



Júlia Oliveira-Formosinho  
João Formosinho



# Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança



Júlia Oliveira-Formosinho  
João Formosinho

# □ Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança



*Associação Criança*



FUNDAÇÃO AGA KHAN

## **Título**

Pedagogia-em-Participação:  
A Perspetiva Educativa da Associação Criança

## **Autores**

Júlia Oliveira-Formosinho  
João Formosinho

Edição apoiada pela  
Fundação Aga Khan Portugal



Este livro respeita as regras do  
Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Rua da Restauração, 365  
4099-023 Porto | Portugal

[www.portoeditora.pt](http://www.portoeditora.pt)

2013

Execução gráfica **Bloco Gráfico, Lda**. Unidade Industrial da Maia. **Sistema de Gestão Ambiental** certificado pela APCER, com o n.º 2006/AMB.258

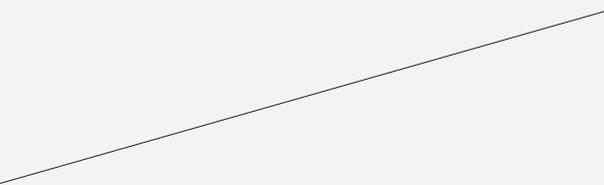


A cópia ilegal viola os direitos dos autores.  
Os prejudicados somos todos nós.

# Índice

<b>A práxis como o <i>locus</i> da Pedagogia</b>	7
Pedagogias transmissivas	8
Pedagogias participativas	9
<b>A Pedagogia-em-Participação</b>	10
Sustentação teórica: crenças, valores e saberes da Pedagogia-em-Participação	10
<b>Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação</b>	14
Aprendizagem Experiencial – A criação de situações experienciais para o desenvolvimento de eixos pedagógicos	18
<b>Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação</b>	20
<b>A organização do ambiente educativo para a aprendizagem experiencial</b>	22
O debate natureza vs. cultura ( <i>nature vs. nurture</i> )	22
Organização do Espaço Pedagógico	25
Organização dos Materiais Pedagógicos	26
Organização do Tempo Pedagógico	27
As interações adulto-criança(s) como questão vital da Pedagogia-em-Participação	27
Organização dos grupos de aprendizagem	28
Planificação com a criança	29
Atividades e Projetos	31

<b>Documentação Pedagógica</b>	32
A documentação pedagógica como um processo de reconstrução de significado para situações pedagógicas	32
As narrativas de crianças como uma análise de segunda ordem a respeito da aprendizagem	35
A documentação pedagógica como processo de sustentação da Pedagogia-em-Participação	35
<b>Bibliografia</b>	37
<b>Sobre os Autores</b>	47
<b>Associação Criança</b>	48



# Pedagogia-em- -Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança

*Júlia Oliveira-Formosinho*<sup>1</sup>  
*João Formosinho*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Associação Criança e Universidade Católica Portuguesa.



Este livro apresenta a Pedagogia-em-Participação – a perspectiva pedagógica da Associação Criança. Esta é uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância em desenvolvimento desde o início da década de 1990, sendo utilizada em vários centros de educação de infância em Portugal.

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

## A práxis como o *locus* da Pedagogia

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço “ambíguo” não de um-entre-dois – a teoria e a prática – como alguns disseram, mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada. Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se, assim, numa práxis, isto é, *numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças*. A práxis é o *locus* da Pedagogia e, portanto, torna-se o *locus* para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico.

A pedagogia como *construção de saberes praxiológicos* na ação situada recusa o academismo redutor em que a lógica dos saberes se constitui como critério único, tal como recusa o empirismo em que a experiência primária do quotidiano, não ampliada nem refletida, se traduz em referência central (Formosinho, 2002a, 2002b).

Diferentemente de outros saberes, que se identificam pela definição de domínios com fronteiras bem definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras mas não as delimita, porque a sua essência está na integração.

Mas há dois modos essenciais de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação (Oliveira-Formosinho, 1998, 2004, 2007)<sup>2</sup>. A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem.

O contraste entre estes dois modos principais de fazer pedagogia faz-se analisando: os *objetivos* que cada um propõe; a *imagem de criança* que pressupõe; a *imagem de professor* que propõe; o *processo de ensino-aprendizagem* adotado; o *espaço de aprendizagem* criado; o *tempo de aprendizagem* vivido; as *atividades e projetos desenvolvidos*; as *aprendizagens* realizadas e documentadas; a cultura do envolvimento das famílias, a preocupação com a diversidade e a inclusão.

## **Pedagogias transmissivas**

A pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura, e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo de transmissão é a passagem deste património cultural a cada geração e a cada indivíduo.

No centro da educação tradicional transmissiva estão os saberes considerados essenciais e imutáveis, logo indispensáveis para que alguém seja educado e culto. O professor é visto como o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança. Os objetivos da educação são baseados na transmissão desse património perene e na sua tradução em aquisição de capacidades (pré)académicas, na aceleração das aprendizagens, na compensação dos défices que obstaculizam a escolarização.

Os objetivos na educação de infância cifram-se, assim, em escolarizar, compensar e acelerar. A imagem da criança que aqui está presente é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar. A imagem do professor é a de um transmissor que utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão – manuais, fichas, cadernos de exercícios. A motivação da

---

<sup>2</sup> Morin (1999), citando Bachelard, mostra claramente que os métodos carregam ideologias. O método de ensino-aprendizagem materializa-se em processos, e estes qualificam o tipo de epistemologia que está presente, tornando-a transmissiva ou participativa. A conscientização (Freire, 2005) do papel do método é necessária quando se pretende uma epistemologia que respeita os direitos da criança de aprender através da participação.

criança é baseada em reforços seletivos vindos do exterior, geralmente do professor.

O processo ensino/aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa. Assim, este processo vive de uma iniciativa exterior à sala, à escola, aos professores e às crianças, acentuando a função respondente da criança e optando por propostas estandardizadas para a sala de atividades.

A pobreza desta proposta para as crianças é isomórfica com a pobreza das propostas do adulto e para o adulto. Este centra em si a iniciativa, prescrevendo objetivos e tarefas (através de materiais que não são da sua autoria), devendo, seguidamente, verificar, corrigir, reforçar, avaliar. Este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças cuja função respondente é apreciada, sobretudo, quando executam com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade. Nalgumas variantes extremas da pedagogia transmissiva, o centro deixa de ser a criança, e mesmo o professor, para serem os materiais estruturados para essa transmissão, que se encontram disponíveis no mercado.

## **Pedagogias participativas**

As pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor. O desenvolvimento das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007) requer a desconstrução do modo tradicional, transmissivo, bancário (Freire, 2005) de fazer pedagogia, a fim de criar uma conscientização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos e realizações.

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.

A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e

a continuidade educativa. As atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas.

## **A Pedagogia-em-Participação**

Como atrás foi dito, a Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa da Associação Criança que se enraíza na família de pedagogias participativas. Trata-se, essencialmente, da criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

Para a sua apresentação, vamos seguir o roteiro seguinte: fundamentação teórica – crenças, valores e conhecimentos; eixos pedagógicos; áreas de aprendizagem; aprendizagem experiencial (a criação de situações vivenciais para o desenvolvimento de eixos pedagógicos); organização do ambiente educativo para a aprendizagem experiencial (espaços e tempos; materiais pedagógicos; grupos de aprendizagem; interações adulto-criança(s); planificação com a criança, atividades e projetos); documentação pedagógica<sup>3</sup>.

### **Sustentação teórica: crenças, valores e saberes da Pedagogia-em-Participação**

A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores. Segundo Dewey (1939), a democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana.

<sup>3</sup> Para mais informação sobre a Pedagogia-em-Participação, ver Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), Azevedo (2009), Araújo (2011), Cardoso (2011).

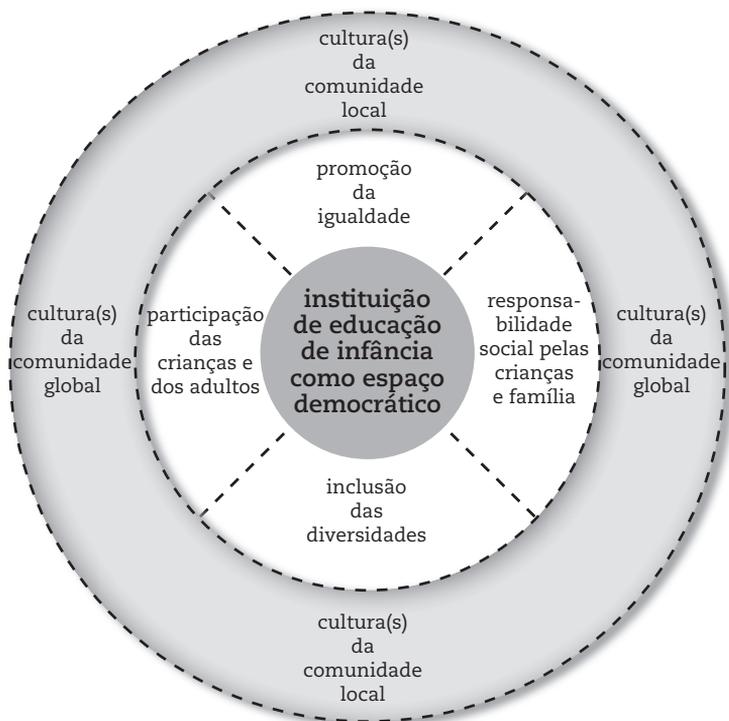
A democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação, porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Isto implica a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade.

Aspira-se a que estes princípios estejam presentes e vivifiquem todos os níveis da intervenção educativa: a definição das grandes finalidades e dos objetivos educacionais, a escolha dos meios e das técnicas para o desenvolvimento do quotidiano pedagógico, a organização das instituições educativas, a organização da formação e o desenvolvimento da investigação. As metas de aprendizagem, tanto para as crianças como para os adultos, devem ser permeadas por ideais de democracia e participação.

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

Diagrama 1

### Os centros de educação de infância como espaços democráticos



Partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão do mundo. Não se trata de um otimismo ingênuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente<sup>4</sup>.

Este conjunto de pontos de partida leva à afirmação do respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos, ao diálogo intercultural entre grupos e indivíduos envolvidos nos processos pedagógicos, à promoção de colaboração na aprendizagem, à procura de sucesso educativo para todos, num contexto de respeito pelos direitos humanos, incluindo o respeito pelos direitos da criança, entre os quais se conta o direito a aprender. O desenvolvimento da identidade das crianças e dos profissionais é também um processo de desenvolvimento da identidade enquanto aprendizes (Oliveira-Formosinho, 2008).

A Pedagogia-em-Participação sente como necessário e indispensável o exercício de conscientização (Freire, 1975) do que é uma pedagogia tradicional, desconstruindo-a nas suas características essenciais (Formosinho e Machado, 2007; Formosinho, 2007a, 2007b), e no seu processo de educar para a passividade (Formosinho, 1987). A Pedagogia-em-Participação procura respostas para o desafio da esperança constitutiva e da construção permanente que é exigida pelas pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007).

Na Pedagogia-em-Participação os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa do aluno e a pessoa do professor) como detentora de competência e agência, de capacidade e gosto pela colaboração, portadora de um direito à participação. As crianças e os adultos que desenvolvem atividades e projetos (através do pensar, fazer e refletir em companhia) afirmam-se como coatores da aprendizagem como uma base para a construção do saber.

Os objetivos da educação na Pedagogia-em-Participação são os de apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da

---

<sup>4</sup> Os nossos pontos de partida estão profundamente inspirados por Dewey e por toda a riqueza pedagógica do século XX (Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Malaguzzi, Bruner). O livro que, em parceria, publicámos com Tizuko Kishimoto e Mônica Pinazza (2007), expressa a nossa convicção de que necessitamos conhecer melhor o nosso pertencimento pedagógico para podermos inventar um presente e um futuro que melhor sirva as crianças, as famílias e a sociedade. Devemos essencialmente a Paulo Freire o processo de desconstrução constante que é necessário para o desenvolvimento da práxis participativa. Devemos às crianças a esperança de uma pedagogia de direitos: os delas próprias, os das educadoras, os das famílias, os da comunidade. Os modelos curriculares entendidos como gramática para pensar-fazer-refletir têm um papel central na construção desta práxis (Formosinho, 2012). A formação em contexto de trabalho (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002) é o modo formativo que utilizamos.

aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora. A atenção partilhada (Tomasello, 1998, 2009) é conceptualizada dentro da *Pedagogia-em-Participação como aprendizagem em companhia*. Aprender em companhia a ser, sentir e estar; pertencer e participar; explorar com as cem linguagens; desenvolver as inteligências múltiplas; viver e imaginar mundos; criar laços com as coisas, as situações, as pessoas; narrar as aprendizagens vividas, construir significação.

A atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o(a) educador(a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos.

A motivação da criança para a aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a), cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança.

O papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura. A aprendizagem desenvolve-se em encontros culturais de crianças e adultos.

O método de ensino que se centra no aprender dá à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do educador um papel importante. O desenvolvimento de uma metodologia construtiva, interativa e colaborativa torna-se um caminho para o saber sustentado na criação da comunidade de aprendizagem local (Wenger, 1998).

Neste contexto, torna-se indispensável à realização profissional uma constante autovigilância das interações adulto-criança, perguntando reflexivamente: será que estas interações desenvolvem sintonia com a criança? Será que favorecem a autonomia e, ao mesmo tempo, criam interdependência e intersubjetividade? Será que promovem a atenção partilhada, o escutar, o tomar decisões, organizar processos e estimular? Será que podem contribuir para o bem-estar, envolvimento e aprendizagem das crianças?

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

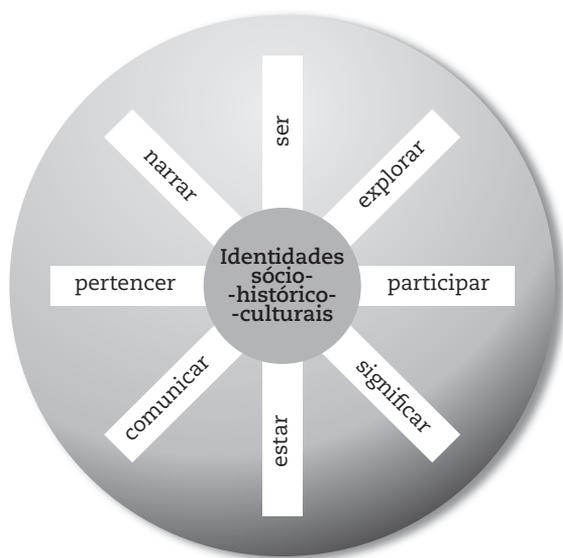
## Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação

Os eixos pedagógicos inspiram o processo de criação da intencionalidade educacional ao longo do cotidiano. Os eixos pedagógicos apontam quais são as linhas centrais para a intencionalidade educativa (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Estes eixos indicam os campos em que aspiramos a negociar e desenvolver propósitos, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e pesquisa. Eles constituem mediadores entre a teoria e a práxis.

O diagrama 2 mostra os eixos definidos ao longo de vinte anos de intervenção, formação e investigação da Associação Criança (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002).

Diagrama 2

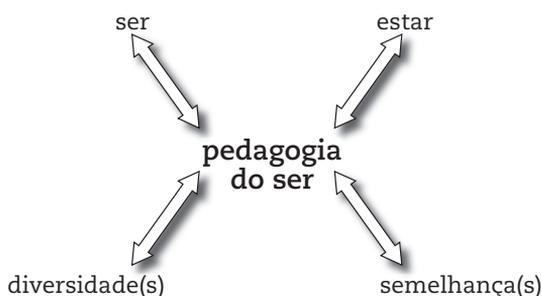
### Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação



Estes eixos definidores de intencionalidade pedagógica são profundamente interdependentes e aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais. A Pedagogia como 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**.

O **primeiro eixo pedagógico – ser/estar** – fornece intencionalidade a esta pedagogia de desenvolvimento de identidades em que a aprendizagem emerge, desde o nascimento, na área das semelhanças e das diferenças. Aspiramos a desenvolver identidades plurais, porque o nosso objetivo é incluir todas as diversidades em presença pensando os seres humanos como seres intrinsecamente sociais. As identidades individuais em contextos sociais aprendem, desde o nascimento, a envolver-se com identidades plurais que, inevitavelmente, as apoiam a serem elas próprias plurais (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2011). Se o ambiente educativo é concebido para promover identidades plurais, a diferença do outro não é uma barreira, pois a convivialidade do arco-íris de identidades ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis.

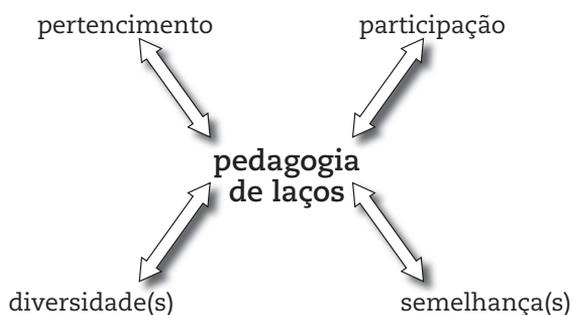
A nossa primeira preocupação pedagógica reside na criação de um clima de bem-estar para crianças e famílias, onde as identidades plurais são bem-vindas e respeitadas. O processo sociocultural do desenvolvimento da identidade começa com o desenvolvimento da identidade pessoal em relação e bem-estar.



O **segundo eixo pedagógico – o eixo do pertencimento e da participação** – intencionaliza para uma *pedagogia de laços* onde o reconhecimento da pertença à família é alargado progressivamente à comunidade local e à cultura, ao centro de educação de infância, à natureza. Também este eixo se intencionaliza para a aprendizagem, em espiral, das diferenças e das semelhanças neste processo tão caracteristicamente humano que é o de desenvolver laços, relacionamentos e pertença. A participação ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem.

Crescer em participação é facilitado quando a criança sente que ele/ela “pertence aqui”, porque ela/ele é respeitada(o) e respondida(o). O impulso social de pertença que a criança tem pede respostas no ambiente educativo, que precisa ser projetado para ler os sinais das crianças, sintonizar e responder; tornar visível o respeito pelas crianças e famílias; incluir as culturas familiares (Moll, Amanti, Neff e Gonzalez, 1992).

O “pertencer aqui” (ao centro de educação de infância) é facilitado quando as crianças sentem respeito pela pertença às suas famílias. A conectividade entre as pertenças e a promoção de laços com as famílias são sentidas pela criança e facilitam o desenvolvimento de sentimentos de pertença ao centro. O envolvimento das famílias no centro de educação de infância ajuda as crianças a aprender a ser assertivas na participação no dia a dia do centro (Whalley, 1994, 2001), ajuda-as a participar com a sua força interior e com os fundos de conhecimento das suas famílias (Moll, Amanti, Neff e Gonzalez, 1992). Segundo estes autores, o conceito de *funds of knowledge* “refere-se ao acervo historicamente acumulado e culturalmente desenvolvido de conhecimentos e competências essenciais para a vida em família e para o funcionamento e o bem-estar individual” (pág. 134).

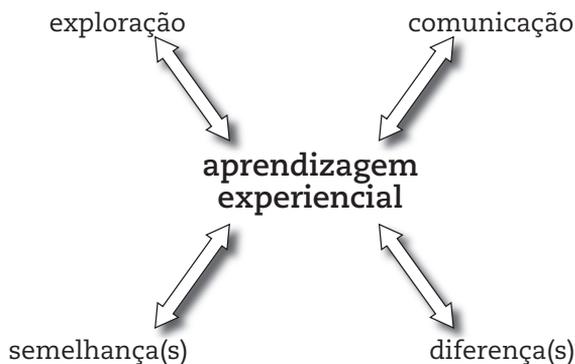


**O terceiro eixo pedagógico – o eixo da exploração e da comunicação com as *cem linguagens*** – define uma *pedagogia de aprendizagem experiencial* onde a intencionalidade é a do fazer – experimentar em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação.

Explorar, experienciar, refletir, analisar e comunicar é um processo que permite aprender a conhecer e aprender a pensar. Como outros eixos pedagógicos, permite a aprendizagem, em espiral, das semelhanças e diferenças.

Freire (2005) afirma que somente através da comunicação a vida humana pode ter significado. A comunicação das explorações do mundo, usando sentidos inteligentes e inteligências sensíveis, abre às crianças mundos possíveis. Criar focos, intenção, memória-base do ser e aprender, do conhecer e sentir.

O ambiente educativo precisa de desenvolver sintonia com os modos de exploração e de comunicação de cada criança, através da sua organização pedagógica, dos seus estilos e das estratégias de mediação pedagógica, da sua abordagem à documentação pedagógica como narração e celebração de viagens de aprendizagem plural.



**O quarto eixo pedagógico – o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem** – permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que se torna base da criação. *Compreender é inventar*, mas compreende-se melhor quando se vivencia e se narra. Nesta compreensão torna-se, mais uma vez, visível que as identidades são feitas de semelhanças e de diversidades.

Bruner (1986) afirma que boa parte do processo de ensino consiste em ser capaz de distanciar-se de alguma forma do que se sabe para ser capaz de refletir sobre o próprio conhecimento.

O acesso das crianças à documentação pedagógica (sobre a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas) dá-lhes entrada para múltiplas formas de criar a realidade da aprendizagem através das histórias da aprendizagem. A documentação pedagógica é uma forma de narração de *viagens de aprendizagem* que permite as conversas das crianças com os seus processos de aprendizagem e as suas realizações. A documentação pedagógica facilita a distância do aprendiz com ele/ela mesmo(a) através da narração. A distância face ao fazer, que é facilitada pela documentação, apoia as crianças na criação de significado para a aprendizagem experiencial.



## **Aprendizagem Experiencial – A criação de situações experienciais para o desenvolvimento de eixos pedagógicos**

A Pedagogia-em-Participação cria intencionalidade em torno destes eixos e cultiva as identidades e as relações que sustentam o reconhecimento das similitudes e das diversidades; desenvolve aprendizagem experiencial e construção de significado através da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis; cria conversação e significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais.

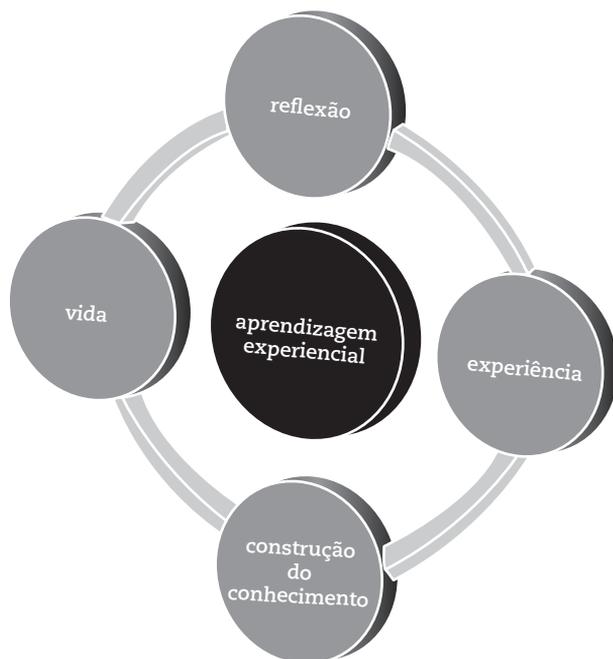
A interconetividade e a interatividade dos eixos de intencionalidade educativa pedem que se promovam e documentem experiências de aprendizagem em cada um destes eixos e nas suas integrações para o desenvolvimento de uma pedagogia holística que valorize igualmente identidades e aprendizagem.

A aprendizagem experiencial é transversal. A Pedagogia-em-Participação propõe a criação de situações experienciais para desenvolver as identidades, as relações (as identidades pessoais e sociais), a pertença e a participação (o pertencimento participativo). Propõe que se crie uma pedagogia da complexidade (Morin, 1995) onde a aprendizagem experiencial das “cem linguagens” se integre com a aprendizagem experiencial do desenvolvimento de identidades e de pertenças participativas. Experimentar, refletir, comunicar ao longo desta jornada de aprendizagem permite a construção de significados a respeito do mundo e permite criar possibilidades (Bruner, 1986).

Os objetivos educativos necessitam encontrar um método que não reduza a realidade... A realidade a que as crianças se estão a iniciar é, antes de mais, a realidade do ser, sentir e viver que enraíza o aprender. O significado do aprender reside na criação de atenção no seio da experiência refletida e no resgate do sujeito identitário que desenvolve relações e cria possibilidades (Gopnick, 2009).

O diagrama 3 representa a aprendizagem experiencial como construção do conhecimento através da experiência vivida e da reflexão sobre essa experiência. A experiência cria laços entre a criança e o mundo (pessoas e objetos), tornando-os um *continuum*. A forma reflexiva de viver a experiência constitui-a em expressão e significação.

### Aprendizagem experiencial



Assim, uma sala de atividades de um centro de educação de infância que trabalha a Pedagogia-em-Participação organiza o ambiente educativo, a fim de criar oportunidades ricas em possibilidades experienciais para o desenvolvimento das identidades pessoais; identidades relacionais e sociais; pertencimentos plurais; participação comunicativa no aprender, narração da aprendizagem significativa.

Essa sala organiza o ambiente educativo, a fim de criar oportunidades ricas em possibilidades experienciais para o desenvolvimento da manipulação, da exploração e da representação; experiências de comunicação relativas à exploração, manipulação e representação; experiências narrativas baseadas em documentação visando a criação de significado.

## Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação

A interatividade dentro de cada polo dos eixos de intencionalidade educativa e a interconetividade entre os eixos permite apontar quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial: as identidades, as relações, as linguagens e os significados.

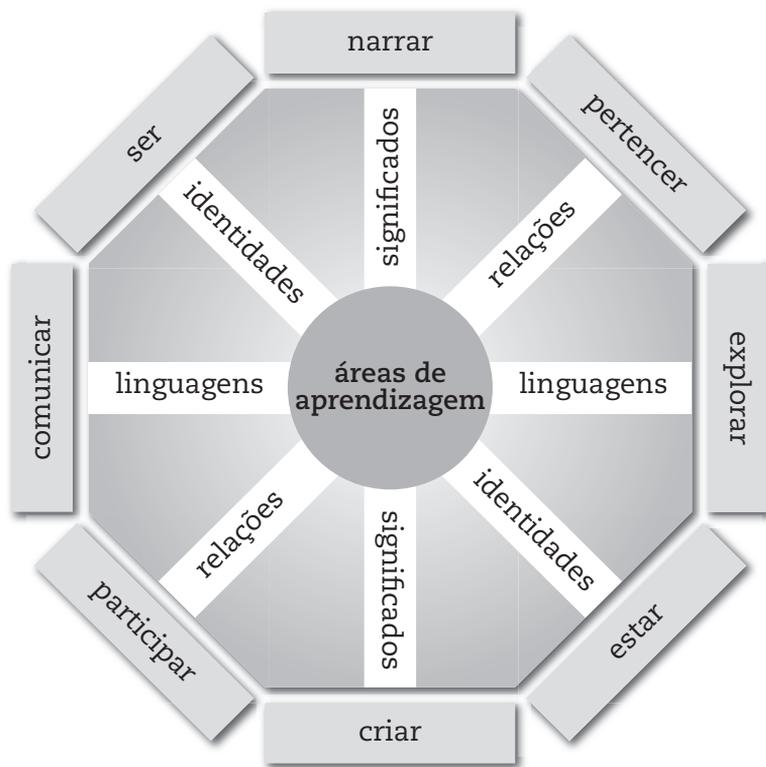
As oportunidades de aprendizagem que se criam proporcionam experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como na aprendizagem das linguagens e da significação. As experiências de exploração do mundo com recurso aos instrumentos culturais, tais como a linguagem oral e escrita, a linguagem matemática, a linguagem científica, as linguagens cívica, moral e ética, as linguagens estéticas fecundam a exploração e permitem a representação, o significado, o sentido, os saberes. A experiência de explorar o mundo com acesso aos instrumentos culturais, como as cem linguagens (Malaguzzi, 1998), constitui um processo educativo que abre oportunidades de participar na herança sócio-histórica-cultural. Deseja-se que a educação abra, para todos, portas para a cultura.

Pensamos que é importante e decisivo negociar com as crianças propósitos nestas áreas, tanto ao nível das grandes finalidades como ao nível dos objetivos, tanto ao nível das experiências de aprendizagem como da sua avaliação (Carr, 2001). Pensamos que é importante e decisivo 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. Acharmos importante e decisivo certificar-nos de que a aprendizagem esteja integrada com o aprender a aprender, uma vez que o modo de ensino numa pedagogia participativa, está preocupado com o modo de aprendizagem.

Achamos importante e decisivo negociar com as crianças propósitos e itinerários ao nível de objetivos, processos e realizações nestas quatro áreas. O respeito pela criança competente e participativa inicia-se na negociação do que aprender, como aprender, como avaliar.

O diagrama que se segue evidencia as quatro amplas áreas de intencionalidade para as aprendizagens.

## Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação



As duas primeiras áreas de aprendizagem – **identidades e relações** – nascem do cruzamento de dois eixos pedagógicos: o ser-estar e o pertencer-participar. Ambos promovem o desenvolvimento de identidades plurais e de relações múltiplas, direcionam para a aprendizagem acerca de si próprio (corpo, mente, espírito), acerca dos outros (corpos, mentes, espíritos), tal como direcionam para a aprendizagem acerca das relações, interações, ligações, laços.

Estas são áreas de aprendizagem vitais para as crianças sendo, portanto, necessário que o contexto educativo faculte experiências nestes âmbitos. Estas experiências são, do nascimento aos seis anos – isto é, durante toda a educação de infância –, tão relevantes como as experiências de apropriação comunicativa e significativa das linguagens culturais, dos conteúdos curriculares.

As duas outras áreas de aprendizagem – **linguagens e significados** – nascem do cruzamento de dois outros eixos pedagógicos (o explorar e comunicar e o criar e narrar as jornadas de aprendizagem), projetando aprendizagens

das linguagens culturais, das funções psicológicas superiores tais como a atenção, a memória, a imaginação (Vygotsky, 1998) e de outros conteúdos curriculares significativos.

Desde o nascimento e ao longo de toda a vida preciso de querer e de poder responder a perguntas tão centrais como: *Quem sou eu? Quem é ela/ele? Como nos relacionamos? Como me sinto? Como se sente ela/ele? Como me veem? Como os vejo? Onde pertenço? Como contribuo? O que aprendo? Como aprendo? Como respondo? Como posso obter resposta? É-me permitido usar os meus sentidos inteligentes? Como posso aprender a aprender? Como posso responder? Como posso obter uma resposta? Como posso participar neste processo de desenvolvimento de mim mesmo, do outro, da subjetividade e da intersubjetividade? Sinto que pertenço? Estou crescendo na participação? Estou usando os instrumentos disponíveis culturais (linguagens plurais)? Sou visto como um construtor de significado? Sou escutado nos meus sinais? Sou ouvido nas minhas perguntas?*

As oportunidades de aprendizagem experiencial das crianças são o veículo para a aprendizagem de ferramentas culturais, tais como as cem linguagens, e para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, imaginação, reflexão (Vygotsky, 1998).

A aprendizagem dos instrumentos culturais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores têm lugar no uso refletido, na ação pensada. 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 ação que provoca. A conversação e a comunicação com os outros apoiam este desenvolvimento.

## **A organização do ambiente educativo para a aprendizagem experiencial**

### **O debate natureza vs. cultura (*nature vs. nurture*)**

Sabemos que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são processos simultaneamente biológicos dependentes da natureza e processos sociais e ambientais dependentes da cultura, onde a pedagogia ocupa um espaço central.

A conceção da criança como sujeito eminentemente cultural requer repensar tanto os seus ambientes de vida e experiência como as representações dos

adultos sobre as crianças. Significa criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente.

O recente entendimento das crianças pequenas como seres culturais com agência e direitos desafia a qualidade dos processos sociais e educacionais. No que diz respeito às escolas e aos processos educativos, as comunidades profissionais são desafiadas a pensar os contextos educativos. As crianças, como seres socioculturais, têm o direito a contextos educativos que respeitem e que acolham tanto a criança como as famílias, e que sejam provocativos no que diz respeito ao desenvolvimento das identidades e da aprendizagem.

Bettelheim (1982) pergunta: somos nós que fazemos o ambiente ou é o ambiente que nos faz? Sabemos que ele sabia a resposta: o poder do ambiente no desenvolvimento da personalidade. Lewin (1948) sustenta a ideia de que o clima social onde as crianças vivem é tão importante para o desenvolvimento do sentimento de segurança como o ar que ele/ela respira. Foucault (1975) analisa os processos de organização do espaço e do tempo para a formação de certos hábitos e comportamentos. Bronfenbrenner (1979) estuda a influência dos micro e dos macroambientes e suas interações na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Com o surgimento de uma psicologia sociocultural, o *significado* das situações tomou um papel central. A psicologia cultural esclareceu que os comportamentos podem receber significados diferentes em diferentes contextos culturais e, inversamente, a diferentes comportamentos poderá ser dado o mesmo significado, em diferentes contextos (Sameroff, 2010).

A segunda metade do século XX trouxe muitas contribuições para a compreensão dos contextos de vida e suas interações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, enfatizando a importância da experiência vivida no contexto e sua interpretação.

O clássico debate natureza vs. criação é constantemente retomado. As opiniões acerca dos *determinantes* do crescimento e desenvolvimento de cada criança oscilam entre apelos às características intrínsecas da criança e apelos às propriedades extrínsecas dos contextos.

Ao longo do tempo, o pêndulo oscila quanto aos fatores que explicam a mudança no desenvolvimento, mas a experiência (a criação) jamais será colocada fora do debate<sup>5</sup>. Isto significa que os múltiplos contextos de vida das crianças deverão ser seriamente considerados no que diz respeito às suas jornadas de vida e aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Uma boa síntese para conhecer os caminhos e o desenvolvimento deste importante debate encontra-se em Sameroff (2010).

O conhecimento disponível relativo à importância dos contextos de vida como espaços e tempos para o desenvolvimento das identidades; da atenção, da imaginação, da memória, da inteligência e da aprendizagem é desafiador tanto para educadores como para os investigadores. Precisamos de desenvolver um profundo processo de questionamento sobre como os pensar e como os criar. Isto implica percorrer uma jornada de investigação que vai desde uma conceção implícita dos contextos educativos para uma compreensão explícita dos mesmos. Significa desenvolver reconceptualizações pedagógicas a respeito da organização dos ambientes educativos como contextos de viver-aprender, cujas dimensões são multidimensionais e interdependentes (Oliveira-Formosinho, 1998; Araújo, 2011).

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, pensar o ambiente educativo é um processo em progresso. A criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas.

O ambiente pedagógico é uma textura delicada e dinâmica. Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem.

A construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa da construção da competência e participação porque se pensa, em última análise, que aprender é crescer em participação.

Para desenvolver a Pedagogia-em-Participação como um processo de escuta sensível, torna-se necessário pensar as diversas dimensões da pedagogia – os espaços, materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos; a qualidade das relações e interações, a observação, planificação e avaliação da aprendizagem; as atividades e os projetos que trazem vida e experiência à coconstrução da aprendizagem; a documentação pedagógica que cria memória, aprendizagem e meta-aprendizagem, o envolvimento dos pais, famílias e comunidades.

A textura delicada e dinâmica formada pela interconetividade destas dimensões tem como objetivo o desenvolvimento de identidades plurais e relações cooperativas, pertenças participativas, explorações comunicativas, significados narrativos.

## Dimensões da Pedagogia Integradas



A Pedagogia-em-Participação é, em essência, a criação de aprendizagem experiencial em contextos educativos que participam com as crianças em atividades e projetos que lhes permitem desenvolver a atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva, a narração significativa.

## Organização do Espaço Pedagógico

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço, diz-nos Paulo Freire (2000) quando, como secretário da Educação do Estado de São Paulo, visitou escolas da rede escolar da cidade de São Paulo.

O espaço é por nós visto como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades. Um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural.

A criação de áreas diferenciadas (*workshop, ateliers, oficinas*) com materiais próprios (mediateca, área das expressões, área do faz de conta, área de ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas.

Como as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças.

## **Organização dos Materiais Pedagógicos**

O espaço da sala de aula ganha densidade pedagógica com as decisões profissionais do(a) educador(a) na seleção dos materiais pedagógicos, brinquedos, artefactos multiculturais. Os **materiais pedagógicos** são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis.

Uma abordagem pedagógica que promove identidades plurais como a Pedagogia-em-Participação tem esta pluralidade como inspiradora na seleção dos livros de texto que são os materiais pedagógicos. Eles são também utilizados para uma reflexão heurística das suas potencialidades no âmbito da ação da criança, perguntando: será que esta boneca se pode tornar num instrumento sexista? Será que este boneco contribuiu para uma imagem agressiva de masculinidade? Será que estes livros contêm histórias sobre outras culturas? Será que os materiais para o jogo simbólico (materiais da área do faz de conta) representam apenas tradições portuguesas ou estão abertos para as realidades da Europa, de outros continentes e culturas? É a pedagogicidade dos materiais um veículo para a educação intercultural? Constitui a pedagogicidade dos materiais um veículo para inclusão de todas as linguagens?

A pluralidade das experiências que se criam quando mediadas pela pedagogicidade de materiais fortalece, no quotidiano pedagógico, a coerência da proposta teórica fundante. A imagem de criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à participação em colaboração com pares e adultos, encontra apoio diferenciado conforme as escolhas de materiais pedagógicos.

Os métodos não são neutros, são antes instrumentos eivados de ideologia (Morin, 1999). Os materiais, que na educação de infância são um segundo educador porque medeiam a mediação da profissional, fazem parte integrante do método. Estão carregados de ideologia: servem ou não as cem linguagens, as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes, todas as diversidades: pessoal, social e cultural.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, a seleção, disponibilização e utilização dos materiais é pensada a montante e a jusante. A montante é pensada em coerência com a teorização educacional que sustenta a perspectiva pedagógica; a jusante com base na reflexão avaliativa sobre como os materiais utilizados têm sustentado no quotidiano a coerência praxiológica.

Como a *práxis* integra na ação a teorização e as crenças, a Pedagogia-em-Participação precisa de avaliar sistematicamente a pedagogicidade humanizante dos materiais que utiliza. As experiências das crianças com os objetos constituem-se em transações em que as identidades se vão constituindo como realidade em permanente mudança.

## Organização do Tempo Pedagógico

Os **tempos pedagógicos** organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades<sup>6</sup>.

O espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem.

## As interações adulto-criança(s) como questão vital da Pedagogia-em-Participação

As interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007). É que as **relações e interações** são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Desenvolver

---

<sup>6</sup> Um exemplo da rotina de um dia típico – o tempo de acolhimento, o tempo de planeamento, de realização de projetos e/ou atividades, tempo de reflexão, lazer, tempo intercultural, momento de trabalho em pequenos grupos, o conselho, o tempo da partida. Para este efeito ver Oliveira-Formosinho (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância n.º 16. Porto: Porto Editora.

as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las é um *habitus* (Bourdieu, 1990) que as profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de desenvolver. É, inspiração em Vygostky, uma função profissional superior.

Mediar a aprendizagem na qual a criança exerce agência exige autovigilância dos estilos interativos, porque nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança. A agência do professor como poder para fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações que eventualmente se constituem em constrangimento à agência da criança e, assim, à aprendizagem experiencial participativa.

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

A Pedagogia-em-Participação é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial. É uma proposta que incorpora a coconstrução da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas. No âmbito da Pedagogia-em-Participação, a construção das interações pedagógicas como mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e a participar tem merecido investigação teórica e empírica, bem como reflexão profissional cooperada sobre o cotidiano praxiológico (Oliveira-Formosinho, 1998; Azevedo, 2009; Araújo, 2012; Cardoso, 2012).

## **Organização dos grupos de aprendizagem**

O significado de participação é, por vezes, apresentado em perspectivas simplistas e em oposição. Há uma *perspetiva individualista* que diz ser preciso permitir a cada criança ter influência no processo de tomada de decisão. Assim, a proposta pedagógica constitui-se em educar as crianças para, baseadas na afirmação do conhecimento dos seus direitos, desenvolverem a assertividade, inclusive o direito de ser parte no processo de tomada de decisão sobre o que lhe diz respeito. O objetivo principal é o domínio do poder de influenciar processos e pessoas, sendo desejável educar a criança para ser assertiva nesse processo.

As *perspetivas sociocolaborativas* sublinham a ideia do grupo-turma ou da classe (e do centro educativo) como comunidade de aprendizagem onde as

interações e relações são centrais, onde o sentimento de pertença e participação é cultivado como forma de realizar a comunidade. O conceito de *togetherness* de Dewey é aqui muito inspirador, assim como o conceito de Lawrence Kohlberg (1984) de comunidade justa.

No nosso entendimento a assertividade individual não se deve procurar sem o sentido de pertença comunitário e este não se cumprirá integradamente sem que os indivíduos da comunidade de aprendizagem possam ser assertivos. Uma pedagogia da participação transformativa tem de se certificar que, simultaneamente, realiza o *ator social em contexto*, com formas de participação recíproca, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito autónomo, com expressão e iniciativa próprias. Mais uma vez a pedagogia se revela na sua complexidade, integrando a autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva.

Ao longo do dia, durante a rotina diária, há diversos modos de participação e envolvimento das crianças na coconstrução da aprendizagem experiencial – individualmente, em pares, em pequenos grupos, em grande grupo.

A Pedagogia-em-Participação favorece a organização de grupos heterogêneos em termos etários que incluam a diversidade cultural envolvente.

## **Planificação com a criança**

No âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se uma planificação pedagógica que conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. Os “ofícios” de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor.

Na Pedagogia-em-Participação a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si.

Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. É um processo humanizante – a criança sabe que é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento). A criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades

e propósitos e de tomar decisões. A educadora cria o *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. Este é um processo de negociação do currículo com as crianças. A observação e a escuta desempenham aqui um papel central.

A **observação** é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem, 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.

Isto **implica a necessidade de** uma simbiose entre teoria e prática, pois requer a observação da “criança-em-ação”, não a observação da criança solitária, mas da criança que se situa em vários contextos – familiares, profissionais, comunitários e sociais. Na Pedagogia-em-Participação, a observação é contextual, pois não se avalia a criança mas as aprendizagens da criança no contexto educativo que se criou, o que requer que, antes de observar a criança, se observe o contexto que se criou. Isso exige que, antes de observar a criança, observemos o ambiente educativo criado e perguntemos se ele oferece oportunidades para aprendizagem.

A **escuta** é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem. Para além da discussão sobre os formatos de documentação da escuta, é importante aceder à compreensão holística e integrada da escuta. 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.

Assim, quer a escuta quer a observação devem ser porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa.

A **negociação** é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem. Trata-se da participação guiada da classe na codefinição da planificação curricular. É um instrumento de participação que afasta ainda mais a perspetiva socioconstrutivista da perspetiva tradicional, pois leva as crianças a entrar no “santo dos santos” da pedagogia transmissiva – o currículo.

## Atividades e Projetos

Revisitámos Dewey e Kilpatrick para desconstruir práticas vigentes de trabalho de projeto e as reconstruir. Neste processo tornou-se evidente que atividades e projetos são os dois atos pedagógicos intencionais – a unidade básica que une atividades e projetos é a intencionalidade.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação as crianças desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender. Atividades e projetos implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, sendo que os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa explícita apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema.

A complexidade do ambiente educativo, com o fluir das interações e relações que sustenta, medeia as experiências e as aprendizagens construídas através de atividades e projetos.

A Pedagogia-em-Participação preocupa-se com a simbiose da aprendizagem entre conteúdos e formas de os construir. Na esteira de Dewey, foge-se ao formalismo vazio dos que acentuam só um dos polos do binómio do processo de aprendizagem: ou os métodos ou os conteúdos! A integração e a interatividade de métodos e conteúdos resgatam a aprendizagem do reductionismo que representa a mera acentuação do método ou a mera acentuação dos conteúdos e projeta-nos para uma pedagogia da complexidade (Morin, 1999) e da significatividade (Bruner, 1990). Resgata-se a criança como sujeito ativo e competente e resgata-se o aluno como sujeito pedagógico participativo que, em companhia, desenvolve os poderes de participar no roteiro da aprendizagem experiencial e nas suas aquisições. Resgata-se a imagem de criança competente e a sua função participativa no processo e nos resultados de aprendizagem. Cria-se uma epistemologia de participação e integração.

Não há dimensões neutras na pedagogia. A maneira como se pensa e concretiza as dimensões centrais da pedagogia está imbuída de uma visão do mundo, da vida, do homem e da sociedade, do conhecimento e, sobretudo, da relação entre ser humano e conhecimento.

A primeira instância para pensar as atividades e projetos implica tomar consciência de uma visão do ser humano, resgatar uma ideologia democrática para a escola que participa numa sociedade democrática, onde as crianças são sujeitos de direitos. Mas, na linha de Dewey e Kilpatrick, implica também resgatar o conhecimento-em-ação, isto é, o carácter

prático do conhecimento, como expressão viva da ligação racional e ética das transações entre o sujeito e o meio. Visa-se resgatar, na educação de infância, a democracia, permitindo à criança o exercício dos seus *poderes* na situação em que desenvolve a aprendizagem experiencial.

Na pedagogia transmissiva, as atividades das crianças são pré-programadas pelo professor. O projeto, se e quando aparece, surge como novo, diferente, mas é muitas vezes assimilado e acomodado na forma tradicional de realização das atividades.

Na Pedagogia-em-Participação propõe-se que, no contexto educativo que promove a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação.

## **Documentação Pedagógica**

A documentação pedagógica é o processo para registrar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais. A Pedagogia-em-Participação coloca a documentação no centro do processo de aprendizagem, pois documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la (Azevedo, 2009).

### **A documentação pedagógica como um processo de reconstrução de significado para situações pedagógicas**

Para garantir o direito da criança a participar na sua própria educação é fundamental fazer uma rutura com as conceções 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 conquista a esse nível pois visibiliza cada criança na sua competência, agência e desafia à criação de respostas (situações) educacionais respeitosas das identidades plurais emergentes, com direitos de participação.

Uma tarefa constituinte da profissionalidade das(os) educadoras(es) que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação é a de documentar, em colaboração, para que as crianças possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos. Refletir, usando a documentação, enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre

erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008).

A documentação coloca o aprender no centro, facilitando, deste modo epistemológico socioconstrutivista, a aprendizagem de conteúdos curriculares, o desenvolvimento do aprender a aprender e o desenvolvimento de disposições para aprender (Carr, 2001, 2012).

A documentação permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças, da vida profissional das educadoras e permite às crianças ver-se a aprender. Um dos grandes valores que se atribuem à documentação pedagógica é que ela retira as práticas pedagógicas do anonimato, visibilizando-as e permitindo colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto; a identidade da criança e a identidade do adulto. Nesse processo, revela-nos, desde o nascimento, um ser que sente, explora, comunica, vive.

Atualmente, a documentação é entendida como um processo de construção de significado para as situações pedagógicas. Esta (re)significação do conceito deve-se, 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, crianças, famílias e comunidade), o que implica uma nova visão da aprendizagem e da sua documentação. A aprendizagem é entendida como um processo de construção que requer o envolvimento dos seus atores centrais e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as *marcas* dos atos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo. Não é um processo mecânico de acumulação de anotações.

A contribuição das crianças revela, desde muito cedo, que quando olham a sua história de aprendizagem narrada nos portefólios individuais se reconhecem nela, ficam contentes, procuram comunicar, interpretam e significam os seus caminhos do aprender (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008).

Na perspetiva da Pedagogia-em-Participação procura compreender-se, na História da Pedagogia, a emergência de formas de documentar e, com as lições 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 para que, simultaneamente, permita:

- reconstruir a imagem da criança como uma pessoa e como um aprendiz;

- apoiar o desenvolvimento de identidades individuais e de identidade do grupo;
- “ver” a aprendizagem, falar sobre a aprendizagem, refletir a aprendizagem;
- apoiar a planificação que passa a criar uma intencionalidade educativa de natureza bidirecional, isto é, que compatibiliza interesses, motivações, propósitos das crianças com os requisitos educacionais provindos da sociedade e do seu projeto educativo;
- apoiar a monitorização e avaliação das aprendizagens das crianças e dos adultos;
- compreender o fazer, sentir, aprender da criança.

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

A documentação como um espaço-tempo em que as educadoras “suspendem” a sua intervenção para ver, ouvir, escutar a vivência das crianças remete-nos para a compreensão de uma imagem de criança que sente e se expressa, pensa e experimenta, cria compreensões da aprendizagem experiencial, inicia-se a um sentimento de que é um sujeito de direitos de quem se espera que, progressivamente, se compreenda a si próprio como ser com voz e participação. Um aprendiz com identidade que tem direito de ser ouvido e ser respondido.

A documentação representa uma atitude de respeito pela criança que se transforma em centro da ação pedagógica, registando as suas múltiplas afirmações de identidade como o ponto de partida para, em escuta e comunicação, ser respondida, colaborando assim nas suas experiências plurais de aprendizagem ao nível de construção de identidades relacionais, de pertenças participativas, de linguagens comunicativas, de narração significativa.

## **As narrativas de crianças como uma análise de segunda ordem a respeito da aprendizagem**

A narrativa é um caminho para criar significado quando as atividades e projetos permitem que as crianças usem os sentidos plurais inteligentes e inteligências sensíveis plurais. Quando o professor é um “coleccionador” de artefactos infantis culturais, pode facilmente iniciar a conversa, a comunicação, os diálogos em torno desses artefactos e a experiência que os criou, fazer disponível para a criança a documentação que a ajude a revisitar a aprendizagem, a identificar os processos de aprender a aprender a celebrar as realizações. As crianças conceptualizam-se como pessoas que aprendem quando têm acesso às jornadas de aprendizagem através da documentação. A complexidade deste processo permite a criação de memória e significado e impulsiona a criatividade (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

As narrativas das crianças sobre as experiências de aprendizagem tornam-nas reflexivas e representam uma análise de segunda ordem a respeito da aprendizagem. Enquanto narram a aprendizagem, descobrem processos e realizações, e descobrem-se a si próprias e aos outros nestes processos e nessas conquistas (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008). Descobrem a resiliência que advém da dignidade de aprender, perguntar, obter respostas.

O modo como se aprende tem influência sobre a construção pessoal, social, cívica e cognitiva do aprendiz. A afirmação da criança como um sujeito competente e com atenção ao mundo, memória de ser e saber, descoberta de possibilidades, imaginação de alternativas enraíza as *disposições* para aprender e assertividade no caminho de perguntas e respostas.

## **A documentação pedagógica como processo de sustentação da Pedagogia-em-Participação**

A documentação pedagógica é feita em torno das aprendizagens das crianças e das aprendizagens dos adultos. A documentação como descrição, análise e interpretação do pensar-fazer-sentir-aprender da criança requer a documentação do pensar-fazer do adulto. Os portefólios de desenvolvimento profissional, portefólios reflexivos, construídos pelas educadoras em torno da *práxis* são muito importantes para o desenvolvimento e compreensão complexa dos portefólios de aprendizagem das crianças e também para a construção da identidade profissional da educadora.

A documentação pedagógica não é apenas um processo central para a (meta)aprendizagem das crianças e dos profissionais, é também um processo central para a (meta)aprendizagem dos formadores desses profissionais (formadores em contexto, supervisores, diretores pedagógicos). Serve para monitorar, supervisionar e avaliar o fluir das atividades e projetos, dos processos, realizações e aprendizagens (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008). Constitui-se em base de dados para investigação praxiológica (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2012).

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, a criação de um formato de documentação constitui um processo evolutivo longo. Trata-se de uma dimensão complexa da Pedagogia que não dispunha, em Portugal, de experiências profissionais para diálogo. Não desejando importar acriticamente práticas desenvolvidas noutras culturas pedagógicas, o caminho da Associação Criança foi o de desenvolver experimentos em democracia para encontrar uma forma de documentação pedagógica que revela o ser e o aprender da criança e do adulto.

A Pedagogia-em-Participação na procura de coerência exige da documentação que visibilize os princípios que a sustentam ou que revele ausência desses princípios. Neste último caso pede-lhe que promova a resolução dos problemas de incoerência e desintegração que eventualmente a documentação revele.

Na esteira de Morin (1986), como o todo está em cada parte, a documentação sobre qualquer parte é reveladora do todo. A documentação como uma parte integrante do todo da pedagogia é muito útil para quotidianamente transformar a pedagogia. A documentação pedagógica constitui um processo fundamental para, através da triangulação entre pensar-fazer, pensar-sustentar a práxis e promover o movimento triangular para a (re)criação da pedagogia como uma *ação fecundada na teoria e sustentada por um sistema de crenças*.

## Bibliografia

Andrade, F. F. (2009). *As transições múltiplas de uma criança com NEE: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado em Educação Multicultural e Envolvimento Parental. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Araújo, S. B. (2012). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho.

Araújo, S. B., e Costa, H. (2010). Pedagogia-em-Participação em creche: Concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância)*, 91, 8-10.

Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Azevedo, A., e Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância, n.º 12. Porto: Porto Editora, 117-143.

Azevedo, A., e Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância)*, 91, 34-39.

Bertram, T., e Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Manual*. Coleção Aprender em Companhia da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação.

Bertram, T., e Pascal, C. (2006). *The baby effective early learning programme: Improving quality in early childhood settings for children from birth to three years*. Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.

Bettelheim, B., e Zelan, K. (1982). *On learning to read: The child's fascination with meaning*. Nova Iorque: Knopf.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity.

- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. California: Stanford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1986). *Atual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Atos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., e Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.
- Cardoso, G. B. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança – Área de Especialização em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Carr, M. e Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early Education*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Costa, H. (1999). *Equipa educativa: Uma experiência de desenvolvimento profissional e pessoal que contribui para a qualidade na educação pré-escolar*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Dallari, D. A., e Korczak, J. (1986). *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus Editorial.
- Dewey, J. (1897). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Losada, 1972.

- Dewey, J. (1939). *Creative democracy: The task before us*. In <http://www.faculty.fairfield.edu/faculty/hodgson/Courses/progress/Dewey.pdf>
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1995). *Democracia e educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade, a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Nova Iorque. Random House.
- Edwards, C., Gandini, L., e Forman, G. (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflection*. Greenwich, CT: Ablex.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2012) *Democratic Governance of Public Mass Schools in Portugal. Globalism and Power: Iberian Educational and Curriculum Policies*. João Paraskeva & Jurjo Torres Santome (org). Nova Iorque. Peter Lang Publishing.
- Formosinho, J. (1987). *Educating for passivity – a study of Portuguese education*. Ph. D. Dissertation. Londres: University of Londres, Institute of Education.
- Formosinho, J. (2002a). *Universitisation of teacher education in Portugal. Strategies of change in teacher education – European views*. Gassner, Otmar (2002), ENTEP, European Network on Teacher Education Policies. Feldkirch, Áustria.
- Formosinho, J. (2002b). A academização da formação de professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 4, 19-35.
- Formosinho, J. (2007a). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo. Edição inicial in João Formosinho (Org.) *O Insucesso Escolar em Questão, Cadernos de Análise Social da Educação*, Braga, Universidade do Minho, 1987.

- Formosinho, J. (2007b). Modelos curriculares na educação básica – Um referencial de qualidade na diversidade (Prefácio). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. Coleção Infância n.º 1, 3.ª edição atualizada. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., e Machado, J. (2007). Anónimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto e M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Armed, pp. 292-328.
- Formosinho, J., e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- Formosinho, J., e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Working with young children in Portugal. Working with young children in Europe*. Pamela Oberhuemer (Ed.). München. Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., Araújo, S., Mateus-Araújo, M., Andrade, F. F., e Costa, H. (2009). *Associação Criança: Escutando as crianças, formando os profissionais*. Coimbra: Fundação Bissaya Barreto.
- Formosinho, J., e Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social. *The contribution of praxeological research. European Early Childhood Education Research Journal*.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Franklin, B. (ed.) (2002). *The new handbook of children's rights: Comparative policy and practice*. Oxon: Routledge.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia da esperança*. Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. 2.ª edição. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. Nova Iorque: Routledge.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15.ª edição. Coleção Leitura. São Paulo: Editora Paz e terra S/A.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

Freire, P. (2002). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Nova Iorque: The Continuum Publishing Company.

Gambôa, R. (2004). *Educação ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições Asa.

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho & Gambôa, R. (orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância, n.º 17. Porto: Porto Editora.

Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. Nova Iorque: Farrar, Straus and Giroux.

Homann, M., e Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Houssaye, J, Soëtar, M., Hameline, D., e Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur. In <http://www.beloit.edu/~pbk/dewey.html>

Katz, L. (1993). *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices*. Urbana, IL: ERIC/EECE Clearinghouse on Elementary Early Childhood Education.

Kilpatrick, W. (2006). *O método de projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.

Kishimoto, T. (org.) (2006). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Kohlberg, L. (1984) *The Just Community Approach to Moral Education in Theory and in Practice*. M. Berkowitz and F. Oser Moral Education, International Perspectives, Hillside n.º I. Ehrlbaum Associates. 1984

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall P T R.

Laevers, F. (2005). *Experiential education – Making care and education more effective through well-being and involvement*. In F. Laevers e L. Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24). Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press.

Laevers, F. (Ed.) (2005). *Well-being and Involvement in Care. A process-oriented self-evaluation instrument*. Bélgica: Kind en Cezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. Nova Iorque: Harper and Row Publishers.

Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: Um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia*. Dissertação de Doutorado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Lucas, M. M. (2006). *A reconstrução da pedagogia em creche: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

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: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflection* (pp. 49-97). Greenwich, CT: Ablex.

Mateus-Araújo, M. (2006). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Máximo-Esteves, L. (2008). *A Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância n.º 13. Porto: Porto Editora.

Ministry of Education (1996). *Te Whariki: Early Childhood Curriculum*. Wellington: Learning Media Limited, Ministry of Education.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., e Gonzalez, N. (2001). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, XXXI, 2, 132-141.

Morin, E. (1995). *Introdução ao pensamento complexo*. 2.ª edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan.

National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do*. Center on the Developing Child. Cambridge: Harvard University.

Niza, S. (2007). *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino e S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma*

*praxis de participação*. Coleção Infância n.º 1, 3.ª edição. Porto: Porto Editora, pp. 123-142.

Novo, R. (2010). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (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. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra)*. Ano 38, 1,2 e 3, 145-158.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.) (pp. 13-36), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. Coleção Infância, n.º 1. 3.ª edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância, n.º 12. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho (org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. F., (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto. Porto Editora, pp. 31-54.

Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento (Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*. janeiro-março 2004, 1 (XXII), 81-94.

Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2011). *Early education for diversity: Starting from birth*, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 223-235.

Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (orgs.) (2001). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J., e Kishimoto, T. (orgs.) (2002). *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo Brasil: Thompson.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., e Gambôa, R. (2009). Podiam chamar-se lenços de amor. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Coleção Aprender em Companhia da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15-59.

Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., e Azevedo, A. (2009). Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Coleção Aprender em Companhia da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15-41.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., e Pinazza, M. (orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.

Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pascal, C., e T. Bertram (2009). *Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children*. *European Early Childhood Education Research Journal* 17, n.º 2: 249-262.

Percy-Smith, B. e Thomas, N. (eds.) (2010). *A handbook of children and young people participation: Perspectives from theory and practice*, Oxon: Routledge.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue whit Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Londres: Routledge.

Sameroff, A. (2010). *A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture*. *Child Development*, 81(1), 6-22.

- Sennett, R. (2012). *Together. The rituals, pleasures and politics of cooperation*. Londres: Alen Lane & Penguin Group.
- Shonkoff, J. P. (2010). *Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy*. *Child Development*, 81(1), 357-367.
- Tomasello, M. (1998). *The role of joint attentional processes in early language development*. *Language Sciences*, 10(1), 69-88.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge: A Boston Review Book & The MIT Press.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, F. (2010). *A aprendizagem da profissão: Um estudo de caso de portefólios reflexivos de educadores de infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Whalley, M. (org.) (1994). *Learning to be strong: Setting up a neighbourhood service for under-fives and their families*. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton Educational.
- Whalley, M. (org.) (2001). *Involving parents in their children's learning*. Londres: Paul Chapman Publishing.



## Sobre os Autores

### **Júlia Oliveira-Formosinho**

Professora da Universidade do Minho, onde dirige o mestrado em Educação de Infância – área de especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância. Vice-presidente da Associação Criança, onde preside ao Centro de Investigação. Membro da Direção da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (EECERA). Coordenadora, por parte de Portugal, do projeto Contextos Integrados de Educação de Infância, sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no âmbito do qual foi publicado o livro *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (org. de Júlia Formosinho, Tizuko Kishimoto e Mônica Pinazza).

Tem publicado extensivamente a nível nacional e internacional, nas temáticas da Pedagogia da Infância, da Formação de Professores e do Desenvolvimento Profissional.

Dirige a Coleção Infância onde, até ao momento, se publicaram 17 volumes em áreas-chave para a construção do direito da criança a uma educação participativa.

### **João Formosinho**

Professor Catedrático da Universidade do Minho, onde dirige o mestrado em Educação de Infância – área de especialização em Pedagogia Intercultural na Infância. Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores.

Foi membro do Conselho Nacional de Educação (1989-1999), diretor do Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança e diretor do Departamento de Ciências da Educação da Criança.

Foi consultor do programa para a infância (1998-2004) e avaliador do programa de formação em liderança na educação de infância do governo inglês (2004-07).

É autor de diversas publicações nas áreas da Formação de Professores, Administração Escolar, Sociologia da Educação e Educação de Infância. As últimas publicações incluem *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto, Porto Editora, 2009; *Equipas Educativas: para uma nova Organização da Escola*, com Joaquim Machado, Porto, Porto Editora, 2009. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*, com Joaquim Machado e Júlia Oliveira-Formosinho, Edições Pedago, 2010.

## Associação Criança

A Associação Criança ([www.associacaocrianca.com](http://www.associacaocrianca.com)) é uma associação cívica de profissionais de desenvolvimento humano – formadores e investigadores, professores e psicólogos – que tem como missão promover o apoio a contextos de educação de infância visando a transformação da qualidade da educação das crianças através da formação em contexto para o desenvolvimento dos profissionais e da investigação praxiológica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012) sobre os processos transformativos. Esta investigação sistemática permite criar conhecimento, partilhá-lo e disseminá-lo.

A Associação Criança é apoiada desde o seu início pela Fundação Aga Khan.

A Associação Criança desenvolve, desde inícios da década de 90, uma perspetiva educacional própria – a Pedagogia-em-Participação – apresentada neste livro. Trata-se de uma pedagogia participativa socioconstrutivista para a educação de infância que é usada em vários contextos em Portugal e desenvolve múltiplos diálogos internacionais. De entre os contextos apoiados, referem-se o Centro Infantil Olivais Sul (Lisboa), o Centro Social da Musgueira (Lisboa), a Creche e Jardim de Infância Albano Coelho de Lima (Guimarães) e a Associação de S. José (Braga).

## Livros sobre esta perspetiva educacional

- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591-606.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Pedagogia-em-Participação: a perspetiva pedagógica da Associação Criança. In T. Kishimoto & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância n.º 16. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Coleção Infância n.º 1. 4.ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Coleção Infância n.º 18. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Orgs.) (2001). *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). Special issue: Praxeological research in early childhood: a contribution to a social science of the social. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4).
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância n.º 17. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Kishimoto, T. (Org.) (2002). *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo (Brasil): Editora Pioneira Thomson Learning.