunta a uma criança: Qual é área da sala que ela mais gostas, Joana? E a Joana responde: A área da casa. A Maria começa a folhear a documentação do portfólio e diz: Mas este ano o teu portfólio não tem nenhuma documentação sobre o teu trabalho na área da casa? A criança responde: Porque eu não vou para a área da casa. Então a Maria volta a perguntar: Mas porquê? Porque a Ritinha e a Margarida [duas crianças de três anos que frequentam esta sala pela primeira vez] vão sempre para lá e elas desarrumam tudo. Depois eu

tenho muito trabalho para arrumar. Elas não sabem arrumar nada de jeito – respondeu a criança.

(Notas de campo, Maio de 2003)

Perante este facto, a educadora sentiu necessidade de reunir com o grupo todo para (re)organizar e (re)lembrar as regras da sala no que se refere ao tempo de arrumar e passou também a estar mais atenta a este tempo para apoiar os mais novos e para permitir que os mais velhos não se sintam prejudicados pelas necessidades naturais de exploração dos mais novos.

Para que o espaço e o tempo estejam conectados entre si de modo a permitirem um leque variado de experiências educacionais desafiadoras para as crianças, isto é, de modo a que, por um lado, a organização do espaço temporal tenha em consideração as necessidades e os ritmos das próprias crianças e, por outro lado, para que permita à criança usufruir, no seu ritmo, desses espaço-tempos cuidadosamente pensados e construídos (Gandini, 1999; Oliveira-Formosinho, 1996; 1998) é necessário, como explica a Teresa *olhar para estas dimensões com um olhar informado. É preciso compreender as oportunidades que se estão a criar e essa compreensão requer também o uso de instrumentos de avaliação adequados*³⁷ (reunião de equipa, Maio de 2003).

Na perspectiva da Joana estes instrumentos também servem como uma mais-valia para a melhoria da sua prática profissional e para o seu próprio processo de aprendizagem porque através desses instrumentos aprendeu:

(...) a organizar, a escolher, a reorganizar, a tomar decisões pedagógicas para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são nada desafiadores para as crianças. Tudo isto exige e é feito a partir de uma observação e reflexão constante no quotidiano da nossa intervenção pedagógica, a partir da observação das acções das crianças, dos seus problemas e da forma como os resolvem. Para isso acontecer é necessário dar voz à criança e valorizar essa voz, temos de identificar e de ler os sinais das crianças, as suas mensagens explícitas e implícitas no tempo das suas acções e no espaço em que essas acções têm lugar.

(reunião de equipa, Maio de 2003)

Como se pode constatar no discurso destas educadoras está muito presente a ideia do ambiente educacional como um suporte à observação e à documentação da acção da criança. A Joana considera

³⁷No caso deste estudo a reconstrução do ambiente educacional foi sustentado pela aprendizagem de um instrumento de observação do contexto, o perfil de implementação do programa (PIP). O PIP é um instrumento de avaliação da qualidade do contexto proposto pelo modelo High/Scope que pode ser utilizado como instrumento de avaliação, como auxiliar de formação e como meio de garantir o controlo da qualidade dos programas de infância. O uso deste instrumento na prática profissional implica a observação e a recolha de dados que permitam ao educador compreender o contexto educacional que criou para promover a aprendizagem das crianças. A sua utilização teve como principal objectivo ajudar as educadoras a observar e a documentar o modo como as áreas da sala e a organização do tempo educacional facilitam a realização de experiências de aprendizagem plurais e diversificadas às crianças.

(...) muito importante dispormos de um instrumento que nos permita tomar consciência que o ambiente educativo possibilita às crianças moverem-se na sala, com autonomia e com segurança. Para mim foi muito importante fazer esta aprendizagem e compreender que as crianças se movem num espaço onde não têm de se restringir aos materiais que uma área oferece. Um espaço onde podem recorrer a outras áreas para levar a cabo os seus planos e resolverem os problemas que lhes vão surgindo ao longo do seu trabalho. As crianças tornam-se mais autónomas porque sabem quais são os materiais que podem encontrar nas diferentes áreas para executarem as suas tarefas com independência. Por isso, temos esta preocupação com o espaço mas também com os materiais que estão devidamente organizados e agrupados por funções ou tipos (...) encaro os materiais como uma fonte de aprendizagem que permite à criança reconhecer e explorar o mundo que a rodeia (reunião de equipa, Maio de 2003).

Nesta ordem de ideias parece poder afirmar-se que o ambiente educacional que se cria é, por um lado, um potenciador (ou não) das aprendizagens das crianças e, por outro, um facilitador (ou não) da observação e da documentação dessas aprendizagens. Cabanellas e Eslava (2005) argumentam que:

A nossa vivência do espaço configura-se desde o corpo imerso entre os objectos que o ocupam e constituem, vinculando-se inseparavelmente deles mediante a própria acção. O conhecimento do espaço por parte da criança evidencia estas relações que, por outro lado, se produzem a todos os níveis (p.43).



Do ponto de vista de Malaguzzi (1998) o espaço educacional é muito importante:

(...) devido ao seu poder de organizar, de promover interacções agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e actividade, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afectiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (p.177).

Os dados obtidos neste estudo também permitem constatar que o facto de as educadoras aprenderem a (re)construir o ambiente educacional as ajudou a tomar consciência de que a observação da criança se faz em contexto e que esse contexto pode

ser um facilitador, ou não, da acção da criança.

Para que o contexto seja, efectivamente, um contexto sensível à criança e promotor da sua aprendizagem é necessário que o educador seja capaz de antecipar a acção das crianças, criando-lhe condições facilitadoras dos processos de construção da sua autonomia intelectual e moral. Para que isso aconteça, é fundamental que o educador coloque algumas questões, tais como: O que é que este espaço permite às crianças? Como é que responde às suas necessidades e aos seus interesses? Que aprendizagens podem realizar? Que interacções podem estabelecer? Quais são as áreas preferidas pelas crianças? Porquê? Quais são as áreas menos procuradas? Porquê? Como brincam as crianças nessas áreas e com quem brincam? De que modo o tempo educacional permite às crianças envolverem-se em actividades e em projectos individuais e colectivos? Como é que o tempo permite às crianças tomarem decisões e responsabilizarem-se por essas decisões? Como permite às crianças enfrentar e resolver problemas? Como permite reflectir sobre as suas acções e sobre o impacto dessas acções nas acções dos outros?

De facto, foram também estas as questões que, ao longo do processo de formação em contexto, orientaram o olhar das educadoras sobre a acção da criança e, em consequência, os processos de documentação dessa acção assim como a sua interpretação, num duplo sentido: no sentido de melhor compreender as criança e as oportunidades criadas para as crianças, tornando possível, assim, a transformação da prática. Como diz Malaguzzi (1999)

Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes (p. 93).

Aprender a reflectir sobre as condições que constrói para as crianças aprenderem a aprender tornou-se, para a Teresa, um andaime para alterar a sua visão do processo de aprendizagem e da avaliação desse processo:

(...) aprender a reflectir sobre as condições que crio para as crianças observando o modo como elas reagem a essas condições ajudou-me a modificar o meu modo de olhar sobre a aprendizagem das crianças e a adoptar uma perspectiva diferente de educação. Foi a primeira semente que me ajudou a abandonar aquela visão tradicional que me acompanhou durante tanto tempo (Teresa, notas de campo, Junho de 2003).

Oliveira-Formosinho (1996) salienta a organização do espaço é a primeira forma de intervenção da educadora ao nível dos currículos que se situam numa perspectiva construtivista, com ganhos tanto para a criança como para o educador. À criança permite-se:

(...) experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas (p.69).

Neste processo aprender a documentar envolveu também aprender a observar e a registar com sistematicidade a acção da criança individual para compreender como é que cada criança interpreta e atribui sentido ao mundo com os seus fenómenos e como estabelece relações e interacções com esse mundo, ou seja, para compreender como é que cada criança constrói conhecimento. Como salienta Oliveira-Formosinho (1996)

Uma das áreas de actividade do educador é (...) a preparação cuidadosa de todo o contexto. O contexto de aprendizagem tem uma dimensão espacial. (...) O educador tem aí um papel activo e decisivo, pois precisa conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança; precisa também ter um conhecimento e interesse pela cultura envolvente, conhecer bem o jogo das crianças e, naturalmente, precisa ter um projecto educacional para as crianças (p.70).

Parece assim poder afirmar-se que as condições contextuais influenciam, directa e indirectamente, a observação e a documentação das aprendizagens. Porém, a criação destas condições não garante por si só, a qualidade do processo de documentação e de avaliação dessas aprendizagens. O desenvolvimento de competências de observação e a apropriação de técnicas e de instrumentos de observação/avaliação da criança e das interacções é entendido pelas educadoras envolvidas neste estudo, como um factor determinante para o sucesso desses processos. É na aprendizagem e no desenvolvimento destas competências profissionais que nos vamos centrar agora.

4.2. A observação como sustentáculo da documentação: aprender a escutar

Eu penso que um bom profissional de educação de infância deve ser um bom observador e deve estar atento ao que se passa na sua sala. As crianças merecem ser respeitadas e a observação deve direccionar-se neste sentido de respeito pela criança que não é um objecto, mas uma criança com pensamentos, com sentimentos, com ideias próprias sobre o mundo. Cada criança é diferente e única e a observação permite-nos compreender isso.

(Teresa, Junho de 2004)

Um segundo aspecto a considerar no processo de documentação das aprendizagens das crianças organizadas em portfólios é a necessidade das profissionais de educação de infância aprenderem a observar e a registar as acções das crianças de forma rigorosa e sistemática. Quando em 1998, se deu inicio ao processo de intervenção da Associação Criança neste contexto em estudo através dos processos de formação em

contexto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002), as educadoras costumavam comentar que *todos dos dias observavam as crianças informalmente*, no entanto, os dados diziam outra coisa. Diziam que as educadoras *olhavam para as crianças e viam as crianças*, mas não registavam e também não entendiam o que viam para além daquilo que os seus olhos eram capazes de ver. As educadoras não escutavam as crianças e não documentavam essa escuta. Observou-se, nessa altura, que as educadoras se centravam em actividades pré-estabelecidas, realizadas em tempos específicos, para responder a objectivos pré-determinados para avaliar as crianças em função desses objectivos.

A formação em contexto tinha, portanto, como objectivo dotar as educadoras de um saber e de um saber-fazer que, em vez de se centrar em separar a observação do contexto, lhes permitisse compreender que observação deve ocorrer no contexto natural e no quotidiano da acção das crianças (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002).

De facto, este processo de formação em contexto procurou, desde o princípio, promover uma prática que tornasse possível às educadoras integrar estes dois tipos de experiência de modo a que o contexto de observação se referisse sempre à situação em que as crianças estão a aprender e a agir, num contexto no qual as crianças estão, naturalmente, envolvidas no seu próprio processo de construção de conhecimento.

A intervenção procurou capacitar as educadoras para assumirem o papel de um observador participante, isto é, de um observador que vai olhando, escutando, tomando notas e registando, através dos instrumentos apropriados, a acção das crianças tendo em consideração o momento e as circunstâncias em que essa observação ocorre. Por outro lado, esta mesma formação em contexto também procurou fazer com que as educadoras se tornassem capazes de usar o conhecimento obtido através da observação das crianças e das suas interacções para provocar desafios que, por sua vez, permitissem às crianças desenvolver estratégias mais complexas e mais adequadas que as levassem a progredir nas suas realizações.

Esta aprendizagem foi fundamental para o processo de documentação das aprendizagens das crianças mas foi um processo muito difícil (as educadoras deste contexto, como já foi referido, não tinham uma praxis baseada na observação e na documentação da observação) que envolveu o desenvolvimento de competências de observação da criança e do contexto e a apropriação de estratégias e de instrumentos de observação.

Observar para conhecer a criança: *aprender a olhar*

Parente (2002) sustentando-se em Massonnat (1988) diz que a observação é uma trajectória de elaboração de um saber ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projecto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes (p.168). A observação, acrescenta Máximo-Esteves (2008), é uma faculdade natural do ser humano que, todavia, necessita de ser treinada. A sua aprendizagem situa-se na prática, ou seja, aprende-se praticando (Oliveira-Formosinho, 2007). Na perspectiva de Soares (2002):

A observação e o registo diário que sustentam o conhecimento dos interesses do grupo e de cada criança possibilitam uma intervenção pedagógica mais significativa. De facto, em todo este processo [de desenvolvimento profissional com vista à melhoria da educação das crianças] partiu-se da observação da prática para se planificar em função dessa observação e, finalmente, para avaliar tendo sempre por base os registos efectuados durante a observação (p.65).

Os testemunhos das educadoras envolvidas neste estudo, revelam o desenvolvimento de uma conscientização (Freire, 1997) de que a aprendizagem da observação e do registo representou um importante marco no processo de desenvolvimento profissional de cada uma com impacto no processo de documentação organizada em *portfólios de aprendizagem das crianças considerados como instrumentos privilegiados para a avaliação das aprendizagens das crianças* (Parente, 2004; Oliveira-Formosinho e Parente, 2005).

Do ponto de vista da Maria a observação e o registo sistemático dessa observação passou a constituir a base da planificação educacional. Para esta educadora a planificação com base na observação *implica uma reflexão constante em torno da intervenção e das formas de melhor adequar essa intervenção ao grupo de crianças e a cada criança em particular* (reunião de equipa, Maio de 2002). A observação permite *prever situações de aprendizagem em todas as áreas curriculares tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças* (reunião de equipa, Maio de 2002). Ainda nas palavras desta educadora todo o processo de planificação:

tem por base a observação e implica uma reflexão constante (...) acerca da minha intervenção educativa e das formas de melhor adequar essa minha intervenção ao meu grupo de crianças e a cada criança em particular. Através da observação posso prever outras situações e experiências de aprendizagem nos vários domínios curriculares de acordo com os interesses das minhas crianças porque a observação me dá informação sobre o que as crianças fazem na minha sala (reunião de equipa, Maio de 2002)

A Rita reforça esta ideia argumentando que *a observação constitui a base do planeamento e da avaliação das actividades* (reunião de equipa, Maio de 2002). A observação sistemática de cada criança e do grupo *é fundamental para conseguir adequar o processo educativo às necessidades e aos interesses das crianças, de cada criança e do grupo de crianças* (reunião de equipa, Maio de 2002).

Na perspectiva desta educadora a planificação com base na observação promove uma perspectiva educacional que se sustenta numa visão de pedagogia diferenciada e multicultural:

Tenho agora a plena noção de que planificar com base na observação conduz a um equilíbrio curricular e, conseqüentemente, à criação de igualdade de oportunidades para todas as crianças que são valorizadas e respeitadas porque todas são diferentes.

(Rita, notas de campo, Abril de 2003)

Segundo Parente (2005) só a observação directa, constantemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas actividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz. De facto, estas educadoras ganharam uma consciência e um saber profissional que lhes garante uma prática baseada de rigor baseado na observação sistemática, realizada no quotidiano das experiências de aprendizagem, que lhes permite obter informação acerca dos interesses e das necessidades das crianças e que lhes permite obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de as informar sobre as necessárias modificações a implementar.

Estas educadoras argumentam que uma observação não contextualizada retira o sentido e o significado das acções das crianças porque *o significado das acções da criança passa a ser um julgamento à margem da situação* (Maria, reunião de equipa, Março de 2004). Nesse tipo de observação *vemos apenas o que queremos ver mas não vemos o que se realmente se passou* (Rita, reunião de equipa, Março de 2004) porque com salienta Rinaldi (2005) a observação é sempre subjectiva, baseia-se na perspectiva de quem está a observar e essa perspectiva está sempre relacionada com os quadros de referência que orientam a forma como cada pessoa interpreta a realidade.

A observação deve ser um acto *de respeito por quem estamos a observar que não é um objecto, não é uma coisa, mas uma criança* (Teresa, entrevista, Junho de 2004). A criança é entendida pela Teresa como alguém que *sente, que pensa, que age atribuindo sentido ao mundo e na sua procura de significado para o mundo cria teorias* (Teresa, entrevista, Junho de 2004). É uma criança que tem uma história e que não é um mero fragmento da nossa observação. Mas para que a observação respeite a criança é

importante que o observador disponha de formatos de observação e de quadros de referência teóricos que permitam descrever adequadamente o observado. Como salienta Pellegrini (1996)

Dada a complexidade dos fenómenos que podem ser observados, uma orientação teórica clara é necessária porque guia as decisões que fazemos em relação aos métodos observacionais (p.4).

Por isso, neste processo o observador tem necessariamente de fazer escolhas acerca de quem, o que e quando e como observar. Postic e De Ketele (1992) comparam metaforicamente o papel do observador ao papel de um navegador que procura constantemente situar-se em relação à rota que deseja seguir e que no decorrer da sua viagem vai reconhecendo os pontos de referência estabelecendo conexões entre eles tendo em consideração as mudanças de perspectiva.

O observador é como um navegador que constantemente procura a sua situação em relação à rota que deve seguir. Navega em cada momento, reconhecendo os pontos de referência ou marcos e situando uns em relação aos outros, tendo em conta as mudanças de perspectiva que sucedem à medida que se desloca. Entretanto, é para si próprio imprescindível situar-se em relação ao conjunto daquilo que vê (p.11).

Do ponto de vista destes investigadores a observação implica o olhar, o ver, a percepção, mas é mais do que isso. É um processo que organiza as percepções. É uma actividade ou um processo desenvolvido pelo observador que ultrapassa a simples reprodução dos factos ou dos acontecimentos percebidos. Neste sentido, a observação coloca importantes questões tais como as dificuldades de observação inerentes à própria actividade ou processo.

Na perspectiva de Parente (2002) estas dificuldades são ainda mais significativas quando se trata da observação nas ciências sociais e humanas onde se encontram especificamente dificuldades e limitações que se prendem com o observador, o objecto observado e com a interacção observador-objecto observado. Sustentando-se nos estudos realizados por Mucchielli (1974) e de Anguera (1982) esta investigadora enuncia quatro grupos de obstáculos à roda dos quais se organizam as diferentes dificuldades na observação e que são os seguintes: (a) obstáculos gerais ligados à percepção como operação humana; (b) obstáculos que se prendem com a equação pessoal do observador; (c) obstáculos ligados ao quadro de referência teórico e às expectativas do observador; (d) obstáculos que se prendem com a modificação dos sujeitos e das situações derivadas da própria observação.

Estes obstáculos estiveram presentes na aprendizagem da observação realizada pelas educadoras envolvidas neste estudo. A consciência destes obstáculos permitiu

criar uma estrutura de formação/acção que teve como objectivo ajudar a ultrapassar as dificuldades e os receios inerentes a esse processo.

Para superar as dificuldades relacionadas com a questão da percepção como operação humana, a formação em contexto centrou-se no desenvolvimento de acções que tinham como objectivo central ajudar as educadoras a desenvolver estratégias e competências de acção que lhes permitissem:

1. **Saber qual a sua localização**, como observadoras, no espaço e no tempo conjugando esse papel com o papel da educadora que está sempre presente na acção observada e no tempo dessa acção;
2. **Aprender a jogar com o tempo** de entrar e de se retirar do jogo da criança;
3. **Saber agir e escutar**;
4. **Saber conversar e saber gerir os silêncios** – os seus e os das crianças;
5. **Reduzir os registos ao indispensável** de modo a não perder o essencial para mais tarde (mas logo que possível) poder recuperar os dados e descrever com clareza a situação observada, de modo a evitar a fadiga e a conseqüente pouca perceptibilidade da atenção – o uso do gravador, por exemplo, para registar as conversas das crianças foi indispensável em muitos momentos. Outras vezes a opção pelo registo fotográfico e o posterior diálogo com a criança sobre o que aconteceu naquele momento também ajudou a superar estas dificuldades. O uso do vídeo é outra estratégia facilitadora do processo de registo da acção das crianças mas foi pouco utilizado.
6. **Seleccionar o que se quer observar** atendendo a critérios claros e específicos uma vez que a atenção do observador, como se sabe, actua como um filtro relativamente à quantidade de estímulos em presença numa determinada observação, em função dos objectivos da observação e em função da sensibilidade do observador ou da própria situação de observação;
7. **Evitar categorizações espontâneas**, isto é, evitar a tendência de integrar de forma mais ou menos automática qualquer descrição numa categoria para evitar os preconceitos, os estereótipos e também os factores de carácter social que influenciam negativamente a observação.

(Portfólio da intervenção e pesquisa, 2001)

No que se refere ao segundo ponto procurou-se, através da reflexão sistemática e do trabalho colaborativo, superar os erros que a investigação designa como *equação pessoal do observador* o que significa que os erros cometidos numa observação não são completamente imprevisíveis e que é possível identificar tipos de erros mais ou menos constantes em cada observador. Nesta perspectiva procurou-se que cada educadora fosse sendo capaz de identificar os seus erros e as suas dificuldades para perceber com clareza o modo como as percepções, as expectativas e as projecções pessoais influenciam e distorcem a realidade que está a ser observada. Procurou-se ainda ajudar as educadoras a realizar descrições cuidadosas das situações observadas e partilhar os registos, para compreenderem que quem observa é um ser humano que (de modo mais ou menos acentuado) interpreta a realidade em função do seu próprio universo pessoal.

Relativamente ao terceiro ponto, a formação em contexto, procurou apoiar as

educadoras num processo de mudança que as levou a reconstruir as teorias de base – teorias que estavam, então, enraizadas numa visão tradicional da educação e que enviesavam os registos da observação. Neste sentido, procurou-se (re)construir o olhar, que era então um olhar simplista e redutor da realidade, para construir um olhar plural e diverso de modo a interpretar e reconstruir a realidade a partir de diferentes perspectivas. Esta preocupação com a pluralidade de perspectivas tinha como principal objectivo evitar que a tendência em registar o observado em função da perspectiva de cada um e que essa perspectiva se transformasse numa orientação única, que se impusesse de tal modo que acabasse por deformar a própria observação.

No que se refere ao ponto quatro e porque se sabe que a observação implica uma reacção por parte de quem está a ser observado, procurou-se que as educadoras, neste seu duplo papel de educadora/observadora, se tornassem sensíveis e respeitadoras das crianças e que percebessem até que ponto as características da sua personalidade influenciam as crianças e os resultados obtidos. De acordo com a literatura na área, o tipo de personalidade do observador pode agravar, reduzir, neutralizar ou complicar os comportamentos reaccionais dos sujeitos observados e, até mesmo, em alguns casos gerar modificações nesses comportamentos.

Todo este processo se torna mais claro à medida que se vai descrevendo o modo como as educadoras, ao longo deste processo, foram aprendendo a documentar e a *ter olhar*.

Observar através das experiências – chave: *reeducando o olhar*

Clark (2001) diz que observar é um fundamento da escuta que ajuda os adultos a melhor compreender o modo como as crianças reagem ao seu entorno, as escolhas que fazem e as relações que estabelecem (p.6). Postic e De Ketele (1992) acrescentam que a observação é um processo cuja primeira função é recolher informações sobre o objecto que se tem em consideração (p.17). Através da observação pretende-se deter a atenção sobre as pessoas, objectos ou acontecimentos para poder construir um conhecimento profundo através de dados muitas vezes inalcançáveis por outras vias. O objectivo é descrever com o maior rigor possível o meio em que decorre o fenómeno ou acontecimento, as actividades que se desenvolvem, as pessoas que participam, a fim de tornar possível um conhecimento sistemático. Para atingir esse objectivo o observador deve ser capaz de seleccionar os instrumentos e/ou técnicas que melhor se adaptem ao objectivo da observação (Parente, 2005). Por isso, para as educadoras envolvidas neste estudo uma das mais importantes conquistas na aprendizagem do processo de

documentar as aprendizagens das crianças foi aprender a usar, num primeiro momento, as experiências-chave propostas pelo modelo High/Scope. Para a Maria *foi muito importante aprender a usar as experiências-chave do modelo High/Scope porque, ao observar as crianças é mais fácil registar o que está a acontecer* (Maria, reunião, Junho de 2003). A Teresa também considera que uma das suas primeiras grandes conquistas foi *aprender a observar mas para observar é preciso saber o que é que se está a observar e as experiências-chave foram fundamentais. Elas serviram de guia para o nosso olhar sobre as acções das crianças* (Maria, reunião, Junho de 2003).

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) as experiências-chave proporcionam uma imagem integrante do desenvolvimento das crianças entre os dois anos e meio e os seis anos e são fundamentais para a construção de um conhecimento adequado das crianças dessas idades. Estas experiências acontecem repetidamente, ao longo de um período de tempo alargado, e descrevem os conceitos e as relações que as crianças se esforçam por compreender, ou seja, descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo e o tipo de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento. Têm lugar em contextos de aprendizagem activa nos quais as crianças têm oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, manipular materiais, interagir com pares e com adultos, vivenciar acontecimentos especiais, reflectir sobre ideias e acções, utilizar a linguagem de formas que tenham um significado pessoal, e receber apoio adequado por parte dos adultos (Hohmann e Weikart, 1997).

Estas experiências servem três grandes objectivos: 1) orientam a observação dos adultos; 2), sustentam a sua interacção com as crianças e; 3) apoiam a planificação de actividades interessantes para as crianças.

Hohmann e Weikart (1997) argumentam que a designação “chave” advém do facto de estas experiências serem *essenciais* para que as crianças construam conhecimento. São “experiências” no sentido de que envolvem interacções contínuas e participativas, frequentemente auto-iniciadas e têm lugar de forma repetida em muitos e diferentes contextos num período de tempo alargado (p. 454).

Estas experiências constituem oportunidades permanentes para aprender e enquadram-se em asserções concisas que descrevem o tipo de descobertas que as crianças pequenas podem fazer à medida que se esforçam, através das suas próprias acções, por atribuir sentido ao mundo. No seu conjunto estas experiências fornecem ao adulto um enquadramento para compreender as crianças pequenas, permitem-lhe apoiar os talentos intelectuais, físicos e sociais das crianças e planificar experiências que são adequadas do ponto de vista desenvolvimental.

Os adultos que compreendem a relevância destas experiências enquanto instrumentos para observar, descrever e apoiar o desenvolvimento das crianças tornam-se capazes de as usar para adequar a sua prática às reais necessidades de cada criança e de todas as crianças.

A Maria considera muito importante *saber registar o que a criança diz e o que a crianças faz* e acrescenta:

(...) quando analiso os registos consigo identificar as experiências de aprendizagem que as crianças realizaram quando as observei. Isto dá-me uma grande segurança porque me ajuda a centrar na experiência da criança em vez de ficar perdida sem saber muito bem o que registar ou o que interpretar. A observação é focalizada.

(Maria, reunião, Junho de 2003)

Na perspectiva de Hohmann e Weikart (1997) as experiências-chave fazem convergir as observações e interpretações que os adultos fazem das acções das crianças porque proporcionam um “filtro” que permite observar a criança, eleger as interacções mais adequadas e interpretar aquilo que as crianças fazem e dizem no decorrer do dia dando forma às suas próprias estratégias de interacção.

A Joana tem consciência de que deixou de andar perdida sem saber o que registar ou de se deixar guiar por ideias preconcebidas e por falsos julgamentos quando começou a fazer os registos com base nas experiências-chave *deixei de andar perdida sem saber o que registar (...) e de fazer registos baseados em preconceitos e em juízos de valor* (Joana, entrevista, Junho de 2004). Para esta educadora as experiências-chave também a ajudaram

a interpretar o que se passa com as crianças e a compreender quais são os seus reais interesses, como se relacionam com os seus pares e com os adultos, que problemas enfrentam e como os enfrentam para, deste modo, avaliar o que aconteceu e planificar para o dia seguinte tendo em conta a individualidade de cada criança.

(Teresa, notas de campo, Março de 2003)

Outra importante característica das experiências-chave, salientada pelas educadoras envolvidas neste estudo, é poderem servir de referência transcultural para observar e interpretar as acções das crianças, porque permitem compreender que cada indivíduo é único, cada cultura é única, cada comunidade é idiossincrática mas apesar disso o desenvolvimento infantil ocorre em progressões semelhantes em todas as culturas e localizações geográficas (Hohmann e Weikart, 1997, pp. 461, 462).

A Rita diz que as experiências-chave ajudaram a modificar as suas *expectativas sobre as crianças e a interpretar de modo completamente diferente as suas acções* (Rita, reunião, Junho de 2003). Na perspectiva da Teresa as experiências-chave são muito úteis para a prática porque:

(...) servem de guia das observações das crianças e das suas actividades já que se desenvolvem naturalmente num ambiente de aprendizagem activa e ajudam a promover actividades que proporcionam desafios às crianças porque descrevem tudo aquilo que elas fazem e como percebem o mundo (...). As experiências-chave são, para mim, como indicadores dos interesses e das necessidades das crianças, que permitem organizar e interpretar as observações e que servem de base à planificação das actividades (...) respondendo, portanto, de forma adequada ao desenvolvimento da criança.

Além de guia da observação e de indicadores dos interesses e das necessidades das crianças as experiências-chave também são vistas como auxiliares do processo de organização da observação, como sustentáculo ao processo de interpretação das acções das crianças e como estratégia facilitadora da promoção de experiências de aprendizagem adequadas do ponto de vista educacional. Como argumenta a Teresa:

Quando criamos condições para as crianças serem plenamente participantes de todo o processo educativo procuramos encontrar instrumentos que nos apoiem nesse sentido e as experiências-chave são essenciais porque nos ajudam a dar voz e visibilidade às acções das crianças e aos seus pensamentos e também a legitimar os seus direitos (entrevista, Junho de 2004).

E a Joana acrescenta que as experiências-chave também permitem:

(...) reconhecer a complexidade das acções das crianças e identificar com mais clareza as suas capacidades emergentes. Também ajudam a alargar a nossa compreensão sobre o que as crianças fazem, pensam e gostam e, por isso, tornamo-nos mais capazes de as estimular através de materiais e de interacções mais adequadas (entrevista, Junho de 2004).

Outra aprendizagem considerada fundamental para o processo de documentação das aprendizagens das crianças é aprender o significado dos conceitos de envolvimento da criança proposto por Laevers (1994), aprender a identificar os sinais do envolvimento e a identificar os níveis de envolvimento das crianças nas actividades (Pascal e Bertram, 1998; 1999).

Alargando o olhar: A teoria do envolvimento da criança:

De acordo com Laevers (1994) o envolvimento é uma qualidade da actividade humana que apresenta as seguintes características: a) pode ser reconhecido pela concentração e persistência; b) é caracterizado pela motivação, atracção e entrega aos estímulos e pela intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia; c) é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e, pelas necessidades individuais de desenvolvimento de cada criança; d) há dados que sugerem que o desenvolvimento ocorre em consequência do envolvimento (Pascal e Bertram, 1998).

O envolvimento é uma medida da qualidade, aplicável a uma lista inesgotável de

situações, que se pode observar em todas as idades. Pascal e Bertram (1998) sustentando-se no trabalho desenvolvido por Bower (1974) sugerem que o grau de concentração pode ser definido até mesmo dos bebês, em relação ao ambiente e a resposta aos estímulos recebidos. Na perspectiva destes autores uma criança envolvida naquilo que está a fazer, faz incidir a sua atenção num aspecto específico e, raramente, ou nunca, se distrai. Simultaneamente, também se observa que existe uma tendência para a continuação e a persistência nessa actividade. A motivação é também uma das características predominantes do envolvimento. Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela sua actividade. Uma criança envolvida fica extremamente atenta e sensível aos estímulos mais relevantes. Mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer. A fonte desta satisfação reside no desejo profundo que a criança tem de melhor compreender a realidade. As situações de envolvimento podem facilmente distinguir-se das que também são emocionalmente intensas, como por exemplo as birras. O envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou muito exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 2000, 2007). Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ganhar uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers, 1994; Pascal e Bertram, 1999, 2009; Carr, 2001, 2005; Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araujo, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009).

Tendo por base esta sustentação teórica Pascal e Bertram (1998) desenvolveram uma escala de observação – *A Escala de Envolvimento da Criança* – que é composta por dois componentes básicos³⁸: uma lista de indicadores característicos de um comportamento de envolvimento; os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos que devem ser lidos conjuntamente com os sinais do envolvimento. A aprendizagem desta escala e dos sinais do envolvimento revelaram-se cruciais para o processo de desenvolvimento profissional destas educadoras com grande impacto no aumento da sua competência de observar, registar e documentar as aprendizagens das

³⁸ Os sinais do envolvimento incluem: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura corporal; persistência; precisão; tempo de reacção; comentários verbais; satisfação (Pascal e Bertram, 1998; 1999).

Os níveis da escala são: nível 1 - ausência de actividade; nível 2 – actividade frequentemente interrompida; nível 3 – actividade mais ou menos contínua; nível 4 – actividade com momentos intensos; nível 5 – actividade intensamente mantida (Pascal e Bertram, 1998; 1999).

crianças.

A Teresa tem consciência da importância da aprendizagem da teoria do envolvimento para o processo de documentação das aprendizagens das crianças e das implicações dessa aprendizagem na sua acção educacional quando afirma:

(...) também aprendemos a usar a escala do envolvimento das crianças. Para mim foi extraordinário poder ter acesso a esta escala uma vez que, a partir daí, consegui abrir mais horizontes à minha observação. O facto de observar a criança na sala em níveis elevados de envolvimento fez com que o meu empenhamento se tornasse cada vez maior o que, conseqüentemente, levou as crianças a demonstrarem níveis de envolvimento cada vez mais elevados. Eu tenho consciência disso porque experimentei, porque aprendi (entrevista, Junho de 2004).

A Rita garante que a aprendizagem da teoria do envolvimento representou uma nova viragem no seu percurso de desenvolvimento profissional porque essa aprendizagem lhe permitiu (re)aprender *o significado de conceitos aos quais, habitualmente, atribuía outro sentido*. Aprendeu por exemplo *a compreender os conceitos de complexidade, de atenção, de persistência na tarefa* e aprendeu sobretudo *a ler os sinais das crianças e a vê-los com indicadores do bem-estar físico e emocional de cada uma*. Isso ajudou-a a ampliar a sua *visão da educação de infância e a compreender melhor o seu papel na vida das crianças*. Também a ajudou *a documentar de forma mais adequada as aprendizagens das crianças e a ter uma maior consciência dos seus interesses*. Considera que agora é capaz de *«identificar com mais rigor e clareza quais são as actividades em que as crianças mais se envolvem, as que as motivam mais, para fazer propostas educacionais mais adequadas, mais desafiadoras e mais complexas* (Rita, notas de campo, Maio de 2004). Esta capacidade de observar e de compreender a sua observação permite-lhe agir em conformidade com o direito da criança a ser estimuladas nas suas capacidades:

Ao observar o envolvimento das crianças nas actividades e ao ser capaz de identificar os sinais da criança sinto-me mais segura e mais capaz de promover actividades menos rotineiras e menos frustrantes. Penso em actividades que desafiam as crianças e que as motivam.

A partir do momento em que aprendi o significado do envolvimento e compreendi as implicações desse significado para a aprendizagem das crianças comecei a perceber melhor qual a diferença entre uma actividade pouco interessante e uma actividade interessante, comecei a perceber o que levava, muitas vezes, as crianças a desistirem das actividades e a se sentirem frustradas. Agora olho para a criança e vejo os seus sinais, vejo se está concentrada ou se está aborrecida, se interrompe com frequência a sua actividade ou se nada a perturba e, então, ajo em função daquilo que observo. A minha interacção mudou, sinto que respeito muito mais as crianças e que tenho uma interacção mais estimulante das suas capacidades (Rita, Entrevista, Junho de 2004).

Para a Joana a aprendizagem da teoria do envolvimento representou mais uma conquista profissional com impacto na interacção com as crianças:

Ao tornar-me capaz de identificar os sinais de envolvimento da criança e ao ligar esses sinais aos indicadores do nível de complexidade da tarefa tornei-me uma melhor profissional porque passei a compreender quais são as actividades mais estimulantes para a criança e as que menos as motivam. A partir desse momento comecei a agir de modo mais adequado e mais desafiador. A minha interacção mudou e as propostas educacionais também. Sinto-me mais segura e mais confiante na forma como coloco os desafios às crianças, na forma como as estimulo e como promovo a sua autonomia (Joana, entrevista, Junho de 2004.)

Estes testemunhos da Rita e da Joana vêm corroborar os estudos de Pascal e Bertram (1998, 1999) que demonstram que existe uma simbiose entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto.

Esta mudança no papel do professor, que as educadoras referem, em que o educador passa a ser aquele que constrói e constitui as intervenções, as conexões e as redes de relações para as transformar em experiências de interacção e comunicação está também presente no discurso da Maria quando afirma:

Acredito que ao valorizar as crianças a sua motivação é maior e a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer. Depois também tenho plena consciência que o meu papel é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por isso, apoio-as nas suas iniciativas criando-lhes desafios, criando situações de conflito cognitivo, motivando-as cada vez mais com o objectivo de alargar as suas experiências de aprendizagem (Teresa, entrevista, Junho de 2004).

Este seu novo papel está também conectado com uma nova visão da educação de infância:

Tenho plena noção que a educação tem de ser um permanente desafio para provocar e promover a aprendizagem e não uma rotina desinteressante e monótona que desmotiva a criança e até mesmo a anula. Acredito que quantos mais problemas a criança resolver com os adultos e com os colegas maior será a sua qualidade de resolução independente no futuro, assim como a complexidade das suas acções e do seu pensamento. Sinto e sei que sou uma companheira, mais experiente, mas uma companheira que partilha os seus gostos, os seus fazeres, os seus sentimentos, os seus interesses, sigo as suas indicações explícitas ou implícitas, participo de cada momento que cada criança está a viver nas horas que comigo partilha, sei que faço parte da vida destas crianças e por isso tenho ainda mais responsabilidade naquilo que faço. É um processo contagiante (Teresa, entrevista, Junho de 2004).

E com uma nova imagem de criança:

Penso que a criança se torna mais reflexiva e mais empenhada em seguir um projecto de vida onde o rigor e o pensamento crítico andam de mãos dadas. Esta convicção faz com que me centre na observação e na participação activa nas acções das crianças brincando e conversando regularmente com elas. Ao sentir que as crianças se envolvem nas actividades e nos projectos desenvolvidos na sala também me sinto mais empenhada em promover mais oportunidades para as crianças aprenderem (Teresa, entrevista, Junho de 2004).

Estamos, de facto, em presença de testemunhos que revelam que o objectivo do professor é o mesmo da criança – procurar atribuir sentido ao seu trabalho e à sua existência, sentir-se valorizado e saber que o seu fazer é significativo, deixar de ser indiferente, anónimo, sentir-se gratificado pelo seu trabalho e pelos seus esforços, tornar-se protagonista (Malaguzzi, 1998) e autor do seu processo de aprendizagem e co-laborador (Oliveira-Formosinho, 2001) do processo de aprendizagem das crianças que tem a seu cargo. Do ponto de vista de Pascal e Bertram (1999) o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto são duas variáveis da qualidade educacional que não se podem dissociar porque se influenciam mutuamente.

A criança é por natureza curiosa, disse-nos Dewey, e envolve-se naquilo que para si tem significado, naquilo que a desafia e a provoca, como tal, cabe ao adulto a tarefa de identificar os seus interesses e as suas competências, de identificar o que a motiva e a fascina. O envolvimento da criança é, como se sabe, um ingrediente fundamental para o seu processo de construção do conhecimento e para o seu bem-estar emocional. O envolvimento é simultaneamente, causa e consequência do bem-estar emocional da criança o que o torna uma condição essencial para o desenvolvimento de actividades e de projectos em que a criança é vista como participante e não meramente como destinatária.

Quando concebemos as propostas educacionais com base nos interesses e nas capacidades das crianças estamos a garantir-lhes o direito de desempenhar as suas tarefas com energia, com entusiasmo e com criatividade. Nestas condições, a criança concentra-se na tarefa, entrega-se totalmente e persiste perante os obstáculos porque deseja concretizar os seus objectivos. Da concentração da criança na tarefa advém o sentimento de satisfação e de auto-eficácia. Assim, a auto-estima e o auto-conceito aumentam e a criança sente que tem poder, sente que tem direitos e que esses direitos são reconhecidos pelos adultos significativos.

Estas preocupações estão presentes no discurso da Teresa quando afirma:

Nesta perspectiva construtivista que subjaz à minha prática pedagógica, valorizo a promoção de um clima de apoio interpessoal tentando criar e manter interacções com as crianças, interacções positivas para que as crianças possam trabalhar e tomar iniciativas libertas dos medos, das ansiedades ou de aborrecimentos e de negligências. Ao longo deste meu tempo de aprendizagem e de transformação da prática pedagógica tive a oportunidade de construir um clima de apoio positivo, de interacções fortes e coesas com o meu grupo de crianças e de aprender a acreditar plenamente nas suas capacidades pondo em foco as suas potencialidades e talentos e não as suas dificuldades e défices. Para isso é preciso estar atento aos seus interesses, às suas capacidades e competências e saber escutá-las, valorizá-las e respeitá-las.

(Notas de campo, Abril de 2003)

Os actos de observar, de documentar e de interpretar não são actos passivos, são actos que impulsionam continuamente o educador em direcção a uma compreensão mais plena do que sucede no processo de aprendizagem. Através da uso de uma grande diversidade de estratégias e da utilização de um amplo quadro de referência para recolher observar, documentar e interpretar sistematicamente a aprendizagem das crianças as educadoras começaram *a compreender melhor as diversas formas que as crianças usam para representar e conhecer o mundo* (Teresa, notas de campo, Junho de 2004). Mas também procuram que essas formas de representação do mundo que as crianças utilizam *evidenciem as múltiplas perspectivas do processo de construção do conhecimento das crianças* (Rita, reunião, Março de 2003).

Como é natural o grande objectivo destas aprendizagens em torno do processo de observação e documentação das aprendizagens das crianças tinha como principal objectivo encorajar as educadoras a *olhar* para o seu trabalho com as crianças de um modo diferente, alternativo. Nesta perspectiva, aprender a escutar as crianças com o seu modo peculiar de *olhar* o mundo e aprender a compreender as necessidades de aprendizagem de cada criança foi compreendido pelas educadoras como *um passo decisivo do nosso processo de desenvolvimento profissional* (Teresa, reunião de equipa, Março de 2003).

Efectivamente estas profissionais manifestaram sempre a preocupação em ir refinando os seus modos de observar, de registar e de documentar o que as crianças dizem, pensam, fazem e sentem optando por recolher sistematicamente informação detalhada acerca de cada criança e do grupo quer com o objectivo de construir um registo das realizações e dos progressos das crianças quer como base para a planificação das próximas etapas do processo de aprendizagem das crianças.

Estas educadoras reconhecem ainda que ao interagir com as crianças vão formando ideias e obtendo impressões acerca de como cada uma e o grupo responde às suas propostas educacionais mas só através da observação e da documentação sistemática das aprendizagens das crianças é que é possível planificar as novas oportunidades de aprendizagem.

A documentação (como por exemplo os registos escritos dos progressos das crianças, as fotografias e as amostras do trabalho das crianças) ajudou-as a compreender melhor o que as crianças aprendem mas também lhes permitiu construir um mapa dos interesses, das necessidades e dos progressos de cada criança e do grupo.

Estas educadoras, que se tornaram adultos escutantes, aprenderam a reconhecer que a escuta, a observação e a documentação permite obter a informação necessária para

compreender efectivamente as necessidades desenvolvimentais e emocionais das crianças que têm a seu cargo. Através da observação do jogo das crianças e da documentação do seu fazer e do pensar, as educadoras tornaram-se capazes de reconhecer os reais interesses das crianças e de elaborar um planeamento educacional que assegure e respeite esses interesses. Para estas educadoras aprender a ser escutante melhora a qualidade da interacção do adulto e isso é crucial para que as crianças progridam e consolidem as suas capacidades emergentes e sua compreensão do mundo. Na perspectiva da Maria

Saber identificar as capacidades emergentes das crianças é possível através da observação e da documentação sistemática. Para isso é necessário reconhecer a importância de avaliar o que as crianças aprendem e de as incentivar a participar nessa avaliação reflectindo sobre o seu trabalho (Notas de campo, Maio de 2004).

Actuar desta forma pode contribuir para um maior conhecimento sobre a aprendizagem das crianças em dois ângulos diferentes: 1) um maior conhecimento dos interesses das crianças e das suas necessidades das crianças e; 2) um maior conhecimento dos conhecimentos e das competências que as crianças estão a construir.

Este conhecimento das crianças *facilita a planificação e ajuda a estar com mais atenção às necessidades das crianças* (Joana, Maio de 2004). Ao observar e ao documentar o que as crianças dizem e fazem, ao escutar as suas conversações e ao recolher informação acerca do trabalho que realizam no quotidiano, as educadoras consideram que se tornam mais capazes de construir uma imagem mais acurada das crianças e, isso, ajudou-as a planificar a sua acção tendo em consideração as necessidades individuais de cada uma. Como salienta a Teresa:

Observando o que as crianças dizem e fazem, escutando as suas conversas, recolhendo informação sobre o seu trabalho, comecei a construir um conhecimento mais profundo das minhas crianças e a planificar com base nas necessidades individuais de cada uma (Teresa, entrevista, Junho de 2004).

Mas a observação e a documentação são, também, um instrumento de intercâmbio, de partilha e de comunicação.

Como estas educadoras trabalham em equipa têm a vantagem de poder partilhar as suas observações com outros adultos e a partir dessas observações e dessa partilha aprendem mais acerca das crianças e também do seu papel na educação de infância. Por sua vez a documentação também facilita o diálogo entre a equipe educativa e os pais sobre os aspectos relacionados com os progressos das crianças. Esta partilha com os pais também permite às educadoras adicionar às suas próprias observações novas informações e aprofundar os seus conhecimentos sobre as crianças e as suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a documentação das aprendizagens das crianças e a sua organização em *portfólios* individuais de modo a promover uma avaliação alternativa ecológica (Oliveira-Formosinho, 2007b) desenvolveu-se, por processos de investigação-acção colaborativa, num contexto de formação em contexto. O estudo centrou-se, portanto, no quotidiano praxiológico onde emergiram os focos e os propósitos da formação e da sua pesquisa (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

O estudo revela que trabalhar em companhia e aprender em companhia (Oliveira-Formosinho, 2008) por processos de investigação co-operativos (Kemmis e McTaggart, 1992; Bradbury e Reason, 2001; Gaventa e Cornwall, 2001; Hills, 2001; Zeichner, 2001; Máximo-Esteves, 2008), que rompem com os modos tradicionais de investigar, é um processo muito complexo. Neste caso, a investigadora, que desempenha, simultaneamente, o papel de amigo crítico, ou mediadora pedagógica, procurou ao longo de todo o processo, promover uma intervenção (em constante vigilância de si) aberta e sensível, que lhe permitisse entrar nesta complexa *tacitura* de relações, interações, cultura profissional que a formação em contexto exige. Como salientam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) *a primeira exigência do formador em contexto, como mediador pedagógico no âmbito de processos de inovação (o amigo crítico, noutra linguagem) é a subtilidade, a escuta, o respeito* (p.80).

Aprender em companhia requer uma mediação pedagógica de natureza relacional, profissional, integrada e que retira a aprendizagem profissional do isolamento para promover um desenvolvimento profissional cooperado. Aprender em companhia dos pares e de formadores partilhando o património pedagógico disponível, sustenta a participação de profissionais e crianças no desenvolvimento de uma Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2009). É no âmbito deste processo complexo que se situa este estudo direccionado para a questão da documentação pedagógica.

Neste estudo foi possível compreender o importante papel que a documentação pedagógica desempenha no processo de aprendizagem das crianças e no processo de desenvolvimento profissional das educadoras e dos investigadores que com elas colaboram. A documentação é um processo social de (re)construção de significados da aprendizagem – das crianças, dos adultos por elas responsáveis e dos que co-pesquisam o processo de intervenção (Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2008). É aqui que a documentação exerce um papel vital, porque permite reconstruir a profissionalidade – a educadora é alguém que participa nos processos de

investigação da prática e nos processos de construção de conhecimento. Neste sentido, a documentação suporta uma nova epistemologia da prática. Porém aprender a documentar as aprendizagens das crianças e transformar as práticas avaliativas requer tempo, rigor e envolvimento dos sujeitos.

Considerando a realidade portuguesa, talvez se possa dizer, com este estudo, que ainda nos faltam condições facilitadoras duma prática avaliativa mais democrática. As políticas educativas, de modo geral, sempre promoveram práticas de clausura, encerrando o professor na sala de aula, mesmo que a retórica enfatize o contrário. Os modos de leitura da realidade, criados no âmago da pedagogia burocrática (Formosinho, 2007), tornaram-se muito limitados. Mudar esta realidade é uma tarefa muito complexa.

Aquando da realização deste estudo as educadoras enfrentaram constrangimentos estruturais de várias ordens:

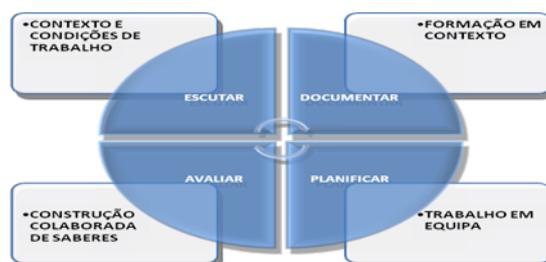
- falta de materiais/instrumentos que lhes permitam fotografar e/ou filmar as crianças em actividade;
- falta de recursos tecnológicos como computador, impressora, scanner, fotocopiadora, máquina fotográfica digital (embora nos últimos tempos se tenham verificado alguns avanços a este nível nem todas as escolas estão dotadas destes recursos);
- falta de recursos económicos para imprimir a documentação realizada em torno dos projectos e das actividades desenvolvidas no quotidiano pedagógico;
- falta de tempo para descrever, organizar, analisar e interpretar a documentação das aprendizagens das crianças.

Embora actualmente se verifique uma tendência para dotar as escolas com alguns recursos tecnológicos (como por exemplo, um computador por sala, nos jardins de infância da rede pública) continua a constatar-se uma permanência destas questões estruturais que colocam obstáculos à proposta de documentar a participação das crianças nas actividades e projectos, como forma de revelar as aprendizagens individuais e as aprendizagens do grupo e como forma de entendimento do que as crianças estão a aprender e do modo como estão a aprender.

Por outro lado, esta proposta requer também uma valorização da educação de infância e dos seus profissionais que as instituições de educação de infância ainda não fizeram. As transformações não ocorrem do dia para a noite; as transformações reais e verdadeiras vão sendo construídas passo a passo, abrindo espaço a novas conquistas. A percepção do valor e da importância de documentar as aprendizagens das crianças é um

processo que requer tempo e esforço.

Os educadores também ainda não criaram o hábito de escrever sobre as suas práticas e as suas crianças e muito menos de comunicar com os outros os seus modos de fazer e de pensar pedagógicos. Normalmente, também não são reconhecidos como construtores de conhecimento nem lhes é reconhecido o valor das práticas. A mudança é uma conquista processual que, às vezes, provoca resistências por parte de alguns e envolvimento por parte de outros. Para fazer esta mudança é necessário ter em consideração o contexto e as condições de trabalho dos professores. Ter em consideração o contexto e as condições de trabalho dos professores remete tanto para as políticas públicas como para o projecto pedagógico da instituição e o trabalho colaborativo dos professores. Essas condições são determinantes para a transformação e a mudança das práticas, nomeadamente, para as mudanças ao nível das práticas avaliativas quando procuram inscrever-se num modo de fazer que usa os processos de documentação para escutar a criança e para responder com equidade e justiça a essa escuta.



No contexto deste estudo a identificação das dificuldades assinaladas no processo de aprender a documentar as aprendizagens das crianças e a organização dessa documentação em *portfólios* individuais para promover uma avaliação mais justa e mais participada, foi um processo sustentado por processos de investigação-acção, inerentes ao processo de formação em contexto, que possibilitou a compreensão da realidade e, com isso, a sua transformação. Estes processos permitiram descobrir em companhia amplas potencialidades da documentação como coração dos *portfólios* de aprendizagem das crianças que contrastam com as dificuldades na sua realização. A variedade de formatos de observação e de escuta da criança permitiu o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das crianças e dos seus contextos mais significativos (a família e a escola). A observação e a escuta em vários contextos, com recurso a formatos plurais contribuíram para o processo de desenvolvimento profissional das educadoras envolvidas neste estudo tornando-as verdadeiras investigadoras das acções e das interacções das crianças.

Aprender a documentar os processos de aprendizagem das crianças permitiu ampliar o entendimento dos educadores e da investigadora sobre os significados que as crianças estão a atribuir ao mundo e à experiência mas também permitiu narrar a experiência. Narrar a experiência ajudou a criar significação e transformar a experiência num acto com significado (Bruner, 1997). Transformar a experiência num acto com significado é construir identidade e cultura.

Este estudo permitiu ainda compreender que a narrativa da experiência é uma arte que facilita a construção da autoria, a teorização das práticas, a construção da história e a construção de identidade. Blumenfeld-Jones (1995, cit. em Woods, 1999) diz que a arte narrativa faz sobressair, frequentemente, a grande beleza evocativa da linguagem e das imagens. É uma beleza que nos atrai porque nos permitem *imaginar as circunstâncias da vida que estão a ser experimentadas* (p. 99). Zabalza (1994) postula que narrar a experiência permite não só a sua construção linguística como também facilita a reconstrução da experiência ao nível do discurso prático e da actividade profissional (p.95) e Bolívar (2000) acrescenta que o reconhecimento do saber construído pela experiência implica que as pessoas tomem consciência de que têm saberes experienciais que são extraídos da sua vida profissional e das relações quotidianas com as situações de trabalho. Porém para que esses saberes experienciais adquiriram o carácter de saber precisam ser reflexivamente pensados, de modo a provocar transformações na experiência, formalizando-a mediante um processo que a coloca em perspectiva no espaço e no tempo da vida profissional e institucional. Neste estudo, narrar a experiência documentada converteu-se numa estratégia que permitiu criar identidade, passar do saber individual ao colectivo, aprender a aprender e convocar as lições aprendidas com a experiência passada para os novos contextos de aprendizagem (Bolíver, 2000).

O estudo permitiu definir orientações que apontam no sentido de que a documentação das acções e das interacções favorece a narrativa individual e a narrativa colaborada e permite criar mais formas de olhar para a experiência reconhecendo as suas idiossincrasias e assumindo que essas idiossincrasias são formas de viabilizar a experiência e de alargar a nossa consciência. Alargar a consciência requer que se tenha em consideração a natureza relacional dos indivíduos que colaboram na transformação da experiência. A narrativa documentada das aprendizagens das crianças elege o diálogo, a cooperação e a colaboração como forma de construção do conhecimento. Neste estudo, as experiências, as percepções, as compreensões pessoais permitiram a coexistência de múltiplas realidades mas permitiram também a criação de uma

comunidade de aprendizagem (Wenger, 2001) onde os participantes dialogam e dão suporte mútuo criando uma atmosfera de *know-how* que permite a cada um compreender melhor o seu ofício.

Tendo em conta a homologia dos processos presentes neste estudo parece poder afirmar-se que quando os professores integram nas suas práticas pedagógicas a documentação e a narrativa da experiência educacional e permitem às crianças participar nesses processos as crianças tornam-se elas mesmas autênticas narradoras das suas experiências. Desta forma os professores e as famílias podem compreender melhor o que as crianças estão a aprender e como estão a aprender.

O estudo revela porém que a transformação da pedagogia é, pela sua complexidade, um processo lento que se faz em companhia. Aprender em companhia promove profissionais reflexivos (Oliveira-Formosinho, 2009c,d). De facto, esta parece-se a via mais promissora para fazer com que a pedagogia se constitua naquilo a que Formosinho (2002) anuncia como

um processo de construção de saberes praxiológicos na acção situada que recusa o academismo redutor em que a lógica dos saberes se constitui em critério único tal como recusa o empiricismo em que a experiência primária do quotidiano, não ampliada nem reflectida, se traduz em referência central (citado em Oliveira-Formosinho, 2009c, p.5).

A Pedagogia-em-Participação recria uma nova imagem de criança, de professor e do processo de aprender e de ensinar. O adulto escuta a criança para documentar e responder a essa escuta. Cria espaço para a criança ver e comunicar, experimentar e interpretar. Escuta sem pressa. Decide o momento de devolver à criança as questões que a intrigaram. Ajuda a criar propósitos, na linguagem de Kilpatrick (2007). O adulto olha e vê a jornada de aprendizagem da criança e revela-a. A criança faz aprendizagem em companhia. No dizer de Rosário Gambôa,

a marca distintiva de uma Pedagogia-em-Participação desvela-se assim: a partir do interesse da criança, fazer deles e por eles o centro do programa que é a pesquisa, descoberta, interacção, diálogo, comunicação e festa, porque invenção e partilha. Esta mudança, aparentemente fácil, configura, de facto, uma mudança de paradigma (2009, p.45).

Do nosso ponto de vista é necessário continuar a promover e a incentivar projecto que permitam aos profissionais, em companhia, fazer essa mudança de paradigma. É necessário continuar a investigar esses processos. Precisamos escutar mais as crianças e documentar essa escuta para se compreender melhor que as identidades são feitas de semelhanças e de diferenças.

Na pedagogia, como na vida, respeita-se mais aquilo que se compreende. É necessário, também, eleger formas de melhor compreender o que as crianças estão a

aprender e como estão a aprender.

Documentar, interpretar e analisar a documentação para revelar a aprendizagem das crianças parece ser uma forma poderosa de dar visibilidade à educação de infância e, mais especificamente, ao papel da criança e dos profissionais de educação de infância na sociedade. É uma forma de advogar o direito das crianças a uma educação de qualidade, por conseguinte, é necessário providenciar condições que facilitem e promovam a participação dos profissionais em processos de mudança, é necessário garantir condições estruturais capazes de sustentar esses processos e depois é necessário continuar a estudar esses processos e a disseminar práticas que se sustentam na escuta, na observação, na documentação e na interpretação como meio de reflectir e de visitar os itinerários e os processos de aprendizagem e de estabelecer integrações ao nível dos processos e das realizações.

Em jeito de síntese apresenta-se uma narrativa de um grupo de crianças de uma das salas do contexto onde se desenvolveu este estudo acompanhada da documentação visual do processo de representação gráfica da narrativa. Esta narrativa conduz-nos pela emergência da literacia e pela expressão artística com ênfase nas competências de expressão e comunicação, de sensibilidade pessoal e social, de sensibilidade ética e estética, em processos de criação de laços, de pertença e de participação.

A pomba de olhos tristes

Era uma vez uma pomba que vinha de longe e chegou a um lugar muito bonito. Vinha de um país que estava em guerra. A pomba de olhos tristes estava cansada da sua longa viagem e queria descansar. Ouviu ao longe risos de meninos e aproximou-se com muito cuidado porque tinha medo. Então, viu uma árvore e sobre ela estavam três pombas que brincavam alegremente com os meninos. Aproximou-se lentamente das suas amigas e perguntou-lhes:

- O que é que vocês estão a fazer?

As pombas responderam:

- Nós estamos a brincar.

- A brincar? E não têm medo de brincar?

- Medo de brincar? Porquê?

- É porque do país de onde eu venho todos temos medo de brincar. Lá, no meu país, existe guerra. As pessoas estão tristes, as suas casas estão destruídas, os meninos não têm escola, os jardins são feitos de lama e terra. A cada instante morrem pessoas e muitas crianças ficam sem pai nem mãe.

- Aqui não! Aqui o mundo é cheio de flores, de alegria, de cor e de amizade. Aqui, no nosso mundo, as crianças são da cor do arco-íris e todos vivemos em paz.

- Eu venho à procura deste mundo onde todos têm direito à paz, à alegria, à amizade e à natureza.

A pomba de olhos tristes queria ficar neste país, mas preferiu regressar ao seu país com um ramo de magia no bico, para o ajudar a encontrar a paz.



Autores: Meninos da sala da educadora Teresa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, L., Nutbrown, C. (2001). *Experiencing Reggio Emilia: Implications for pre-school provision*. Maidenhead: Open University Press.
- Ainscow, M., Hargreaves, D. H. e Hopkins, D. (1995). Mapping the process of change in schools: the development of six new research techniques. *Evaluation and Research in Education* 9(2), 75-89
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Alderson, P. (2000). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practise. Children in charge series 10*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Almeida, J. C. F. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, problemas e práticas*, 37, 175-176.
- Alvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alves Martins (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*: Lisboa ISPA.
- Amado, M. (1995). *A avaliação: Algumas ideias e algumas práticas*. Escola Moderna, 23-41.
- Anguera, M. T. (Coord.) (1999). *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Barcelona: Ediciones de La Universitat de Barcelona.
- Anning A. (2006). The co-constructions of an early childhood curriculum. In A., Anning.; J.Cullen, J. e M., Flear, M. (Eds), *Early childhood education: Society and culture*. London. Sage Publications.
- Anning, A.; Cullen, J. e Flear, M. (Eds)(2006). *Early childhood education: Society and culture*. London. Sage Publications.
- Araújo, S. e Oliveira-Formosinho (2004). A criança maltratada. In J.Oliveira-Formosinho, (Org). *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (2000). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arnal, J., Rincón, D., e Latorre, A. (1992). *Investigación educativas: Fundamentos e metodologias*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2009). À conversa com Júlia Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância*, 86. pp. 4-8.

- Azevedo, A. e Oliveira-Formosinho, J., (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: J.Oliveira-Formosinho (Org). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Bailey, B. (1998). *Portfolio assessment: Teacher perceptions of the usefulness in early childhood settings*. Ann Arbor: UMI.
- Baldwin, M. (2001). Working together, learning together: co-operative inquiry in the development of complex practices by teams of social workers. In Peter R. e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice* (pp. 287-293). London: Sage Publications.
- Barazzoni, R. (1985). *Mattone su mattone: Storia della scuola per bambini "XXV Aprile" di Villa Cella*. Reggio Emilia: Assessorato alle scuole dell'Infanzia e nidi de Reggio Emilia.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, P. (2001). The early mothering project: what happened when the words 'Action Research' came to life for a group of midwives. In Peter R., e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice* (pp. 294-300). London: Sage Publications.
- Barton, J e Colins, A. (1992). *Portfolios in teacher education*. Journal of Teacher Education, 44, 200-211.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bateson, G. e Bateson, M.C. (1989). *El temor de los ángeles: epistemología de lo sagrado*. Barcelona: Gedisa.
- Batzle, J. (1992). *Portfolio assessment and evaluation: Developing and using portfólios in the K-6 classroom*. Cypress: Creative Teaching Press.
- Beaty, J. (1994). *Observing development of the young child*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Belanoff, P. e Dickson, M. (1991). Using portfolios to increase collaboration an community in a writing program. In P. Belanoff e M. Dickson (Eds.). *Portfolios process and product*. Portsmouth: Heinemann.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bentzen, W. (1993). *Seeing young children: A guide to observing and recording behaviour*. New York: Delmar Publishers.
- Bergen, D. (1997). Using observational techniques for evaluating young children's learning. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp. 108-129). New York: Teachers College Press.

- Billman, J., e Sherman, J. (1996). *Observation and participation in early childhood settings: a practicum guide*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blenkin, G., e Kelly, A. (1992). *Assessment in early childhood education*. London: Paul Chapman.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (3), 357-369.
- Boehm, A.E., e Weinberg, R. (1997). *The classroom observer: Developing observation skills in early childhood settings*. New York: Teachers College Press.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*, (pp. – 100). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centro educativos como organizaciones que aprendem: Promesa e realidades*. Madrid: Editorial La Murata.
- Bonilauri, S. e Filippini, T. (2000). The city: Images, ideas and theories. In M. Davoli e G. Ferri (Eds), *Reggio Tutta: A guide to the city by the children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Bourdieu, P. (1997). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, W., e Gall, M. (1989). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.
- Borghi, B. Q. (1996). Caro diário: La documentazione come memoria, *Bambini, anno XII, n°6*, pp. 36-38.
- Bradbury, H. (2001). Learning with the natural step: Action research to promote conversations for sustainable development. In Peter R. e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice* (pp. 306-313). London: Sage Publications.
- Bradbury, H., e Reason, P. (2001). Conclusion: Broadening the Bandwidth of validity: Issues and Choice-points for Improving the Quality of Action Research. In Peter R. e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice* (pp. 159-170). London: Sage Publications.
- Brainard, M. (1997). Assessment as a way of seeing. In A. Goodwin (Eds.), *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children* (pp. 163- 180). New York: Routledge.
- Bredenkamp, S. (Ed.) (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washinton, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Bredenkamp, S., e Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Revised edition*. Washinton, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. e Lorrie, S. (1990). *Protecting children from inappropriate practices*. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 326 305).
- Bredenkamp, S. e Rosengrant, T. (1993). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs Serving Children ages 3 troughs 8. In S. Bredenkamp e T. Rosengrant (Eds), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*, Vol. I (pp. 9 - 27). Washington: NAYEC.
- Brickman, N., e Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecologia del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y disenados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Brown, S., Race, P. e Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brownlie, J., Ormston, R. and Anderson, S. (2006). *Children as Researchers*. Retirado em 5 December, 2006, de <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/930/0030738.pdf>
- Bruner, J. (1996). *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Comuna di Reggio Emila.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1998a). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J.(1998b). Some Specifications for a space to house a Reggio Preschool. In G.,Ceppi e M., Zini (Eds), *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children* (p. 137). Reggio Emilia: Reggio Children e DA Research Center.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bruner, J. (2000a). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000b).Citizens of the world.In M. Davoli e G. Ferri (Eds), *Reggio Tutta: A guide to the city by the children*. Reggio Emilia: Reggio Children (pp.122-123).
- Burnaford, G., Fischer, J. e Hobson, D. (Eds.). (2001). *Teachers doing research: The power of action through inquiry* (2ª ed.). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabanellas, I. (2005). Territorios de investigación. In I.Cabanellas e C. Eslava (Coord), *Territorios de la infância: Dialogos entre arquitectura y pedagogia*. Barcelona. Editorial Graó (pp. 181-196).

- Cadwell, L. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Cagliari, P. (1996). *Reflessioni sulla continuità scuola dell'infanzia-scuola elementare*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Campos, M, e Cruz, S. (2006). *Consulta sobre qualidade na Educação de Infantil: O que pensam e querem os sujeitos desse direito*. São Paulo: Cortez.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir*. Rio Tinto: ASA.
- Cardona, M. J. (1990). A planificação do trabalho no jardim-de-infância. Construção de uma grelha para a observação do grupo de crianças. *Revista ESES*, 2, 55-63.
- Carmo, H., e Ferreira M. (1998). *Metodologia da investigação - guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman Publishing.
- Carr, M. (2005). The leading edge of learning: Recognising children's self-making narratives. *European Early Childhood Research Journal*, 13 (2), 42-50.
- Carr, M. (2007). *Children as learners: possible selves and possibles words*. Pen Gren International Confence. Developing a learning culture: Enabling successful, enthusiastic and independent learners. PenGreen Research, Development & Training Base & Leadership Centre. Corby.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Ceppi, G. e Zini, M., (Eds.) (1998). *Children, spaces, relations: metaproject form an environment for young children*. Reggio Emila: Reggio Children.
- Christensen, P e James, A. (2000). *Research with children*. London: Routledge/Falmer.
- Cizek, G. J. (1996). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (ed.), *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment*. (pp. 1-33). San Diego: Academic Press.
- Clark, A. (2001). Young children as expert: Listening using the mosaic approach. *Children in Europe. Issues* 1, 6-8.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Clark, C., Chow-Hoy, T., Herter, R., e Moss, P. (2001). Portfolios as sites of learning: reconceptualizing the connection to motivation and engagement. *Journal of literacy Research*, 33(2), 211-244.
- Clark, A., e Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.

- Clark, A., e Stratham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. *Adoption and Fostering*, 29 (1), 45–56.
- Cohen, L. (1999). The power of portfolios. *Scholastic Early Childhood Today*, 13 (5), 22-28.
- Cohen, L., e Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C. e Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. In C. Coll et al., *El constructivismo en el aula*, (pp. 163-183). Barcelona: Graó. Colección Biblioteca de Aula, 2.
- Coller, X. (2000). *Estudios de caso*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Collins, R. (1998). Seeing our growth as learners: The story of a first-grade teacher and her students. In G. Martin-Kniep (org.), *Why am I doing this?: Purposeful teaching through portfolio assessment* (pp. 41-52). Portsmouth: Heinemann.
- Conselho Nacional de Educação. (1994). A educação pré-escolar em Portugal – Parecer Nº1/94 /relator-conselheiro João Formosinho). In *Pareceres e Recomendações 1994 - Vol. 1*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cowie, B. e Carr, M. (2006). The consequences of sócio-cultural assessment. In A. Anning, J.Culler e M Flear (Orgs), *Early childhood education: Society and culture*. London: Sage Publications.
- Cullen, J. (2006). Adults co-constructing professional knowledge. In A. Anning; J.Cullen e M. Flear (Eds), *Early childhood education: Society and culture*. London. Sage.
- Cunningham, G. K. (1998). *Assessment in the classroom: Constructing and interpreting tests*. London: The Falmer Press.
- Dahlberg, G.; Moss, P. e Pence, A. (2001). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Routledge.
- Dahlberg, G. e Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*, London: Routledge.
- Dahlberg, G. E Moss, P. (2006). Introduction: our Reggio Emilia. In C. Rinaldi, *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*, (pp. 1-22). London: Routledge.
- Dahlberg, G. e Moss, P. (2010). Introduction by the series editors. In H. L. Taguchi (Org.), *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L.; Aness, J. e Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press.
- Davies, D. (2000). Powerful partnerships among schools, parents, and communities. *The Education Digest*, 66 (2), 41-44.

- Davoli, M. e Ferri, G. (2000). A guide to the city by the children: Reasons and choices. In M. Davoli e G. Ferri (Eds), *Reggio Tutta: A guide to the city by the children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Davoli, M. e Ferri, G (Eds). (2000). *Reggio Tutta: A guide to the city by the children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Deanna, G. e Michelle Fryer, H. (2000). Family portfolios: Involving families in portfolio documentation. *Early Childhood Education Journal*, 27 (3), 197- 205.
- De Fina, A. (1992). *Portfolio assessment: Getting started*. New York: Scholastic Professional Books.
- Denzin, N. (1997). Triangulation in educational research. In J.P.Keeves (Ed), *Educational research - methodology and measurement: An international handbook*. (pp. 318-322). Oxford: Pergamon.
- Denzin, N., e Lincoln, Y. (1998). Introduction: entering the field of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1- 34). Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N., e Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1- 28). Thousand Oaks: Sage Publications..
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade: A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- Diffily, D. e Fleege, P. (1992). *Portfolio assessment: Practical training in evaluating the progress of kindergarten and primary grade children in individualized portfolio*. Paper presented at the Annual Conference of the Texas Association for the Education of Young Children. (ERIC Document Reproduction Service Nº ED 354 082).
- Doly, A. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (Coord.), *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*, (pp. 17-60). Porto: Porto Editora.
- Drummond, M. J. (2003). *Assessing children's learning*. London: Fulton Publishers.
- Dupree, E., Bertram, T., & Pascal, C. (2001). *Listening to children's perspectives of their early childhood settings*. Paper presented at the EECERA, Early Childhood Narratives, Alkmaar.

- Edwards, C., Gandini, L., e Forman, G. (1998). *The Hundred language of Children: The Reggio Emilia Approach - Advanced reflections*. Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Edwards, C., Gandini, L., e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L. e Nimmo, J. (1994). Promoting collaborative learning in the early childhood classroom: teacher's contrasting conceptualizations in two communities. In L. G., Katz, e B. Cesarone, (Eds). *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, (pp.81-104). Urbana, IL: ERIC/EECE.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523–541.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Eisner, E.W. (2004). Multiple intelligences: its tensions and possibilities. *Teachers College Record*, 106 (1), 31-39.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción em educacion*. Madrid: Ediciones Morata
- Epstein, A. (1993). *Training for quality: Improving early childhood programs through systematic inservice training*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, (pp. 195-302). Barcelona: Paidós Educador.
- Esteban, M. T. (org.). (1999). *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Esteves, A. J. (2003). A investigação-acção. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*, (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Estrela, M. T. e Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T. e Estrela, A. (Orgs.), (2001), *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Evans, R. e Saracho, O. (Eds.) (1992). *Teacher preparation for early childhood education*. Switzerland: Gordon and Breach Science Publishers.
- Evertson, C., e Green, J. (1989). A observacion como indagacion y método. In M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, (pp. 303-429). Barcelona: Paidós Educador.

- Fleer, M. (2003). Early childhood education as an evolving 'community of practice' or as lived 'social reproduction': researching the 'taken-for-granted', *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 4(1), 64–79.
- Fleer, M. (2006). The cultural construction of child development: creating institutional and cultural intersubjectivity. *International Journal of Early Years Education*, 14 (2), 127-140.
- Ferri, G. (Cord.). *Everything has a shadow, except ants*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Filippini, T. e Vecchi, V. (Eds). *The hundred languages of children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Fischer, C. e King, R. (1995). *Authentic assessment: a guide to implementation*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Flores, M.(2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (orgs.), *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Foote, M., Stafford, P., e Cuffaro, H. (1992). Linking curriculum and assessment in preschool and kindergarten. In C. Genishi (Ed.), *Ways of assessing children and curriculum*, (pp. 58-93). New York: Teachers College Press.
- Forman, G. (1994). Different media, different languages. In L. G., Katz, e B. Cesarone, (Eds). *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, (pp.41-54). Urbana, IL: ERIC/EECE.
- Forman, G. (1999). O projecto de Reggio Emilia. In C.T. Fosnot (Org). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e práticas* (pp. 247-259). Lisboa: Instituto Piaget.
- Forman. G., e Fyfe, B. (1998) Negotiated learning through design,documentation, and discourse. In C. Edwards, L. Gandini, e G. Forman. (Eds). *The Hundred language of Children: The Reggio Emilia Approach - Advanced reflections* (pp.239-260). Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Formosinho, J. (1987). *Educating for passivity: A study of portuguese education (1926-1968)*. Ph. D. Thesis. University of London (policopiado).
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas, (pp. 237 – 257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1994). *Pareceres e recomendações 1994: A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. (1996). Educação Pré-Escolar: Primeira etapa da educação básica. *Noesis*, 39, 26-28.

- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber Educar (Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti)*, (3), 7-20.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas – análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 13, 7-42.
- Formosinho, J. (2001). Especialização docente e pedagogia emancipatória. In A. Teodoro (org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Formosinho, J. (2002a). Universitisation of teacher education in Portugal. In O. Gassner (Eds.), *Strategies of change in teacher education. European views*, (pp. 105-174), ENTEP (European Network on Teacher Education Policies). Áustria: Feldkirch.
- Formosinho, J. (2002b). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo. Cortez Editora.
- Formosinho, J. (2002c). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 4, 19-35.
- Formosinho, J.(2003). *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2007a). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo. Edição inicial in Formosinho, J. (Org.) *O Insucesso Escolar em Questão*, Cadernos de Análise Social da Educação, Braga, Universidade do Minho, 1987.
- Formosinho, J. (2007b). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Ferreira, F. e Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto. Edições ASA.
- Formosinho, J., Ferreira, F., Silva, V. (1999). *Avaliar, reflectir e inovar: estudo de avaliação externa*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga-Sul.
- Formosinho, J. e Machado, J. (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In Lafond et al., *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas* (pp. 99-124). Porto: ASA.
- Formosinho, J., e Machado, J. (2005). A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escolar. *Actas da ProfMat 2005 – 20 Anos de Encontros*, pp. 1-12 (CD-ROM). Évora.

- Formosinho, J. e Machado, J. (2007). Anônimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho; T.M. Kishimoto e M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.293-328). Porto Alegre: ArtMed.
- Formosinho, J., e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Sarmiento, M. J. e Ferreira, F., I.(1999). *Comunidades Educativas. Novos Desafios à Educação Básica*. Braga. Livraria Minho.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo: Teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974a). *Pedagogia da esperança*. Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (1974b). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Friedman, V. (2001). Action Science: creating communities inquiry in communities of practice. In Peter R., e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative Inquiry And Practice* (pp. 159-170). London: Sage Publications.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal Ediciones.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fundação de Investigação Educacional High/Scope (1992). *Child Observation Record (COR)*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Fundação de Investigação Educacional High/Scope (1991). *Perfil de Implementação do Programa (PIP)*. Ypsilanti Michigan: High/Scope Press.
- Fyfe, B. (1994). Images from the United States: using ideas from the Reggio Emilia experience with American educators. In L. Katz, e B. Cesarone, (Eds). *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, (pp.19-32). Urbana, IL: ERIC/EECE.
- Gambôa, R. (2004). *Educação ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições Asa.
- Gandini, L. (1998). Educational and Caring Spaces. In C. Edwards, L.Gandini e G.

- Forman (Eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Gandini, L. e Golhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In L. Gandini e C. Edwards (Org.), *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (pp. 150-169). São Paulo: Artmed.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Como piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas - a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H., Feldman, D. H., e Krechevsky, M. (2000). *El Proyecto Spectrum: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gardner, H., Feldman, D. H., e Krechevsky, M. (2001a). *El Proyecto Spectrum: Actividades de Aprendizaje en la Education Infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gardner, H., Feldman, D. H., e Krechevsky, M. (2001b). *El Proyecto Spectrum: Manual de evaluación para la Education Infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gaventa, J., e Cornwall, A. (2001) Power and Knowledge. In Peter R., e Hilary, B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice* (pp. 70-80). London: Sage Publications.
- Gelfer, J., e Perkins, P. (1996). A Model for portfolio assessment in early childhood education programs. *Early Childhood Education Journal*, 24 (1), 5-10.
- Gelfer, J., e Perkins, P. (1998). Portfolios: focus on young children. *Teaching Exceptional Children*, 31 (2), 14-20.
- Genishi, C. (1982). Observational research methods for early childhood education. In B. Spodek (Org), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 564-595). New York: Free Press.
- Genishi, C. (Ed.) (1992). *Ways of assessing children and curriculum*, (pp. 1-24). New York: Teachers College Press.
- Genishi, C. e Brainard, M. B. (1995). Assessment of bilingual children: A dilemma seeking solutions. In García, E., McLaughlin B., Spodek, B. e Saracho, O. (Eds.), *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education* (pp. 49 - 63). New York: Teachers College Press.
- Genishi, C. (1997). Assessing against the grain: A conceptual framework for alternative assessments. In A. Goodwin (Ed.), *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children* (pp. 35-50). New York: Routledge.
- Gergen, M., e Gergen, J.K. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In

- N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds) *Handbook of qualitative research* (pp. 1025-1046). London: Sage Publications.
- Gomes, A. (1999). Do som do silêncio ou...Do mito da esfinge e da maiêusis como logro. Lisboa: Didáctica Editora.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Goodwin, A L. (Ed.). (1997). *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. New York: Routledge.
- Goodwin, W. L., e Goodwin, L. D. (1993). Young children and measurements: standardized and nonstandardized instruments in early childhood education. In B. Spodek (Org), *Handbook of research on the education of young children* (pp 441-463). New York: Macmillan.
- Goodwin, W. L., e Goodwin, L. D. (1996). *Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Grace, C., e Shores, E. (1995). *The portfolio and its use*. Arkansa: Litle Rock.
- Graves, D. (1992). Portfolios: Keep a good ideia growing. In D. Graves, e B. Sunstein, *Portfolio Portraits* (p. 1- 14). New Hampshire: Heinemann.
- Graue, M.E., e Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. London: Sage Publications.
- Graue, M.E., e Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Gronlund, G. e Engel, B. (2001). *Focused portfolios: A complete assessment for the young child*. St. Paul: Redleaf Press.
- Guba, E., e Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications.
- Gullo, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Gullo, D. (1997). Assessing student learning through the analysis of pupil products. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp. 129-148). New York: Teachers College Press.
- Guthke, J. (1993). Current trends in theories and assessment of intelligence. In, J. Hamers, K. Sijtsma, e A. Ruijsenaars (Eds.), *Learning potential assessment. Theoretical, methodological and pratical issues* (pp. 13-18). Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Halsey, K., Murfield, J., Harland, J.L. e Lord, P. (2006). *The Voice of Young People: an engine for improvement? Scoping the Evidence: Literature Review*. Retirado em

21 Junho, 2007, de
http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/PDF/91151_VoiceOfYoungPeople.pdf.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Mc Graw Hill.
- Hargreaves, A.; Earl, L. e Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Helm, J., Beneke, S., e Steinheimer, K. (1997). Documenting children's learning. *Childhood Education*, 73, 20-25.
- Helm, J., Beneke, S., e Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Helm, J., Beneke, S., e Steinheimer, K. (1998). *Teacher materials for documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Hendrick, J. (Ed.) (1997). *First steps toward teaching the Reggio Way*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Herbert, E. (1998). Lessons learned about student portfolios. *Phi Delta Kappan*, 79(8), 583-585.
- Herbert, E. (1992). Portfolios invite reflection from students and staff. *Educational Leadership*, 49 (5), 58-61.
- Herbert, E. (2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hills, T. (1993). Assessment in context: Teachers and children at work. *Young Children*, 48 (5), 20-28.
- Hills, T. (1992). Reaching potentials through appropriate assessment. In S. Bredekamp, E T. Rosegrant, (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (pp. 43-61). Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Hills, T. (2001). Using Co-operative Inquiry to Transform Evaluation of nursing Student's Clinical Practice. In Peter R., e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice* (pp. 340-347). London: Sage Publications.
- High/Scope (1989). *Child Observation Record (C.O.R)*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- High/Scope Educational reaserch Foundation (1992). *Manual Child Observation Record*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- High/Scope (1995) *Program Implementation Profile (P.I.P.)* (2nd version). Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

- High/Scope (sd). *PQA: Program Quality Assessment*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation. Documento policopiado.
- Hobart, C. e Frankel, J. (1998). *A practical guide to child observation*. London: Stanley Thornes.
- Homann, M., e Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.
- Hoyuellos, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México: Multimédios.
- Hoyuellos, A. (2004). *La ética en el pensamiento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Hoyuellos, A. (2005). La cualidad del espacio ambiente en la obra de Loris Malaguzzi. In I. CaBanelas e C. Eslava (Coord), *Territorios de la infancia: Dialogos entre arquitectura y pedagogia*. Barcelona. Editorial Graó (pp. 154-166).
- Hoyuellos, A. (2006). *La estética en el pensamiento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Hutchin, V. (2003). *Tracking significant achievement in the yeraly years*. London : Hodder e Stoughton.
- Irwin, M. e Bushnell, M. (1984). *La observación del niño - estrategias para su estudio*. Madrid. Narcea.
- James, A. e Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Jordan, B. (2006). Scaffolding learning and co-constuting understandings. In A., Anning.; J.Cullen, J. e M., Fleeer, M. (Eds), *Early childhood education: Society and culture*. London: Sage Publications.
- Kagan, S. (2003). Children's readiness for school: Issues in assessment. *International Journal of Early Childhood*, 35, (1/2), 114-117.
- Kankaanranta, M. (1996). *Self-portrait of a child: Portfolios as a means of self assessment in preschool and primary school*. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 403 058).
- Katz, L. (1997). Young children: meeting their own expectations. *Momentum*, v 28, 26-29.

- Katz, L. (2007). What to look for when visiting early childhood classes. *Gifted Child Today*, v30, (3), 34-37.
- Katz, L. G., e Cesarone, B. (Eds.) (1994). *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. G., e Chard. S., C. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kelly, V. (1992). Concepts of assessment: An overview. In, G. Blenkin e A. Kelly (Eds.), *Assessment in early childhood education* (pp.1-23). London: Paul Chapman Publishing.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S., e McTaggart, R. (1992). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Ediciones Laertes.
- Kemmis, S., e McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 567-605). London: Sage Publications.
- Kilpatrick, W. (2007). O método de projecto. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kinney, L. (2006). Small voices, powerful messages, many interpretations. Perspectives: A series of occasional paper an Early Years Education. *Learning and Teaching Scotland*, 2, 9-16.
- Kinney, L. e Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children`s early learning made visible*. New York: Routledge.
- Kishimoto, T. (2002 a). Encontros e desencontros na formação de profissionais de educação infantil. In M. L. Machado (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 107-115). São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. (2002b). Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In, J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*, (pp. 153-201). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Leavers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and Video Tape, Experiential Education Series, nº1. Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education.
- Leavitt, R., e Eheart, B. (1991). Assessment in early childhood programs. *Young Children*, 46, (5), 4-9.
- LeeKeenan, D. e Nimmo, (1999). Conexões: Uso da abordagem de projecto com crianças de 2 e 3 anos em uma Escola-Laboratório universitária. In C. Edwards,

- L.Gandini e G. Forman (Eds.), *The Hundred language of Children: The Reggio Emilia Approach - Advanced reflections*. Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G, e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lincoln. Y. (2001). Engaging Sympathies: Relationships between Action Research and social Constructivism. In Peter R., e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative Inquiry And Practice*, (pp. 124-132). London: Sage Publications.
- Lincoln, Y., e Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 163- 188). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lino, D. (1996). O projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Liston, D., e Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lonrenz, K. (1991). *Ele falava com os mamíferos, as aves e os peixes*. Lisboa: Europa-América.
- Lopes da Silva, I. (1991). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In A Estrela et al., *Formação de professores por competências – Projecto Foco: Uma experiência de formação contínua*, (pp. 47-80). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lucas, M. M. (2006). *A reconstrução da pedagogia em creche: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Machado, J., e Formosinho, J. (2003). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (10), 1138-1663.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and Basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C.Edwards, L.Gandini e G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia Approach – advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L.Gandini e G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ErtMed.
- Malaguzzi, L. (2000). Shadows and the children`s abacus. In G.Ferri (Cord.). *Everything has a shadow, except ants* (pp. 24-28). Reggio Emilia: Reggio Children.

- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat - Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2002). *El taller tiene una larga historia y se incluye dentro de un processo educativo*. Madrid: Editions Morata.
- Malaguzzi, L. e Forghieri, E. (2002). *La escuela maternal va por buen camino*. Madrid: Editions Morata.
- Marshall, K. (2006). Children`s voice: early years. Perspectives: a series of occasional papers on years education. *Learning and Teaching Scotland*, 2, 1-8.
- Martin-Kniep, G. (1998). *Portfolios del desempeño de maestros, professors y directives: La sabiduría de la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Martinell, A, C. (2002). Diversity: a positive value? *Children in Europe*. Issue 2, 2-5.
- Mason, J. e Sinha, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In B. Spodek (Org.). *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 301-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa Universidade Aberta.
- Mata, I. (2008). A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: M.E/DGIDC.
- Mateus-Araújo, M. (2006). *A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Matusevich, M. (1995). *School reform: What role can tecnology play in a constructivist setting?* Disponível em <http://pixel.cs.vt.edu/edu/fis/techcons.html>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*, Colecção Infância (vol.13). Porto: Porto Editora.
- McAfee, O. e Leong, D. (1997). *Assessing and guiding young children`s development and learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- McNaughton, G. (2006). Exploring critical construtivist perspectives on children`s learning. In A., Anning.; J.Cullen, J. e M., Flear, M. (Eds), *Early childhood education: Society and culture*. London. Sage Publications.
- McLaughlin, M., e Vogt, M. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark: International Reading Association.

- Meisels, S. (1993). Remarking classroom assessment with the work sampling system. *Young Children*, 48 (5), 34-36.
- Meisels, S. (1994). Designing meaningful measurements for early childhood. In B. Mallory e R. New (Eds.), *Diversity and Developmentally Appropriate Practices. Challenges for Early Childhood Education*, (pp. 202-221). New York: Teachers College Press.
- Meisels, S. e Atkins-Burnett (2000). The elements of early childhood assessment. In J. P. Shonkoff e S.J. Meisels (Eds) *Handbook of early childhood intervention* (pp. 231-257). New York: Cambridge University Press.
- Meiseles, S., Steele, D. e Quinn-Leering, K. (1993). Testing, tracking, and retraining young children: An analysis of research and social policy. In B. Spodek (Org), *Handbook of research on the education of young children* (pp 279-292). New York: Macmillan.
- Mills-Courts, K.e Amiran, M.R. (1991). Metacognition and the use of portfolios. In P. Belanoff e M. Dickson (Eds.). *Portfolios process and product*. Portsmouth: Heinemann.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Ministério da Educação (2001). *Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, INAFOP.
- Ministerio de Educación Cultura e Deporte (2002). *Escolas infantiles de Reggio Emilia: La inteligência se construye usándola*. Madrid: Ediciones Morata.
- Miras, M. e Solé, I. (1995). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In C. Coll, J. Palácios, A Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, II, (pp. 419 – 431).
- Miriam, S.B. (1988). *Case study research in education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Monge, G. (2001). A avaliação na educação pré-escolar – Núcleo A. In M. T. Estrela e A. Estrela (orgs.), *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso* (pp. 43-56). Porto: Porto Editora.
- Monge, G. (2009). Da intencionalidade à concretização: O contributo formativo da escala do empenhamento do adulto. In J.Oliveira-Formosinho (2009), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso* (pp.57-78). M.E./DGIDC.
- Moore, K. (1999). Discussing early childhood assessment. *Scholastic Early Childhood Today*, 13 (5), 33-34.

- Moore, K. (2000). Looking forward by looking back: end-of-the-year assessment. *Scholastic Early Childhood Today*, 14, (7), 8-9.
- Morin, E. (2002). *Os sete sabers para a educação*. Lisboa: Intituto Piaget.
- Moss, P., e Pence, A. (Eds) (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing.
- Moss, P., Dahlberg, G., e Pence, A. (2000a). Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), 103- -115.
- Moss, P., Dahlberg, G., e Pence, A. (2000b). Reply by: Peter Moss, Gunilla Dahlberg & Alan Pence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), 119-120.
- Moss, P. (2002). Reconceitualizando a infância: Crianças, instituições e profissionais. In M. L. A. Machado (Org), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Murphy, A. (1998). *A model for authentic assessment utilizing portfolios*. Ann Arbor: UMI.
- Murray, C. (2005) Children and young people's participation and non-participation in research, *Adoption and Fostering* 29 (1), 57-66.
- New, R. (1993). *Reggio Emilia: Some lessons for U.S. Educators*. Urbana: ERIC/EECE.
- Nilsen, B. (1997). *Week by week: Plans for observing and recording young children's development*. New York: Delmar Publishers.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 139-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa/ Movimento da Escola Moderna.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa A. (Coord.) (1998). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nutbrown, C. e Abbott (2001). Experiencing Reggio Emilia. In L. Abbott e C. Nutbrown (Eds.), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for pré-school provision*, (p.1-7). Buckingham: Open University Press.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000a). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e educação: Investigação e Práticas*, 1, 153-172.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000b). A mobilidade docente compulsiva como obstáculo do desenvolvimento profissional das educadoras de infância. *Programa de Educação para Todos*, 23, 47-66.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001a). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001b). Do projecto Infância à Associação Criança: Da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp. 14-23). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. Machado (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 133-168). São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.(2002). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 4, Setembro, 42-68.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002b). *A supervisão na formação de professores: da sala à escola. Coleção Infância (vol.7)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002c). 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 (vol.7)(pp. 144-165). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002d). Um capítulo metodológico: Os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 89-108). S.Paulo: Pioneira Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002e, Setembro). *A avaliação alternativa ecológica – Um contributo pós moderno para a construção de uma escola diversa*. Comunicação apresentada no Encontro das Áreas Artísticas na Educação: Aprendizagens e Avaliação na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do MEM. Uma gramática Pedagógica para a participação guiada. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 18, 5ª série, 5-9.

- Oliveira-Formosinho, J. (2004a). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação* (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra). Ano 38, 1,2 e 3, 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org) (2004b). *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004c). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: Uma visão alternativa da avaliação*. Comunicação apresentada no IV Simpósio Internacional de avaliação em educação de infância: Contextos, processos e produtos. Viseu, GEDEI.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), *Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2007b). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., (2008). Perspectiva pedagógica da Associação Criança. *Revista Pátio – Educação Infantil*. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº 17. Porto Alegre. Brasil.
- Oliveira-Formosinho, J., (Org.) (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J., (Coord.) (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Manual DQP*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, Filipa F. (2001). A Sala da Carvalhosa: um processo contínuo de investigação acção. In Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J, Orgs (2001), *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária, Livraria Minho, Braga.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. e Gambôa, R. (2009). Podiam chamar-se lenços de amor. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2004a). Children's perspective about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12 (1), 103-114.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. (2004b). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)*, vol. 1, nº XXII, 81 – 93.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. (2006). Listening to 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. e Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas considerações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto. Porto Editora, pp. 11-29.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim-de-infância: as experiências de aprendizagem das crianças. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho. Col. Minho Universitária.
- Oliveira-Formosinho, J., e Azevedo, A. (2002). O projecto dos claustros: No colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 109-152). S.Paulo: Pioneira Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2006). *Formação em contexto e reconstrução da pedagogia: o contributo da documentação pedagógica*. IV COPEDI. Congresso Paulista de Educação Infantil. Águas de Lindóia, São Paulo.
- Oliveira-Formosinho e Azevedo, A. (2007). *Sharing our understanding of children`s learning and development through pedagogical documentation*. Pen Green International Confence. Developing a learning culture: Enabling successful, enthusiastic and independent learners. Pen Green Research, Development & Training Base & Leadership Centre. Corby.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2009, Maio). *Um dia com...A Pedagogia-em-Participação*. Comunicação apresentada no IX Simpósio Internacional GEDEI: Pedagogias da infância: a procura da participação no Centro de Congressos do Instituto Superior de Engenharia do Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. e Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria: Estudos de caso* (pp.81-98). Lisboa: M.E/DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. e Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J., Ferreira, C., e Formosinho, J. (2000). A mobilidade docente compulsiva em Portugal – Um problema para o desenvolvimento da educação pré-escolar no distrito de Braga. *Cadernos Pept 2000*, nº 23. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., (Orgs.) (2001). *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, Col. Minho Universitária.
- Oliveira-Formosinho, J. e 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. 27-53). Braga: Livraria Minho.

- Oliveira-Formosinho, J. e Gambôa, R. (2009, Maio). *O meu credo pedagógico: revisitando John Dewey*. Comunicação apresentada no IX Simpósio Internacional GEDEI: Pedagogias da infância: a procura da participação no Centro de Congressos do Instituto Superior de Engenharia do Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55 – 73). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: O portfólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 7, 22-46.
- Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T., Orgs. (2002). *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 109-152). S. Paulo: Pioneira Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. A. (Org) (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2001). *O mundo da Criança*. Amadora: McGrawHill.
- Parente, C. (1996). *Um itinerário de formação no Child Observation Record: Um instrumento de avaliação para a educação de infância*. Aula teórico-prática realizada no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica no Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Parente, C. (1998). Una experiência de formación del profesorado de educación infantil. In M. Zabalza (Coord.), *Calidad en la Educación infantil*, (pp. 213- 233). Madrid: Narcea.
- 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 (vol.7) (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Partington, G. (2001). Qualitative research interviews: identifying problems in technique. *Issues In Educational Research*, 11 (2), 32-44.
- Pascal, C., e Bertram, T. (1998). *Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar: Um programa de desenvolvimento profissional*. EEL/DEB/ Associação Criança: Projecto DQP. Lisboa: DEB.
- Pascal, C., e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Pascal, C. e Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Research Journal*, 17(2), 249–262.
- Pasmore, W. (2001). Action Research in the Workplace: the Socio-technical Perspective. In Peter R., e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice* (pp. 38-47). London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Califórnia: Sage Publications.
- Pellegrini, A. (1996). *Observing children in their natural worlds: A methodological Primer*. New Jersey: Lawewnce Erlbaum Associates, Publishers.
- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). DR. I Série – A nº 201.
- Perfil específico Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto). DR. I Série – A nº 201.
- Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (ogs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas*, (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perry, N. E. (1998). Young children’s self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 714-729.
- Perry, N. E. (2002). Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37 (1), 1-3.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicação Dom Quixote.
- Piaget, J. (1976). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1977). *Psicologia e epistemologia: Para uma teoria do conhecimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), *Dialogando com o passado construindo o futuro*, (pp.65-94). São Paulo: Artes Médicas.
- Postic, M. e De Ketele (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Potter, E. (1999). What should I put in my portfolio? Supporting young children’s goals and evaluations. *Childhood Education*, 75 (4), 210-214.
- Reason, P. (Ed.). (1994). *Participation in Human Inquiry*. London: Sage.

- Reason, P. e Bradbury, H. (2004). Introduction: inquiry e participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason e H. Bradbury (Eds). *Handbook of action research: Participative Inquiry and Practice* (pp.1- 6). London: Sage Publications.
- Reina, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación: Una mirada sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Rinaldi, C. (1994a). Staff development in Reggio Emilia. In L. Katz, e B. Cesarone (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, (pp. 55-60). Urbana: ERIC/EECE.
- Rinaldi, C. (1994b). *I pensieri che sostengono l'azione educativa*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (1998a). Projected curriculum constructed through documentation – *progettazione*: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L.Gandini e G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia Approach – advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Rinaldi, C. (1998b). Progettazione, observation and documentation. Conferencia Proferida no Winter Institute. Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (1998c) The spaces of childhood. In G. Ceppi. e M.Zini, (Eds.), *Children, spaces, relations: metaproject form an environment for young children*. Reggio Emila: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L.Gandini e G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ErtMed.
- Rinaldi, C. (2001). A pedagogy of listening: a perspective of listening from Reggio Emilia. *Children in Europe*. Issue 1, 2-5.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue whid Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rinaldi, C. e Cagliari, P. (1995). *Educazione e creativita*. Reggio Emilia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia.
- Rinaldi, C., Giudici, C. e Krechevsky, M. (Eds.) (2001). *Making learning visible: Children as a individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Emilia Children.
- Rodriguez Gómez, G., Gil Flores, J. e García Jiménez, E., (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Roe, M. e Vukelich, C. (1997). That was then and this is now: A longitudinal study of teacher's portfolio practices. *Journal of Research in Childhood Education*. 12, 1, 16-27.

- Rolheiser, C. e Ross, J. A. (2001). Student self-evaluation: What research says and what practice shows. In R. D. Small & A. Thomas (Eds.), *Plain talk about kids* (pp. 43–57). Covington, LA: Center for Development and Learning.
- Rosenberg, R. (1991). Using the portfolio to meet state-mandated assessment: a case study. In P. Belanoff e M. Dickson (Eds.). *Portfolios process and product*. Portsmouth: Heinemann.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2001). Novas abordagens metodológicas: Os *portfolios* no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. In A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.), *Investigação em educação: Métodos e técnicas* (pp. 181-187). Lisboa: Educa.
- Sá-Chaves, I. (2005). Nota de apresentação. In Sá-Chaves, I. (Organizadora), *Os “Portfolios” reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro* (pp. 7-19). Porto: Porto Editora.
- Samuelsson, P. e Johansson, E. (2004). Play and learning: inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176 (1), 47-65.
- Santos Silva, A. e Madureira Pinto, J. (Orgs) (2003). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Saracho, O. (2002). Preparação dos educadores de infância para os modelos de educação de infância nos Estados Unidos. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância*, (pp. 921-952). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saracho, O., e Spodek, B. (1997). Introduction. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp. 1-6). New York: Teachers College Press.
- Scardamalia, M. e Bereiter, C. (2003). *Knowledge Building*. In J. W. Guthrie (Ed.) *Encyclopedia of Education*, Second Edition. New York: Macmillan Reference, USA. Disponível em http://ikit.org/fulltext/2003_knowledge_building.pdf.
- Schweinhart, L. (1993). Observing young children in action: The Key to early childhood assessment. *Young Children*, 48 (5), 29-33.
- Schweinhart, L. (1994). Watch kids in action to assess early childhood. *Education Digest*, 59 (4), 53-55.
- Senge, P., e Scharmer, O. (2001). Community Action Research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Research. In Peter R., e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice* (pp. 238-249). London: Sage Publications.
- Seger, F. (1992). Portfolio definitions: Toward a shared notion. In D. Graves, e B. Sunstein, *Portfolio Portraits* (p. 114-126). New Hampshire: Heinemann.

- Shaklee, B., Barbour, N., Ambrose, R., e Hansford, S. (1997). *Designing and using portfolios*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shephard, L. (1994). The challenges of assessing young children appropriately. *Phi Delta Kappan*, 76, 206-212.
- Shepard, L. e Graue, M. (1993). The morass of school readiness screening: Research on test use and test validity. In B. Spodek (Org) *Handbook of research on the education of young children* (pp 293-305). New York: Macmillan.
- Shepard, L. e Graue, M. (2002). O pandemónio da triagem da aptidão académica: a investigação existente sobre o uso e validade dos testes. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 623-654). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sheridan, S. e Samuelsson, P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary*
- Shores, E., e Grace, C. (2001). *Manual de portfolio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Siraj-Blatchford, I. (2004) Educational disadvantage in the early years: how do we overcome it? Some lessons from research. *European Early Childhood Research Journal*, 12(2), 5–20.
- Smit, D.; Kolonosky, P. e Seltzer, K. (1991). Implementing a portfolio system. In P. Belanoff e M. Dickson (Eds.). *Portfolios process and product*. Portsmouth: Heinemann.
- Sommers, J. (1991). Bringing practice in line with theory: using portfolio grading in the composition classroom. In P. Belanoff e M. Dickson (Eds.). *Portfolios process and product*. Portsmouth: Heinemann.
- Sousa Fernandes, A. (2004). A mundivivência cristã da criança numa perspectiva histórica: Entre a concepção pessimista e a concepção optimista da criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa Santos, B. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1998). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Spaggiari, S. (1997). L'infisibilità dell'essenziale. In AA.V.V., *Scarpa e metro*. Reggio Emilia. Reggio Children.
- Spaggiari, S. (1998). The community teacher partnership in the governance of schools: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L.Gandini e G. Forman (Eds.),

The hundred languages of children: Reggio Emilia Approach – advanced reflections. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

- Spaggiari, S. (2000). Children and cities. In M. Davoli e G. Ferri, *Reggio Tutta: A guide to the city by children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Spodek, B. (Org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. e Saracho, O. (1997). Evaluation in early childhood education: A look to the future. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp. 198-206). New York: Teachers College Press.
- Spodek, B. e Saracho, O. (Eds.) (2006). *Handbook of research on the education of Young Children*. (2ª ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Spodek, B., e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2000). Case Studies. In N. Denzin e Y. Lincoln (Rds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435- 454). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2007). A arte da investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taguchi, L. H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Tarbert, W. (2001). The Practice of Action Inquiry. In Peter R., e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice* (pp. 250-260). London: Sage Publications.
- Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardiff, M., Lessard, C., e Gauthier, C. (1999). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés Editora.
- Teberosky, A. (1996). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis: Vozes.
- Tierney, R., e Clark, C. (1998). Portfolios: Assumptions, tensions, and possibilities. *Reading Research Quarterly*, 33 (4), 474 – 487.
- Tikunoff, W., e Ward, A. (1980) Conducting Naturalistic Research on Teaching: Some Procedural Considerations. *Education and Urban Society*, 12, 263–290.
- Trías, E. (2001). *Pensar em público*. Barcelona: Destino.

- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva, e J. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vecchi, V. (1998a). The role of atelierista. An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L.Gandini e G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia Approach – advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Vecchi, V. (1998b). What kind of space for living well in school? In G. Ceppi. e M.Zini, (Eds.), *Children, spaces, relations: metaproject form an environment for young children* (pp. 139-147). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V. (1999). O papel do Atelartista. In C. Edwards; L. Gandini e G. Forman (eds). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 129 – 141). Porto Alegre: Artmed.
- Vecchi, V. (2005). *The right to beauty*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V. (2006). Estética y aprendizaje. In A. Hoyuellos, *La estética en el pensamiento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Vecchi, V. (2008). *Il coraggio dei sogni. Bambini in Europe* (1), 12-16.
- Vieira, F. (2004). O *Diário de Turma* como instrumento curricular para a construção social da moralidade: Os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo. *Escola Moderna*, 20 (5), 5-28.
- Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem: Obras escolhidas I*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Walsh, D., Tobin, J. e Graue, E. (2002). A voz interpretativa: investigação em educação de infância. In Spodek, B. (Org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância* (pp1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weinbaum, K. Portfolios as a vehicle for student empowerment and teacher change. In P. Belanoff e M. Dickson (Eds.). *Portfolios, process and product*. Portsmouth: Heinemann.
- Weldin, D., e Tumarkin, S. (1999). Parent involvement: More power in the portfolio process. *Childhood Education*, 75 (2), 90-96.

- Whalley, M. (Org) (2001). *Involving parents in their children's learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Whalley, M. e Dennison, M. (2001). Dialogue and documentation: Sharing information and developing a rich curriculum. In M. Walley (Org.), *Involving Parents in their children's learning : Margy Whalley and the pen Green Centre Team* (pp.135-155). London: Paul Chapman Publishing.
- Whalley, M. (2006). *Leadership Professional development: for those running integrated services for children and families*. IV COPEDI. Congresso Paulista de Educação Infantil. Águas de Lindóia, São Paulo.
- Warschauer, C. (1993). *A roda e o registo: Uma parceria entre professor, aluno e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática: Aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Paidós
- Williams, P. (2007). Children teaching children. *Early Child Development and Care*, 177 (1), 43-70.
- Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. Le Compte, W. Millroy, e J. Preissle (Eds.), *The Handbook of qualitative Research in Education* (pp. 3- 51). Califórnia: Academic Press Inc.
- Wolf, D. (1989). Portfolio assessment: Sampling student work. *Educational Leadership*, 46 (7), 35-39.
- Wood, E. (2006). Developing a pedagogie of play. In A., Anning.; J.Cullen, J. e M., Flear, M. (Eds), *Early childhood education: Society and culture*. London. Sage Publications.
- Wood, J.R. (1999). Principles and recommendations for early childhood assessments. *Childhood Education*, 75 (2), 35-37.
- Woodhead, M. (1987). The needs of children: is there any value in the concept? *Oxford Review of Education*, 13(2), 129–139.
- Woodhead, M. (1999). Combating child labour: Listen to what the children say. *Childhood*, 6 (1), 27–49.
- Woodhead, M. (2001). The value of work and school: A study of working children's perspectives. In K.Lieten & B. White (Eds.), *Child labour: Policy options*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- Woodhead, M., e Faulkner, D. M. (2008). Subjects, objects or participants: Dilemmas of psychological research with children. In A. James & P. Christensen (Eds.), *Research with children*. London: Routledge.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Wortham, S., Barbour, A., e Desjean-Perrotta, B. (1998). *Portfolio assessment: A handbook for preschool and elementary educators*. Olney, MD: Association for childhood Education International.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and practice*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zabala, A. (1993). Los ámbitos de intervención en la educación infantil y el enfoque globalizador. *Aula de Innovación Educativa*, 11, (II) 13-18.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArTmed.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspectivar Educação*, 6, 30-55.
- Zeichner, K. (1995). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In A Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In Peter R., e Hilary. B. (Eds), *Handbook of Action Research - Participative inquiry and practice* (pp. 250-284). London: Sage Publications.

ANEXO A: COMPARAÇÃO DE DOIS MODOS DE PEDAGOGIA

QUADRO 1 – COMPARAÇÃO DE DOIS MODOS DE PEDAGOGIA

	PEDAGOGIA DA TRANSMISSÃO	PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO
OBJECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • adquirir capacidades pré-académicas • acelerar as aprendizagens • compensar os “deficits” 	<ul style="list-style-type: none"> • promover o desenvolvimento • estruturar a experiência • envolver-se no processo de aprendizagem • construir as aprendizagens • dar significado à experiência • actuar com confiança
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> • capacidades pré-académicas • persistência • linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> • estruturas e esquemas internos mentais • conhecimento físico, matemático, social • meta-cognição • instrumentos culturais
MÉTODO	<ul style="list-style-type: none"> • centrado no professor • centrado na transmissão • centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem pela descoberta • resolução de problemas • investigação
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • estruturados • utilização regulada por normas emanadas do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • variados, com uso flexível • permitindo a experimentação
PROCESSO DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • mudança comportamental observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • jogo livre e actividades espontâneas • jogo educacional • construção activa da realidade física e social
ETAPAS DA APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • simples - complexo • concreto - abstracto 	<ul style="list-style-type: none"> • períodos de aprendizagem e desenvolvimento
AValiação	<ul style="list-style-type: none"> • centrada nos produtos • comparação das realizações individuais com a norma 	<ul style="list-style-type: none"> • centrada nos processos • interessada nos produtos e nos erros • centrada na criança individual • centrada no grupo • reflexiva das aquisições e realizações

QUADRO 2 – COMPARAÇÃO DE DOIS MODOS DE PEDAGOGIA

	PEDAGOGIA DA TRANSMISSÃO	PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO
MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • reforços selectivos vindos do exterior (do professor) 	<ul style="list-style-type: none"> • interesse intrínseco da tarefa • motivação intrínseca da criança
ACTIVIDADE DA CRIANÇA	<ul style="list-style-type: none"> • discriminar estímulos exteriores • evitar erros • corrigir erros • função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> • questionamento • planificação • experimentação e confirmação de hipóteses • investigação • cooperação e resolução de problemas
PAPEL DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • diagnosticar • prescrever objectivos e tarefas • dar informação • moldar e reforçar • avaliar os produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • estrutura o ambiente • escuta e observa • avalia • planifica • formula perguntas • estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura • investiga
INTERACÇÃO PROFESSOR – CRIANÇA CRIANÇA – CRIANÇA CRIANÇA – MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • alta • baixa • baixa 	<ul style="list-style-type: none"> • alta • alta • alta
TIPOS DE AGRUPAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • pequeno grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • individual • pequeno grupo • grande grupo

QUADRO 3 – COMPARAÇÃO DE DOIS MODOS DE PEDAGOGIA

	PEDAGOGIA DA TRANSMISSÃO	PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO
MODELOS CURRICULARES CONCRETOS (PROGRAMAS)	<ul style="list-style-type: none"> • DISTAR • DARCEE 	<ul style="list-style-type: none"> • High Scope (E.U.A.) • Kamii-De Vries (E.U.A.) • Reggio Emília (Itália) • Modena (Itália) • Pen Green (Inglaterra) • Freinet (Brasil) • Movimento da Escola Moderna – MEM (Portugal) • Associação Criança (Portugal)
TEÓRICOS	<ul style="list-style-type: none"> • perspectiva transmissiva tradicional • perspectiva comportamentalista 	<ul style="list-style-type: none"> • Piaget • Mead • Vygotsky • Bruner

ANEXO B: FORMULÁRIOS PARA ORGANIZAR A DOCUMENTAÇÃO

PORTFÓLIO DE

Nome da criança:

Nome da escola/jardim de Infância/ Centro escolar:

Educadora de infância:

Auxiliar da acção educativa:

Ano lectivo de:

(Nota: esta página é para personalizar o portfólio da criança, pode colocar uma ou mais fotografias da criança, escolhidas por si, pela família ou pela criança)

Inserir os dados biográficos da criança

REGISTO DE OBSERVAÇÃO

TEMPO DA ROTINA DIÁRIA:

DATA DA OBSERVAÇÃO:

REGISTO PLANEADO

REGISTO EMERGENTE

Contexto da observação

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Actividade iniciada pela criança | <input type="checkbox"/> Actividade realizada de forma independente |
| <input type="checkbox"/> Actividade iniciada pelo adulto | <input type="checkbox"/> Actividade realizada com apoio do adulto |
| <input type="checkbox"/> Actividade conhecida da criança | <input type="checkbox"/> Actividade realizada com apoio de outra criança |
| <input type="checkbox"/> Actividade nova para a criança | <input type="checkbox"/> Actividade individual |
| Tempo aproximado de duração da actividade: | <input type="checkbox"/> Actividade realizada com outra (s) criança (s) |
| <input type="checkbox"/> (1 a 5 minutos) | <input type="checkbox"/> Actividade de grande grupo |
| <input type="checkbox"/> (5 a 15 minutos) | <input type="checkbox"/> Actividade de pequeno grupo |
| <input type="checkbox"/> (mais de 15 minutos) | |

Descrição da observação

ÁREAS DE CONTEÚDO (este registo demonstra experiências de aprendizagem nas seguintes áreas curriculares):

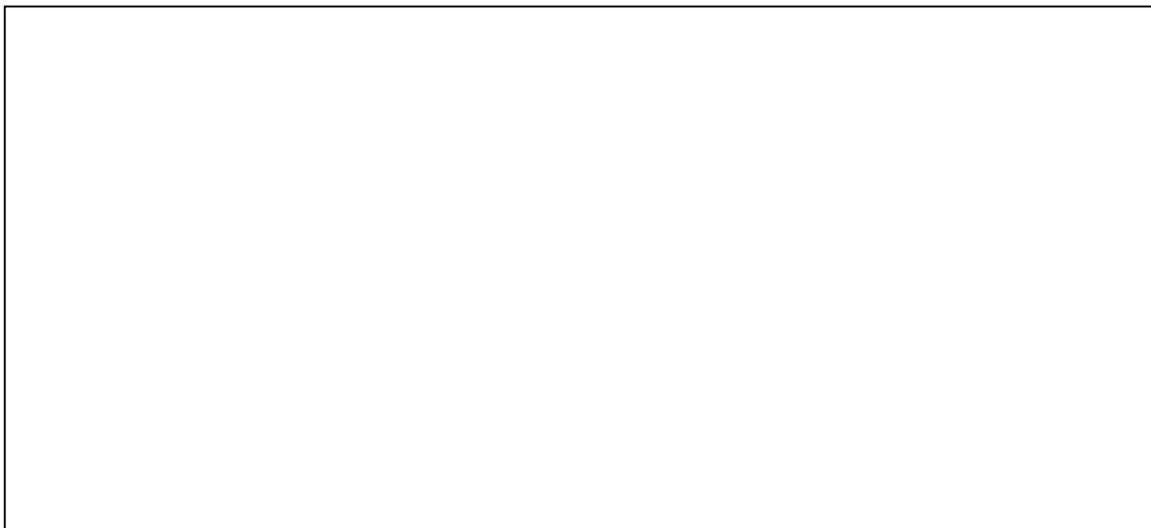
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (este registo demonstra as seguintes experiências de aprendizagem):

REGISTO FOTOGRÁFICO

ACTIVIDADE:

DATA:

TEMPO DA ROTINA:



Descrição da fotografia (descreva o que estava a acontecer quando tirou esta fotografia, o que viu a criança fazer/ou o que ouviu a criança dizer, quem estava presente, o tempo da rotina, etc.)

ÁREAS DE CONTEÚDO (este registo demonstra experiências de aprendizagem nas seguintes áreas curriculares):

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (este registo demonstra as seguintes experiências de aprendizagem):

ESCOLHA DA EDUCADORA

DATA DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO:

DATA DA ESCOLHA:

Comentário: (justifique as razões da sua escolha baseando-se nas experiências de aprendizagem e nas áreas curriculares observadas)

ÁREAS DE CONTEÚDO (este registo demonstra experiências de aprendizagem nas seguintes áreas curriculares):

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (este registo demonstra as seguintes experiências de aprendizagem):

ESCOLHA DA CRIANÇA

DATA DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO:

DATA DA ESCOLHA:



Comentário: (registre as razões da escolha da criança e ajude-a a reflectir sobre os seguintes aspectos: Como fiz este trabalho. O que gostei mais de fazer. Porquê? O que foi mais difícil. Porquê?)

ESCOLHA DA FAMÍLIA

QUEM ESCOLHEU:

DATA DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO:

DATA DA ESCOLHA:

COMENTÁRIO: (registre as razões da escolha da família)

ANEXO C: REFLEXÃO DO PROFESSOR

REFLEXÃO DO PROFESSOR

Resuma a documentação recolhida no portfólio fazendo referência às áreas de conteúdo e às experiências de aprendizagem que foram proporcionadas à criança.

Descreva os progressos que observou e que estão documentados.

Identifique as áreas de desenvolvimento menos documentadas.

Estabeleça metas para a recolha de nova informação.

Como interage a criança com os adultos?

Como interage a criança com as outras crianças?

Como é que a criança expressa os seus sentimentos?

Como é que a criança responde aos sentimentos dos outros?

Como é que a criança se envolve na resolução de problemas?

Quais são as actividades preferidas da criança (as actividades que a criança escolhe com mais frequência).

Quais são os jogos preferidas da criança (jogos que a criança escolhe com mais frequência).

Quais os livros preferidos da criança

Outras preferências relevantes

REFLEXÃO FINAL

Resuma a informação recolhida no portfólio fazendo referência às áreas de conteúdo e às experiências de aprendizagem que foram proporcionadas à criança ao longo do ano.

Descreva os progressos que observou comparando esses progressos com os da primeira reflexão.

DOCUMENTAR AS CRIANÇAS AO LONGO DO DIA
OS ADULTOS DEVEM COLOCAR A SI PÓPRIOS AS SGUINTES
QUESTÕES:

- Quais são os materiais que a(s) criança(s) mais gosta(m) de brincar?
 - O que faz(em) com os materiais?
 - Que problemas enfrenta(m)? Como os resolve?
 - Quais são os interesses da(s) criança(s)? O que é que gosta de fazer?
 - Que escolhas faz?
 - Como comunica as suas intenções?
 - Como usa a linguagem? O que diz?
 - Que tipo de experiências partilha?
 - Recria modelos, desenhos e pinturas?
 - Que tipo de questões coloca espontaneamente?
 - Quem apoia? Como?
 - Com quem é que se sente à vontade?
 - O que mais gosta de fazer em cada parte do dia?
 - Brinca ao faz de conta? Usa uma coisa como se fosse outra?
 - Descreve acontecimentos e fenómenos da natureza?
 - Comunica ideias, pensamentos e sentimentos?
 - Gosta de contar e de ouvir histórias?
 - Como lida com a classificação? Faz correspondências e comparações?
- Encaixa coisas e separa-as? Descreve relações?

ALGUMAS PISTAS PARA REFLECTIR A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

- O que é que as crianças fizeram?
- O que é que aprenderam?
- Qual a importância do que aprenderam?
- O que é que eu,educadora, fiz?
- O que aprendi?
- O que vou fazer a seguir?

ORIENTAÇÕES PARA REFLECTIR ACERCA DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

- O que é que pretendo que as crianças aprendam ao nível das atitudes, conhecimentos e saberes fazer?
- Com a(s) actividade(s) proposta(s) as crianças aprenderam o que eu pretendia ou aprenderam outras coisas?
- O que aprenderam com as actividades que escolheram?
- As actividades foram estimulantes ou apenas serviram para ocupar as crianças?
- O que as crianças aprenderam foi importante? Porquê?
- Que meios e que estratégias (como e quando) vou utilizar para documentar o que aprenderam:
 - a) registo de incidentes críticos
 - b) escolhas das crianças?
 - c) minhas escolhas?
 - d) realizações das crianças e documentação dos processos?

QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA AUTO-AVALIAÇÃO DA EDUCADORA

- A(s) actividade(s) decorreu (decorreram) como tinha planeado?
- O que foi alterado e porquê?
- Limitei-me a “motivar” as crianças ou dei-lhes oportunidades para colaborarem no planeamento?
- As oportunidades de aprendizagem escolhidas foram adequadas ao que pretendia?
- Como aproveitei as situações que surgiram e não tinham sido planeadas?
- O que aprendi com a análise dos dados que recolhi?
- Em que é que aquilo que aprendi vai mudar a minha acção?

SÍNTESE DAS QUESTÕES

- O que acho que as crianças aprenderam?
- Será que o aprenderam realmente? Porque preciso saber? Como posso avaliar? O que aprendi com a avaliação?
- As oportunidades de aprendizagem foram adequadas?

Material adaptado para a Formação em Contexto

Curriculum in Action,

Open University

ANEXO D: EXEMPLOS DE ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

ESCOLHA DA CRIANÇA

Miguel

Idade: 5 anos

Idade: 5 anos



Educadora: Como fizeste esta pintura?

Miguel: Observei a fotografia de um pintor. Depois fiz duas árvores e usei a técnica de pintar com os dedos. Também pintei os troncos das árvores com preto para ficarem mais escuros. Fiz folhas de muitas cores e o céu.

Educadora: O que mais gostaste de fazer?

Miguel: Gostei mais de fazer as árvores porque foi fácil e porque gostei de pintar com os dedos.

Educadora: O que foi mais difícil de fazer?

Miguel: O mais difícil foi fazer as árvores porque tinham muitas cores misturadas. Gostava de fazer outra vez este trabalho porque esta árvore ficou um bocado mal e gostava de a melhorar.

ESCOLHA DA CRIANÇA

Maria

Idade: 4 anos

Data: 15/05/2003



Educadora: Como fizeste esta pintura?

Maria: Primeiro fiz o céu e as nuvens. Depois fiz relva grande, e as árvores. Primeiro fiz a árvore do meio, depois a do lado esquerdo e no fim, a do lado direito. Depois de fazer os troncos fiz as raízes e as folhas.

Educadora: O que gostaste mais de fazer?

Maria: O que mais gostei de fazer foi as árvores porque eram grandes e bonitas.

Educadora: O que é que foi mais difícil de fazer?

Maria: O mais difícil foi fazer os ramos porque eram muitos.

Quero voltar a fazer de novo este trabalho porque gosto de pintar com o pincel e com as mãos, e porque quero fazer no meio das árvores passarinhos. Também observei que na fotografia tinha mais relva amarela e mais árvores pequeninas. Da próxima vez quero um pano maior para fazer isto tudo.

ESCOLHA DA CRIANÇA

Rita

Idade: 4 anos

Data: 15/05/2003



Desenhei o S. Francisco e os meninos a brincarem no jardim de Santa Bárbara. Também desenhei a pomba da Paz.