

# As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança

Júlia Oliveira-Formosinho<sup>1</sup>

## Resumo

As culturas pedagógicas diferenciaram-se através da visão do mundo que as enforma, das teorias pedagógicas que as sustentam, da pedagogia que quotidianamente lhes dá corpo. A investigação mostra que os efeitos das diferentes pedagogias no desenvolvimento da identidade pessoal, social e escolar das crianças (do nascimento aos 10 anos) são diferenciados. Isto é, representam diferenças no acesso das crianças à educação como porta da cultura, no sucesso escolar e profissional, na realização pessoal. Reconstruir uma pedagogia da infância criando um cariz participativo requer a formação em contexto. Pesquisar os seus efeitos é tarefa cívica que a investigação praxeológica possibilita (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012)

**Palavras chave:** gramáticas pedagógicas, modelos pedagógicos, pedagogia-em-participação, identidade pessoal da criança, identidade escolar

## Participatory teaching grammars and the child's identity construction

### Abstract

Pedagogical cultures differentiated by the worldview that informs, the pedagogical theories that support them, pedagogy that gives them daily body. This research shows that the effects of different pedagogies in the development of personal, social and educational identity of children (from birth to 10 years) are differentiated. That is, they represent differences in access of children to education as culture door in academic and professional success, personal fulfillment. Reconstructing a childhood pedagogy creating a participatory nature requires training in context. Search its effects is civic task that praxeological research enables (FORMOSINHO & OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012)

**Keywords:** teaching grammars, pedagogical models, pedagogy-in-participation, child identity, scholar identity

A desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância é fundamental pois que o peso histórico da pedagogia de infância tradicional precisa de ser refletido criticamente para que se possa fazer a conscientização (FREIRE, 1970) do que ela envolve em si mesma, do que envolve junto da

---

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

criança e do que envolve no pensamento sobre a formação dos profissionais que educam as crianças.

Um ângulo para esta desconstrução é o dos materiais pedagógicos. Os materiais pedagógicos não são neutros nem inocentes tal como não o é nenhuma dimensão da pedagogia. Veiculam um pensamento sobre a infância, uma imagem de criança, uma compreensão de educação e escola, uma compreensão dos papéis do educador e da criança que aprende.

A escolha deste ângulo de análise tem a ver com o conhecimento sobre a natureza dos materiais pedagógicos que se escolhem pois são um espelho para a compreensão do pensamento sobre as outras dimensões da pedagogia. Essa natureza interfere no ambiente educativo que se cria, no estilo de interações adulto-criança que se privilegia, nas atividades que se desenvolvem, na avaliação que se pratica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998).

A incursão neste modo tradicional de fazer pedagogia da infância não significa um encerramento híper crítico na desconstrução da pedagogia do passado mas a consciência de que ela resiste e persiste e que portanto a construção de entendimentos e modos pedagógicos diferentes, de gramáticas pedagógicas participativas, precisa de se situar perante aquilo que rejeita e articular aquilo que propõe.

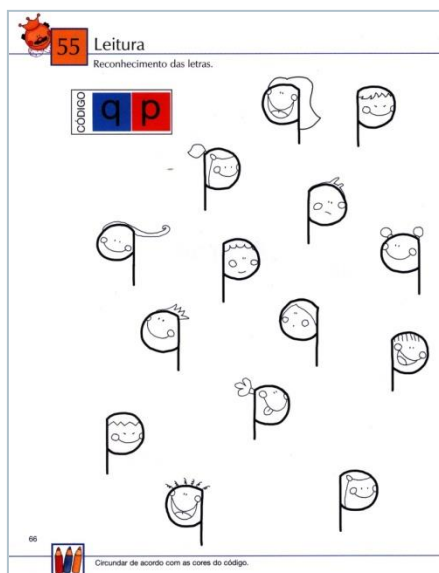
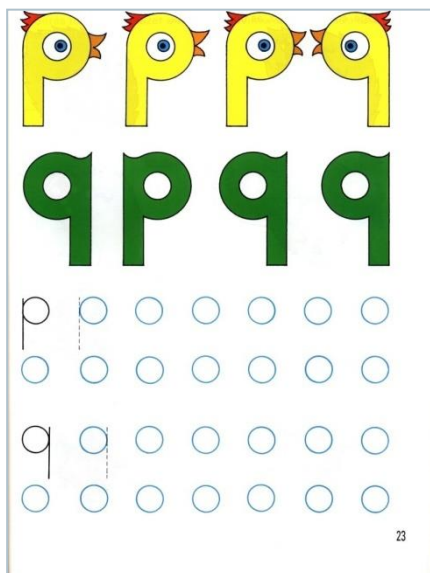
Ao longo de três décadas de estudo da cultura pedagógica que se cria nos centros educativos e nas salas de educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental (que desenvolvi quer em Portugal quer em outros países tais como Espanha, Inglaterra, Brasil) entendi que a compreensão dos materiais pedagógicos que se utilizam para desenvolver o ato educativo são indicadores centrais para definir a cultura em presença (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO & PINAZZA, 2007).

Os materiais pedagógicos falam e estão acessíveis para uma leitura nos espaços coletivos das instituições, no espaço de cada sala individual de atividades, no espaço exterior do centro educativo, na documentação que os visibiliza (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Descobri também que os profissionais têm um conhecimento implícito sobre a natureza dos materiais pedagógicos como uma porta para o entendimento da pedagogia em presença. Descobri ainda que muitos estão insatisfeitos com os materiais com que trabalham com as crianças mas

encontram-se encerrados num mundo cultural, profissional, comercial que os empurra para materiais que rejeitam!

Vamos fazer um *zoom* nessa cultura para a infância através de imagens que falam, de perguntas que me colocaram ao longo da minha investigação sobre materiais pedagógicos.



Começemos por estas imagens como exemplificativas de tantas outras que se encontram, mundo fora, nas salas de atividades. Qual é a imagem da criança implícita nestes materiais? A imagem de educador? Qual o conceito do ato educativo?

Continuemos ouvindo vozes que escutei a falar sobre estes materiais: “As fichas perseguem-me desde o meu primeiro ano como educadora”; “desde o meu estágio”; “desde a minha formação inicial”; “Perseguem-me desde a minha frequência do jardim-de-infância...!”, “Perseguem-me desde o ensino fundamental”.

Continuemos agora ouvindo alguns dos pedidos de ajuda que me foram dirigidos perante a alienação sentida na utilização não escondida desses materiais: “como posso ver-me livre delas [as fichas], Professora?”

Continuemos a ouvir as vozes dos profissionais empurrados para este modo de fazer pedagogia que é simultaneamente alienante dos direitos das crianças a aprender e dos direitos dos professores a ensinar: “não tem sentido para mim usar fichas”; “as crianças não gostam”; “a Professora ajuda-me?”; “posso ter formação na Associação Criança?”; “porque é que na formação inicial não nos iniciam a outras práticas?”.

De fato as fichas são expressão de uma certa cultura para a infância, de uma certa cultura pedagógica. Porque falam de pessoas – a pessoa da criança e a pessoa do profissional. Falam de expectativas sobre crescer, aprender e ensinar. Falam de rotinas e de métodos. Induzem comportamentos. Retiram espaço ao pensamento pedagógico. Criam práticas. Constituem-se em cultura. Cristalizam como cultura.

## **UMA CULTURA PEDAGÓGICA QUE SE DESENVOLVE COM A INFÂNCIA**

A primeira tarefa profissional é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada nos centros educativos onde não se vislumbra o respeito pela competência e agência da criança. A reflexão que permite a tomada de consciência crítica aconselha um caminho de reconstrução pedagógica. A reconstrução de cultura pedagógica tradicional passa por:

- uma nova imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação;
- uma outra imagem de profissional – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças;
- uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração;
- a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância.

Façamos um outro *zoom* numa outra cultura pedagógica desenvolvida com a infância e que se torna visível através da documentação pedagógica sobre um dos muitos momentos de maravilhamento de que podemos usufruir

quando investigamos contextos que (com envolvimento, conhecimentos, crenças e princípios) persistiram na procura de modos respeitadores de fazer pedagogia.

Acompanhemos, através da documentação pedagógica, a sintonia entre a Inês e a Manuela, sua educadora. A sintonia, entre a criança e a educadora, no pensamento e vivência das situações educativas transporta-nos para outra cultura pedagógica: uma cultura pedagógica que se desenvolve com a infância.

## FIGURA 2

A Inês pega na sua prancha e papel e muito cuidadosamente leva o material até o exterior.

Primeiro deita-se e olha fixamente para tudo o que a rodeia. Depois pousa o lápis e a prancha na relva, levanta-se dando um pulo e eleva os olhos fixando-os na árvore que está ao seu lado.

– Olha Manuela as árvores estão a mexer.

– São as árvores que estão a mexer, ou serão as folhas?

Inês volta a sentar-se, estica as pernas, pega rapidamente no lápis e coloca a prancha nas suas pernas.

Volta a fixar o olhar na árvore e depois baixa o olhar para a folha e desenha o tronco.

– Olha, Mateus [colega], é o tronco desta árvore.

Pára e tendo o lápis em suspenso olha para o desenho e depois olha para a árvore. Fecha os olhos e levanta a cara para o ar. Abre os olhos e rapidamente desenha a árvore.

– É uma árvore com vento. Eu também tenho vento na minha cara.

– Tu estás a sentir o vento, Inês?

– Olha, Manuela, fecha os olhos e vais sentir.

A Inês tem direito à voz, à agência, à criatividade e tem direito a uma educadora sensível que, em processos de formação em contexto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002), também disfrutou desses direitos. A interatividade entre os direitos dos educadores à formação participativa e da criança à aprendizagem participativa é reconhecida na literatura na área (Oliveira-Formosinho, 1998; Azevedo, 2009; Novo, 2010; Vieira, 2010; Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Pires, 2013; Machado, 2014; Pinazza, 2012; Sousa, 2016).

Contemplemos o impacto da agência consentida da criança, num olhar renovado sobre este artefacto cultural feito pela Inês. Pensamos o que nos diz

da sua agência e liberdade, da sua cooperação com a educadora, da sua relação com um colega, da sua visão de si como aprendiz.

Das fichas inicialmente apresentadas para esta produção da Inês, em companhia da educadora Manuela, fez-se uma densa construção da pedagogia da infância que harmoniza as intenções e propósitos das crianças e as dos profissionais. Um caminho que vai da aprendizagem implícita da profissão a uma aprendizagem explícita de uma gramática pedagógica para fazer pedagogia da infância: neste caso a Pedagogia-em-Participação<sup>2</sup>.

Fez-se a desconstrução do “*sempre fiz assim...*”, “*sempre vi assim...*”, “*aprendi assim...*”, “*já foi assim o meu jardim-de-infância...*”. Qual é o valor deste “*assim*”? Precisamos de pensar!

A cultura deve conservar o que representa + SER + PERTENCER + PARTICIPAR + EXPLORAR + COMUNICAR + NARRAR e APRENDER. Deve dispensar a letra morta que nega a identidade da criança e do profissional e portanto nega o presente e o futuro.

## **A FORMAÇÃO EM CONTEXTO COMO CONSTRUÇÃO DA PRAXIS: O PAPEL DOS MODELOS PEDAGÓGICOS**

A herança pedagógica do século XX (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007; KISHIMOTO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013; FORMOSINHO e PASCAL, 2016) brindou-nos com pedagogias da infância que se constituíram num grito perante a educação burocrática e centralizada, em pleno desenvolvimento a partir da revolução industrial (FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a), que ensina a todos como se fossem um só, criando currículos pronto a vestir de tamanho único (FORMOSINHO, 2007). Este modelo já domina a educação primária e tenta dominar a educação de infância (FORMOSINHO, 2016).

Brindou-nos também com o desenvolvimento de modelos pedagógicos sócio-construtivistas para a educação de infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013) que se constituem numa herança plural para o desenvolvimento das práticas educativas em contexto de sala de atividades. O património pedagógico disponível com o qual podemos dialogar para construir

---

<sup>2</sup> As gramáticas pedagógicas participativas são plurais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013). A tradição é singular, desenvolve um currículo pronto a vestir de tamanho único (FORMOSINHO, 2007).

o presente e o futuro é rico em gramáticas pedagógicas participativas, como pedagogias explícitas. Estas dizem-se, falam, abrem-se ao diálogo, à crítica, à aceitação, à contextualização porque são democráticas.

Podemos então perguntar o que é uma gramática pedagógica para a educação de infância. A natureza dos modelos pedagógicos sócio-construtivistas clarifica-se com a metáfora da gramática pedagógica para a praxis da pedagogia participativa. Porquê? O modelo pedagógico constituiu um modo de pensar, fazer, avaliar o ensino e a aprendizagem da criança que exige uma aprendizagem profissional sistemática e uma experimentação experiencial monitorizada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Não é um conjunto de receitas e rituais. É uma *gramática* para o pensar, o fazer, o dizer e o avaliar do modo de viver a pedagogia em sala. Estão disponíveis para a educação das crianças do nascimento aos 10 anos de idade.

Exige portanto um modo formativo que deve instituir os profissionais como sujeitos de construção de conhecimento sobre a gramática pedagógica e a sua contextualização na ação. O modo formativo que os inspire na forma como educar as crianças porque o respeito que vivem enquanto formandos é o respeito que se deseja que tenham pelas crianças com quem trabalham. Estamos perante o valor isomórfico dos processos formativos respeitadores.

A gramática pedagógica progressivamente apropriada representa a saída da letargia da pedagogia implícita rotineira e costumeira (“sempre fiz assim...”) para uma pedagogia explícita que sabe mostrar a ação imbuída de pensamento e fundada na ética. Que sabe interrogar-se constantemente sobre como melhor servir (através do ato educativo) as crianças, as famílias, a sociedade.

A formação em contexto para a transformação da praxis é assim desenvolvida em companhia do formador (o mediador pedagógico) sendo que formador e formandos saem do isolamento a que a pedagogia tradicional implícita condena os profissionais e entram em diálogo com a riqueza dos modos democráticos e participativos de fazer pedagogia (SOUSA, 2016).

A formação em contexto vive-se então como a co-criação, pelos profissionais e seus formadores, de novos processos para aprender caminhos alternativos da pedagogia da infância que, progressivamente, fecundarão novos caminhos para a aprendizagem das crianças. Almeja-se a circularidade

das aprendizagens: o educador enquanto participante dos processos de aprendizagem institui a criança como participante ativo da sua aprendizagem.

A formação em contexto é, portanto, um veículo para a transformação da pedagogia porque se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico. Porque visa a transformação da ação profissional como transformação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que o aqui e agora educativo vai instituindo.

### **A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO: UMA GRAMÁTICA PARA ENSINAR E APRENDER<sup>3</sup>**

Cada gramática pedagógica disponibiliza um modo idiossincrático de fazer pedagogia que caracteriza a sua identidade como proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem da criança. Contudo de uma análise que fiz de sete gramáticas pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998) disponíveis para o desenvolvimento da pedagogia da infância emergem saliências partilhadas por todas essas gramáticas, isto é, cinco dimensões transversais a todos os modelos pedagógicos de qualidade que analisei:

- a definição clara da intencionalidade educativa respeitadora das crianças, das educadoras, das famílias;
- a definição clara e flexível das áreas de aprendizagem;
- os critérios para a criação de um ambiente educativo provocador de aprendizagens;
- os sistemas de monitorização da qualidade do quotidiano praxiológico;
- a perspetiva teoricamente congruente para fazer a avaliação das aprendizagens.

Passo agora a clarificar essas dimensões transversais aos modelos pedagógicos estudados utilizando o caso específico da Pedagogia-em-Participação, a proposta pedagógica da Associação Criança, de que sou coautora com João Formosinho (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2001; FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008;

---

<sup>3</sup> Uma apresentação sintética da Pedagogia-em-Participação pode ser descarregada gratuitamente em



OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2016)<sup>4</sup>. Assim passo a fazer uma breve apresentação da Pedagogia-em-Participação como uma gramática para ensinar e aprender.

Começo pela primeira dimensão – *a definição clara da intencionalidade educativa respeitadora das crianças, das educadoras, das famílias* – a primeira saliência partilhada pelas gramáticas pedagógicas co-construtivistas.

Na Pedagogia-em-Participação tivemos como uma das primeiras preocupações definir os eixos de intencionalidade educativa como âncoras para o pensar, fazer e avaliar o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Esta definição foi feita através da fusão entre estudos teóricos e a experimentação profissional de práticas, no contexto das considerações éticas que advém da visão do mundo democrática e participativa que adotamos.

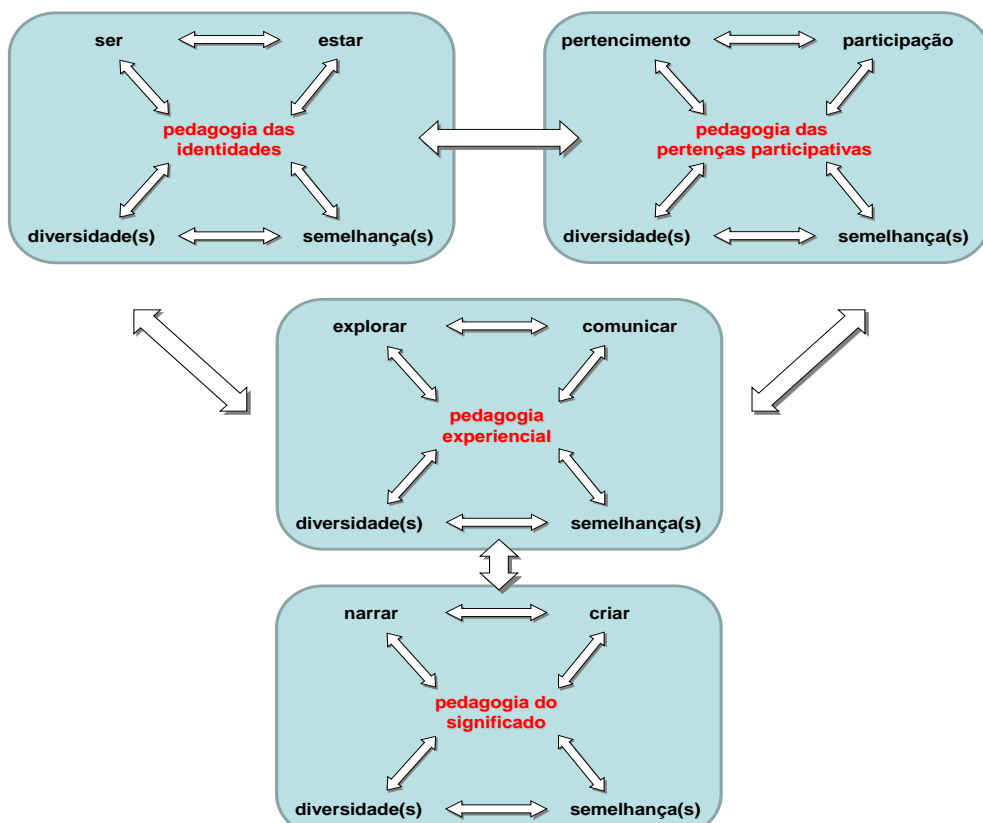
A Pedagogia-em-Participação identificou, em diálogos entre a teoria, as práticas e a investigação, eixos de intencionalidade educativa (de natureza holística) que constituem uma bússola para pensar e realizar a pedagogia no quotidiano em abertura e escuta dos propósitos das crianças.

Essas intencionalidades (FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2016) orientam-nos para apoiar:

- o desenvolvimento de identidades relacionais,
- o desenvolvimento de sentimentos de pertença e participação ao centro educativo, à sala de atividades, às situações de brincadeira e aprendizagem,
- o desenvolvimento das identidades aprendentes na exploração comunicativa do mundo, da natureza, da cultura através dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis,
- a narração da aprendizagem com as linguagens culturais com vista à criação de significado, a consciência de si como pessoa e como identidade aprendente.

---

<sup>4</sup> Progressivamente o leque de co-autores da Pedagogia-em-Participação desenvolveu-se (AZEVEDO, 2009; ARAÚJO, 2011; MACHADO, 2014; PINAZZA, 2012; SOUSA, 2015)



*Diagrama 6 - Eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação*

Os eixos do ser e estar, do pertencer e participar, do explorar e comunicar, do significar e narrar dão origem a um trabalho sistemático com as semelhanças e as diferenças. A Pedagogia-em-Participação é uma pedagogia intercultural que se desenvolve no quotidiano educativo pois que todas as suas intencionalidades são perpassadas pela preocupação de celebrar tanto as semelhanças como as diferenças. Procura-se uma integração vivida e monitorizada no quotidiano de todas as diferenças – psicológicas, sociais, culturais.

Pensamos a pedagogia da infância como um processo de desenvolvimento de identidades plurais: a educação precisa tornar-se assim um meio para cultivar a humanidade apoiando o desenvolvimento das identidades pessoais, relacionais, holísticas nos seus contextos e culturas, das identidades que aprendem em pertença e participação, das identidades que exploram em comunicação e se iniciam a narrar a significatividade da aprendizagem.

Concebemos os eixos pedagógicos como uma realidade dinâmica que se desenvolve em interatividade: a interatividade dentro dos pólos de cada eixo e a interatividade entre os eixos. Em nome desta interatividade pede-se aos profissionais que os interpretem de forma comunicativa pois, por exemplo, a interatividade dentro do eixo das identidades pede que se torne comunicativa a aprendizagem experiencial no âmbito do ser, sentir, pensar tal como a interatividade entre os eixos pede aos profissionais que interpretem o ensino-aprendizagem em atos comunicativos entre os quatro eixos.

Exemplificando as identidades plurais são interpretadas em relação comunicativa com as pertenças participativas. As identidades que pertencem e participam com bem-estar são provocadas para a exploração comunicativa em aprendizagens experienciais integradas. A emergência da narração das aprendizagens desenvolve-se em interatividade que se cria na interpretação comunicativa deste eixo com os outros.

A comunicabilidade entre os eixos da intencionalidade educativa integra as finalidades que definimos para a educação de infância tornando-as interdependentes e apelando a uma aprendizagem holística. A intencionalidade assim definida reconhece a identidade da criança como holística e pede à educação que respeite essa identidade criando aprendizagens interdisciplinares porque a realidade do saber é transdisciplinar e a natureza da criança é holística, aproxima a realidade de forma integrada (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016a, b; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016).

Passo para a segunda dimensão – *a definição clara e flexível das áreas de aprendizagem* – a segunda saliência partilhada pelas gramáticas pedagógicas co-constitutivas.

A interatividade dentro de cada pólo dos eixos de intencionalidade educativa e a interconetividade entre os eixos permite apontar para quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial: as identidades, as relações, as linguagens e os significados. Importa que as profissionais as entendam em

comunicação e compreendam que todas visam o desenvolvimento das identidades pessoais e aprendentes que são interativas.

As oportunidades de aprendizagem experiencial que se criam devem proporcionar experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como na aprendizagem das linguagens e da significação. Importa que a natureza holística da criança nos desafie a olhar estas aprendizagens num contexto de integração.

Pensamos que é importante e decisivo negociar com as crianças (sem “desculpas” de que são muito pequeninas... são, mas oferecem-nos muitos sinais que a ética profissional nos desafia a ler) 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. Pensamos que é importante e decisivo garantir, na pedagogia, 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. Porque a forma de ensinar está, antes de mais, preocupada com a aprendizagem profissional da ética do respeito pelos aprendentes.

Os diagramas que se seguem evidenciam a relação entre os eixos de intencionalidade educativa (diagrama 7) e as quatro amplas áreas de aprendizagem que propomos na Pedagogia-em-Participação (diagrama 8).

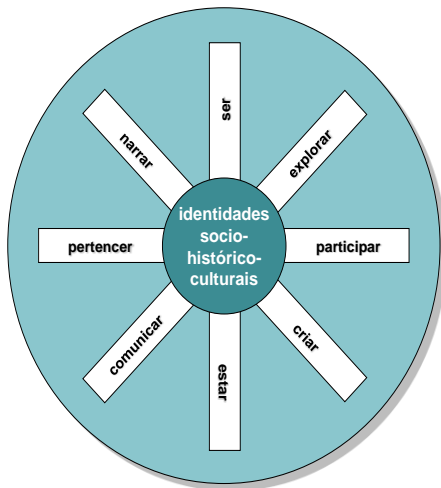


Diagrama 7 - Eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

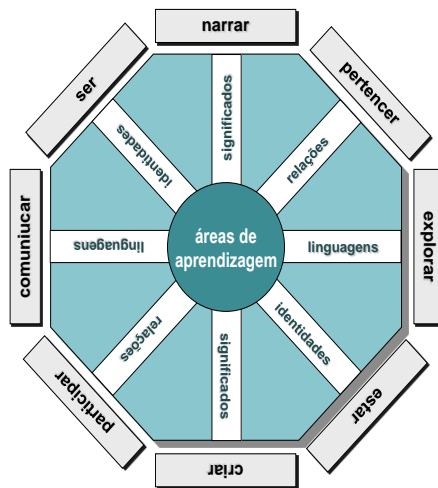


Diagrama 8 - Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação

As duas primeiras *áreas de aprendizagem* – *identidades e relações* – nascem do cruzamento de dois eixos pedagógicos: o ser-estar e o pertencer-participar. A comunicação entre ambos promove o desenvolvimento de identidades plurais e de relações múltiplas, direciona para a aprendizagem acerca de mim, dos outros, das relações, da participação, da pertença.

Estas são áreas de aprendizagem vitais para as crianças sendo portanto necessário que o contexto educativo faculte aprendizagem experiencial 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. 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? É valorizada a minha participação? É valorizado o meu brincar? Brinco e aprendo?

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, 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: qual é para mim o significado do que aprendo? Como aprendo? Posso usar os sentidos inteligentes e plurais? Posso usar as inteligências sensíveis e plurais? Posso comunicar as minhas explorações? Benefício de um contexto comunicativo? Sou observado nos meus sinais e escutado nas minhas perguntas? Sou acompanhado na narrativa da minha aprendizagem experiencial? Sou acompanhado na minha preocupação de dar significado à aprendizagem?

A aprendizagem dos instrumentos culturais tem 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 esta aprendizagem e desenvolvimento (FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Entro na terceira dimensão – *os critérios para a criação de um ambiente educativo provocador de aprendizagens* – a terceira saliência partilhada pelas gramáticas pedagógicas co-construtivistas.

Na Pedagogia-em-Participação experimentámos e aprendemos como construir um ambiente educativo que apoie, como *segundo educador*, o desenvolvimento quotidiano das intencionalidades pedagógicas e das áreas de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998; FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2013). Desenvolvemos longas jornadas profissionais e processos de investigação sobre a diferença da aprendizagem experiencial da criança em ambientes educativos participativos e respeitosos e em ambientes tradicionais e rotineiros (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998; AZEVEDO, 2009; ARAÚJO, 2011; CARDOSO, 2012; MACHADO, 2014; PINAZZA, 2012; SOUSA, 2016).

Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e dos seus objetivos. Suportam (ou não) a ideologia educativa dos educadores e do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças a serem co-autoras das suas aprendizagens. A construção de conhecimento pela criança requer um contexto material, social, pedagógico que suporte, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participe na construção da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO e

FORMOSINHO, 2016). Crescer em participação para crescer em aprendizagem. Construir na aprendizagem participativa a identidade pessoal e a identidade aprendente. Desenvolver a metacognição como reflexão acerca do modo de aprendizagem e do aprendido.

Na Pedagogia-em-Participação, é imprescindível pensar, de forma integrada, as diversas dimensões pedagógicas, uma vez que se considera que a qualidade dessas dimensões tem impacto diferenciado na co-construção das aprendizagens das crianças. Considera-se também que não existem dimensões pedagógicas neutras porque a forma como se pensa e materializa as dimensões centrais da pedagogia contém uma visão do mundo, da vida, do homem, da sociedade, do conhecimento, e especificamente da relação entre a criança e o conhecimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2016)<sup>5</sup>.

Entro na quarta dimensão – *os sistemas de monitorização da qualidade do quotidiano praxiológico* – a quarta saliência partilhada pelas gramáticas pedagógicas co-construtivistas visa a monitorização da qualidade do ensino-aprendizagem desenvolvida pelos próprios profissionais.

Na Pedagogia-em-Participação, enquanto pedagogia da escuta ativa e da construção participada de conhecimento, reconhece-se a complexidade do ato de ensinar e aprender e a sua interatividade com a documentação que visa a monitorização (ver diagrama 10).



Diagrama 10 - Documentação pedagógica

---

<sup>5</sup> Para uma análise detalhada dos critérios para desenvolver no quotidiano as dimensões pedagógicas integradas ver Oliveira-Formosinho (2011), Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) e Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007).

A documentação pedagógica é portanto uma forma de recolher informação sobre os dois polos deste binómio pois que monitorizar o aprender requer ética e cientificamente a monitorização do ensinar. A interconectividade destes dois binómios torna os processos de ensinar e aprender, documentar e monitorizar relacionais e contextuais (Oliveira-Formosinho, 2016).

Pede-se à profissional que se contenha, se silencie por causa do valor acrescentado que é escutar a criança e o grupo. Suspenda o seu saber, o seu fazer, o seu dizer numa atitude profissional e ética para ver o que se torna invisível se não pararmos para olhar. Olhar e ver a aprendizagem em ação, escutar de formas múltiplas as vozes múltiplas, registar e refletir para compreender o aprender em relação com as oportunidades que o ambiente educativo cria (ver diagrama 11).

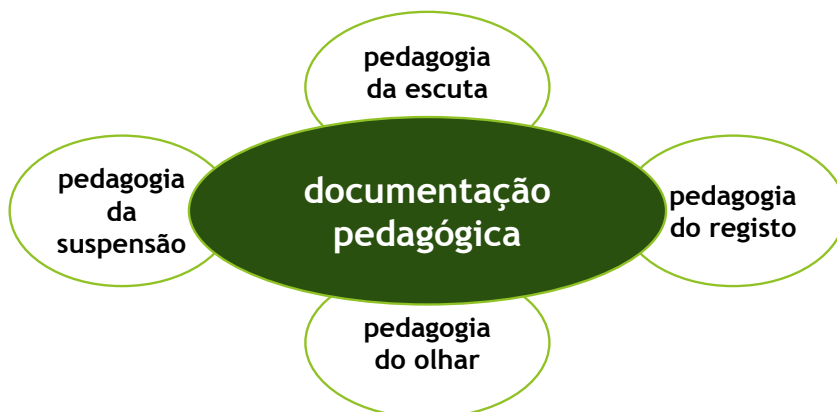


Diagrama 11 - Documentação pedagógica

Monitorizar é descrever, analisar, interpretar a interconectividade do ensinar e aprender através da pedagogia que ouve e escuta, que olha e que vê, que regista e que por isso dispõe de memória para se compreender, para se celebrar, para se recriar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Entro na quinta dimensão – *a perspetiva teoricamente congruente para fazer a avaliação das aprendizagens* – a quinta saliência partilhada pelas gramáticas pedagógicas coconstrutivistas que visa a compreensão da



aprendizagem de cada criança e do grupo e que visibiliza o progresso na aprendizagem da criança.

Na Pedagogia-em-Participação interrogamos a documentação para perguntar o que nos diz sobre as jornadas de aprendizagem das crianças: a avaliação pedagógica faz-se a partir da documentação que visibiliza simultaneamente o progresso da aprendizagem individual e da aprendizagem do grupo (FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b). Como? Analisando a documentação com vários instrumentos reveladores dessa aprendizagem – os eixos de intencionalidade educativa e as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação e com instrumentos pedagógicos de observação, tais como a target, o bem-estar, o envolvimento (BERTRAM e PASCAL, 2009).

Nestes processos analíticos descobrimos o progresso da criança na aprendizagem experiencial e comunicativa, no acesso aos instrumentos culturais que, por sua vez, suportam a narração significativa da aprendizagem.

Descobrimos o crescer no aprender e no ser, revelamos as identidades aprendentes.

## REFERÊNCIAS

Araújo, S. B. (2011). **Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho.

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

Bertram, T & Pascal, C (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa. Ministério da Educação/DGIDC.

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.

Dewey, J. (1971). **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo. Edição inicial in João Formosinho (Org.) (1987), **O Insucesso Escolar em Questão**, *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. **A investigação das transições entre ciclos no percurso da educação básica**. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

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

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (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. (2016a). Pedagogy development: Transmissive and participatory pedagogies for mass schooling. In J. Formosinho and C. Pascal (Eds.), **Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood**, pp. 3-25. London: Routledge.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2016b). The search for a holistic approach to evaluation. In J. Formosinho and C. Pascal (Eds.), **Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood**, pp. 3-25. London: Routledge

Freire, P. (1970). **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Kishimoto, T.M., & Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). **Em busca da pedagogia da infância: Pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso.

Machado, I. (2014). **Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças**. Tese de Mestrado em Educação de Infância, Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.

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

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação.** Coleção Infância nº 16. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). **Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação.** Coleção Infância nº 1, 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). **Educação em creche:** participação e diversidade. Coleção Infância n.º 18. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). **Pedagogy-in-Participation:** childhood association educational perspective. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Org.) (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), **Modelos curriculares para a educação de infância:** construindo uma práxis de participação, pp. 25-60. Coleção Infância nº 1, 4ª Edição. 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., (2016). Pedagogic documentation: Uncovering solidary learning. In J. Formosinho and C. Pascal (Eds.), **Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood,** pp. 107-128. London: Routledge.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2016). Pedagogy-in-Participation: The search for a holistic praxis. In J. Formosinho and C. Pascal (Eds.), **Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood**, pp. 26-55. London: Routledge.

Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2016). **Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood**. London: Routledge<sup>6</sup>.

Oliveira-Formosinho, J., & Kishimoto, T. (Org.) (2002). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo (Brasil): Editora Pioneira Thomson Learning.

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

Pascal, C., & Bertram, T. (2012). Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. **European Early Childhood Education Research Journal**, 20(4), 477–492.

Pinazza, M. (2012). The right of young children to well being: a case study of a crèche in Portugal. **European Early Childhood Education Research Journal**, 20(4), 577–590.

Pires, C. (2013). **A voz da criança sobre a inovação pedagógica**. Tese de doutoramento em Estudos da Criança, área de especialização de Metodologia de Supervisão em Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho.

Sousa, J. (2016). **Formação em contexto: a mediação pedagógica**. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Vieira, F. (2010). **A aprendizagem da profissão: um estudo de caso de portfólios reflexivos de educadores de infância**. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

*Recebido em janeiro de 2016  
Aprovado em abril de 2016*

---

<sup>6</sup> Este livro está em processo de tradução no Brasil.