



FUNDAÇÃO AGA KHAN  
Portugal



## A documentação pedagógica:

um testemunho das experiências e aprendizagens  
de profissionais, crianças e famílias  
do Centro Infantil Olivais Sul

**CIOS**  
Centro Infantil  
Olivais Sul

## Índice

<b>Prefácio .....</b>	<b>6</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Diálogos Teóricos: A Documentação Pedagógica.....</b>	<b>11</b>
i. O que é a documentação pedagógica .....	13
ii. Documenta-se o quê .....	15
iii. O fazer da documentação pedagógica .....	17
<b>2. O trajeto percorrido pelo Centro Infantil Olivais Sul na (re)construção da documentação pedagógica .....</b>	<b>25</b>
i. A Pedagogia-em-Participação na (re)construção da práxis.....	27
ii. As primeiras experiências da construção da documentação pedagógica .....	29
iii. A formação no âmbito do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias .....	35
iv. A formação em contexto das equipas educativas: instituir uma práxis de documentação através do desenvolvimento profissional.....	49
v. Formação interpares: o contínuo aprofundamento da (re)construção da documentação pedagógica .....	53
vi. A frequência no Mestrado em Educação de Infância - Estudos Avançados .....	57
vii. A formação profissional em contexto no apoio ao ciclo da ação pedagógica.....	61
<b>3. Conclusão: lições aprendidas.....</b>	<b>64</b>
<b>4. Referências bibliográficas .....</b>	<b>68</b>
<b>5. Anexos.....</b>	<b>72</b>
i. Anexo A - Experimentar a construção da documentação pedagógica e a avaliação das aprendizagens .....	00
ii. Anexo B - Recursos de apoio ao desenvolvimento da documentação pedagógica .....	00
iii. Anexo C - Glossário .....	00

### FICHA TÉCNICA

**Título:** A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais Sul

**Autoria:** Fundação Aga Khan Portugal.

**Créditos de fotografia:** Fundação Aga Khan Portugal

**Edição:** 1.ª edição (maio, 2021)

**ISBN:** 978-989-54581-7-2

**Depósito legal:** 460751/19

**Impressão:** 100 exemplares

**Composição Gráfica:** Inspirart

## Prefácio

A Fundação Aga Khan (AKF) tem como uma das suas prioridades a educação de qualidade, em particular na educação de infância.

O desenvolvimento de uma educação e cuidado na infância de qualidade, desde o período pré-natal, deve promover a equidade, a integração e a inclusão de todas as crianças. Para tal, é perentório o investimento no desenvolvimento profissional do pessoal educativo (Bennett, 2013).

Em Portugal, a Fundação Aga Khan investe nessa qualidade desde 1983, nomeadamente, na parceria com a Universidade do Minho e, mais tarde, com a Associação Criança para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica coerente com a nossa visão e valores. Foi em parceria com a Associação Criança (2009-2017), e com o início da gestão pela AKF do Centro Infantil Olivais Sul, que foi criado o Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância da AKF. Este Programa tem permitido até ao presente momento a contínua experimentação e demonstração, alicerçadas na investigação-ação, no desenvolvimento profissional contínuo de toda a equipa e numa profícua participação das crianças, das famílias e da comunidade.

O Programa de Educação e Desenvolvimento de Infância da AKF viabiliza a concretização de conhecimento cientificamente sustentado na investigação praxeológica, nomeadamente, no que concerne à Pedagogia-em-Participação, nas diversas dimensões da pedagogia da infância (espaços e materiais pedagógicos, tempos educativos, interações e relações, observação, documentação, planificação, avaliação, organização de grupos, projetos e atividades).

O Centro Infantil Olivais Sul (CIOS) adota uma pedagogia explícita, no âmbito das pedagogias participativas, mais especificamente, a perspetiva pedagógica da Associação Criança - a Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013, 2016).

A Pedagogia-em-Participação, como outras pedagogias participativas (Movimento da Escola Moderna, High/Scope, entre outras), faz uma rutura com a pedagogia tradicional e transmissiva para promover uma outra visão do processo de aprendizagem e ensino e do ofício de aluno e de professor. Esta é uma pedagogia da diversidade na qual as diferenças que caracterizam o indivíduo devem ser valorizadas e respeitadas através da organização dos contextos educativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Organização que convida à participação, à relação, ao diálogo intercultural e à vivência do pluralismo.

A presente publicação surge como evidência do trabalho da equipa do CIOS, num propósito de partilha com outros profissionais e com a comunidade científica, focando-se numa das dimensões fundamentais da pedagogia: a documentação pedagógica. O saber e saber-fazer do coletivo foi organizado, sistematizado e redigido por Andreia Lima na companhia de Ana Azevedo e Joana Sousa. Ao longo de vários meses teceram as vozes e sentir de muitos, analisaram dezenas de documentos de modo a criar a narrativa que aqui se partilha e que documenta o percurso de 10 anos (2009-2019) no Centro Infantil Olivais Sul.

Convido-vos à leitura desta brochura com as lentes do pluralismo, na voz de Sua Alteza o Aga Khan (2008), entendido como um valor que deve ser vivido no quotidiano das aprendizagens das crianças e dos adultos; uma atitude, um modo de pensar, que considera as diferenças enquanto dons, ao invés de ameaças – enquanto oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento e, simultaneamente, enquanto oportunidades para apreciar, com novo olhar, as belezas da identidade própria de cada um.

**Karim Merali**  
**Diretor Executivo**  
**Fundação Aga Khan Portugal**



Para garantir a qualidade das respostas, o CIOS investe ao nível da pedagogia e do modelo de gestão e de governança, com uma participação cada vez mais explícita e plena de crianças, profissionais, famílias e comunidade. Tem uma equipa multidisciplinar a quem é assegurada formação em contexto de forma continuada.

## Introdução

Ao longo de uma década (2009-2019), no Centro Infantil Olivais Sul, a Fundação Aga Khan Portugal criou oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo dos profissionais de educação de infância, com vista à criação de contextos educativos, onde as diversas dimensões da pedagogia da infância se interconectam para desenvolver os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação - o ser e o estar, o pertencer e o participar, o explorar e o comunicar, o narrar e o significar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Evocamos este tempo para celebrar as histórias, as memórias, as múltiplas aprendizagens e as realizações dos trajetos percorridos, que, no seu decurso, ligaram crianças, profissionais, famílias, parceiros e tantos outros que conosco se cruzaram. São trajetos que nos conduzem através do passado desafiando-nos a olhar reflexivamente as aprendizagens e as conquistas realizadas para (re)aprendermos a olhá-las sob novas perspectivas. Olhar retrospectivamente este trajeto ajuda-nos a nos situarmos no presente para vislumbrarmos futuros possíveis.

Este texto tem como principal objetivo a partilha do saber e do saber-fazer (co)construídos ao longo deste trajeto centrando-se numa das dimensões fulcrais da Pedagogia-em-Participação – a documentação pedagógica. Além disso, pretende também contribuir para a discussão contínua e para a reflexão crítica, de modo a aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento profissional do pessoal educativo, tendo em vista a (re) construção das práticas e a melhoria da qualidade dos contextos educativos.

O texto organiza-se em duas partes. A primeira apresenta uma breve revisão da literatura. Nesta parte evocam-se alguns dos diálogos teóricos que sustentaram o processo de (re)construção da documentação pedagógica, através de três questões centrais: o que é a documentação pedagógica; documenta-se para quê; como fazer a documentação pedagógica.

A segunda parte descreve, analisa e integra as informações recolhidas ao longo do processo de (re)construção da documentação pedagógica no CIOS, entre 2009 e 2019, de modo a esclarecer os leitores sobre a trajetória experiencial, na sua dimensão temporal. É, como tal, um convite à leitura de uma narrativa contextual e situacional, construída a várias vozes.

Por fim, apresentam-se as conclusões, procedendo à apresentação das lições aprendidas com o processo (trans)formativo e (re)construtivo da documentação pedagógica.



# 1. Diálogos teóricos: a documentação pedagógica

## i. O que é a documentação pedagógica

“A aprendizagem e o ensino não devem permanecer em bancos opostos e apenas observar enquanto o rio corre; em vez disso, devem embarcar juntos em uma jornada rio abaixo. Através do intercâmbio ativo e recíproco, o ensinar pode ser a força para aprender a aprender.”

(Malaguzzi, 1999, p. 94)

Loris Malaguzzi (1999) recorre à metáfora do rio abaixo para revelar a importância da aprendizagem e do ensino embarcarmos, lado a lado, numa mesma jornada. Esta metáfora permite-nos afirmar que a documentação pedagógica representa uma das grandes conquistas da pedagogia da infância pois possibilita que a aprendizagem e o ensino naveguem juntos, num intercâmbio ativo e recíproco como força matriz para aprender a aprender.

A Pedagogia-em-Participação coloca a documentação pedagógica no centro do processo de aprendizagem porque entende que documentar permite ao profissional de educação de infância descrever, compreender, interpretar e atribuir significado ao ambiente educativo que criou, à aprendizagem da criança e à sua aprendizagem (Formosinho & Oliveira- Formosinho, 2008, 2011; Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, 2014, 2016).

A Associação Criança fez, ao longo do tempo, uma reflexão profunda sobre como realizar de forma rigorosa e ética a documentação pedagógica para que a documentação cumprisse o seu papel central, isto é, para que a informação permitisse compreender melhor a aprendizagem das crianças e construir conhecimento sobre a práxis (Oliveira-Formosinho, 2014, 2016).

Nesta perspetiva, entende-se que tanto as crianças como os profissionais têm direito a processos sustentados de aprendizagem experiencial. Estamos perante níveis de isomorfismo pedagógico que destacam a contiguidade entre os modos de aprender das crianças e dos profissionais (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2005, 2008; Sousa, 2016). Assim, a documentação pedagógica constitui-se num instrumento fulcral para reconstruir a profissionalidade dos profissionais e para recriar a imagem e o papel da criança na aprendizagem, garantindo-lhe o direito a participar na sua própria educação, desde o nascimento.

Para garantir esse direito da criança à participação é fundamental fazer uma rutura com concepções tradicionais de educação, onde a criança não tem espaço para participar no seu processo de construção de conhecimento (Freire, 1979).

Paulo Freire (1996) distingue educação depositária e educação problematizante. Na visão depositária o educador faz comunicados, depósitos, e os educandos são tratados como arquivos que recebem pacientemente o saber, decorando-o e repetindo-o. Como salienta o autor “o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1996, p.57). Porém, observa Paulo Freire, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (ibidem). Nesta visão o educador possui o objeto cognoscível e transmite-o ao educando através da narração. A narração pode tornar-se funcional para uma educação puramente depositária, se o educador não se envolver pessoalmente. O que não acontece na educação problematizadora. Enquanto na visão depositária há “uma espécie de anestesia que inibe o poder criador dos educandos” na educação problematizadora o educador revê o seu conhecimento através da visão dos educandos. Como afirma Paulo Freire (1996)

**“O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, o seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (p.69).**



## ii. Documenta-se o quê

A educação problematizadora, de carácter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. Esta visão refuta a contraposição fácil e estéril entre o pensar e agir, entre a teoria e a prática.

**“[...] na prática problematizadora os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, nas suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando, como dos educandos-educadores, é estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação.”**

(Freire, 1996, p. 72).

Este autor recorre ainda a uma sabedoria antiga, também atribuída a Plutarco para quem «educar não é encher vasilhas, mas acender fogueiras», para, através desta metáfora, explicar que a narração é um condutor fortíssimo para atear o fogo que acende a fogueira, ou seja, para provocar a (co)construção do conhecimento e a (re)construção da prática educativa.

Na Pedagogia-em-Participação, a documentação pedagógica é a chave promissora para atear o fogo e ajudar todos os protagonistas a tomarem consciência do seu papel no processo educativo.

O exercício de uma pedagogia de direitos, tanto das crianças como dos adultos, ao longo dos processos (trans)formativos ganha força na pedagogia da infância que rompe com as ideias fatalistas de outrora, subjacentes às práticas tradicionais.

A documentação pedagógica tem o poder de revelar modos alternativos de pensar a imagem de criança, de adulto, de relação, de pedagogia, rompendo com a divisão entre educador e criança, entre formador e formando, para se constituir num instrumento essencial para o pensar-fazer pedagogia (Azevedo, 2009; Sousa, 2016; Ferreira, 2017; Gomes, 2017; Lima, 2017; Passos, 2017; Oliveira-Formosinho, 2018, 2019).

Deste ponto de vista, a documentação pedagógica representa uma das maiores conquistas da pedagogia pois “visibiliza cada criança na sua competência, agência e desafia a criação de respostas, situações educacionais respeitadas das identidades plurais emergentes” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32). É uma “âncora para o pensar-fazer, o dizer e o monitorizar de um quotidiano pedagógico que concretize os direitos da criança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 116). Institui-se, enquanto sequências de situações de aprendizagem, para possibilitar a compreensão do quotidiano pedagógico e o desenrolar da aprendizagem das crianças e dos profissionais, nesse quotidiano.

Como afirma Oliveira-Formosinho (2016) documentar serve a grande finalidade da criança poder ver-se a aprender e é um meio privilegiado para a mediação pedagógica porque permite aos profissionais descobrir a criança e refletir sobre as oportunidades pedagógicas que o ambiente educativo cria (ou não) para a aprendizagem das crianças. Do ponto de vista de Azevedo (2009) a documentação pedagógica permite colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura e a identidade da criança e a cultura e a identidade do adulto. O diálogo que se estabelece, entre a criança e o adulto, a partir da documentação pedagógica, num contexto de escuta, de participação, equitativo e democrático, permite narrar a jornada da aprendizagem experiencial e reconstruir a realidade educacional.

A documentação pedagógica constitui-se na memória das jornadas de aprendizagem de todos os intervenientes nos processos educativos - das crianças, dos profissionais, dos pais, das famílias (Oliveira-Formosinho, 2014; Oliveira-Formosinho & Sousa, 2019).

Para Júlia Formosinho a primeira forma de ação do profissional que desenvolve a Pedagogia-em-Participação é a descoberta da criança, é saber quem é esta criança, o que gosta de fazer, o que não gosta, como se está a sentir, quais são os seus interesses, quais são os seus saberes, como está a aprender. É uma ação focada na descoberta da curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia para a compreender e para complexificar a aprendizagem contínua de cada criança e do grupo (Oliveira-Formosinho, 2018).

Para a autora descobrir a curiosidade da criança (como mostra a figura 1) significa descobrir uma interatividade de impulsos que a orientam e conectam com o mundo dos objetos, das pessoas, das relações e dos conhecimentos. É esta interatividade que nos permite compreender o modo como as crianças exploram o mundo e atribuem significado à sua experiência.

impulsos de abertura, de conexão, de exploração e de criação que orientam a criança na sua relação com os outros e com o mundo, para lhe garantir o direito a ser (co)construtora da sua aprendizagem.

Neste âmbito, a documentação pedagógica representa um instrumento poderoso para o profissional conhecer a criança, compreender a sua voz, o que sente, o que faz, o que pensa, como participa, como aprende, como planifica, como reflete, como interage com os pares e os adultos, como interpreta, descreve e narra o mundo (Oliveira-Formosinho, 2009; Azevedo & Sousa, 2010; Azevedo, 2019). O contínuo experiencial destes processos cria um “capital educacional que a criança pode usar para criar possibilidades de ação futura” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 50).

Para Malaguzzi (1999), a criança possui múltiplas formas de se expressar e todas devem ser respeitadas, valorizadas e escutadas. A documentação pedagógica constitui o motor para dar voz à criança e à infância; é o motor para compreender a sua voz e as suas múltiplas formas de se expressar. Malaguzzi (1999), como citado em Azevedo (2009) afirma que:

**“A documentação, mais do que respostas ao mundo educativo, propõe com perguntas, com interrogações, com hipóteses e com teses para os cem direitos da infância. Com formas de sair de uma imagem pobre e simplificada de infância para através de projetos concretos se converterem numa declaração testemunhal de um fim ético – os direitos das crianças ” (p.39)**

Neste sentido, a documentação pedagógica é entendida como uma estratégia ética dos direitos da criança, garantindo-lhe o direito a ter voz e a ser escutada e o direito a participar na sua aprendizagem. As conversas plurais entre educador-criança(s), que emergem a partir da revisitação da documentação pedagógica, tornam possível aprofundar ideias, levantar questões, negociar e decidir em conjunto; tornar solidárias as motivações e os propósitos mútuos para a continuidade da experiência educativa, numa “adaptação mútua do processo de aprender e ensinar” (Dewey, 1971, p. 39) e projetar a continuidade da experiência educativa.

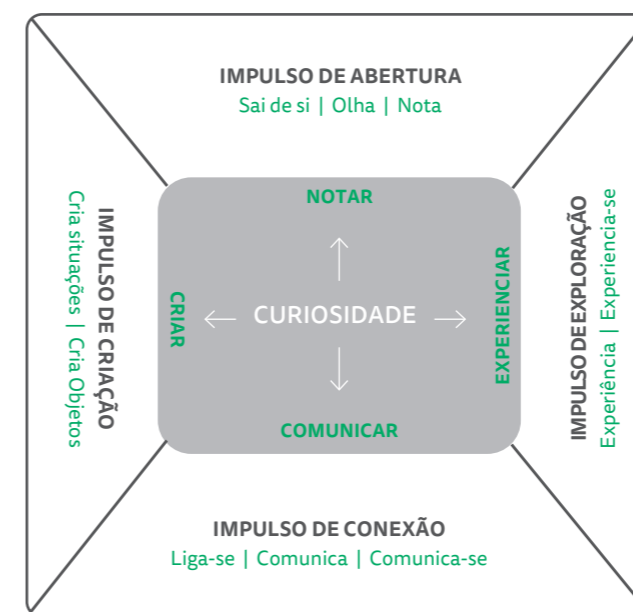


Figura 1 - Descobrir a curiosidade da criança (Júlia Oliveira-Formosinho, 2017)

A criança é por natureza curiosa e envolve-se no que para si tem significado, no que a desafia e a provoca (Dewey, 1971). Como tal, cabe ao adulto a tarefa de identificar os interesses, as necessidades, as competências da criança, assim como o que a motiva e a fascina. No entendimento de Oliveira-Formosinho (2017), cabe ao profissional a complexa tarefa de compreender a interatividade dos





### iii. O fazer da documentação pedagógica

“Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes”

(Malaguzzi, L. 1999, p. 93).

Projetar a continuidade da experiência educativa e as aprendizagens futuras através da negociação de propósitos, ações e compromissos significa projetar uma resposta educativa vivida, participada, dialogada e sustentada numa planificação solidária (Oliveira-Formosinho, 2016).

Como afirma Oliveira-Formosinho (2016) os propósitos e a intencionalidade educativa do educador precisam de se encontrar com os propósitos e as motivações das crianças de modo a haver compartilhamento de intenções para o desenvolvimento da ação. É neste encontro que se respeitam e valorizam as diferenças e as individualidades pessoais, culturais e sociais. Além disso, promove-se a paz, a tranquilidade, a interculturalidade, a diversidade, a inclusão e firma-se a planificação solidária vivida, substanciada numa aprendizagem solidária e numa avaliação realizada por todos.

A documentação é um processo social de (re)construção de significados da aprendizagem (Azevedo, 2009, p.202). Assim, é importante partilhar estes processos com a comunidade educativa, podendo dar-se visibilidade nas paredes da sala e/ou corredores, nos portfólios individuais de aprendizagem da criança, no livro da criança (como é o caso da creche familiar) e no portfólio de desenvolvimento profissional dos profissionais de educação de infância. Esta partilha possibilita às famílias envolverem-se nas aprendizagens das crianças, obter uma visão real das suas experiências no quotidiano educativo; dialogar sobre os progressos das crianças, os seus interesses, as suas motivações, os seus sentimentos, os seus saberes e as suas preferências (Lima, 2017; Azevedo, 2019). A documentação constitui-se, deste modo, num espaço de diálogo e de partilha entre os mundos significativos da criança - a família e a escola (Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Rinaldi, 2012).

A documentação institui-se também num instrumento fulcral de diálogo entre profissionais, investigadores, pedagogos, permitindo aprender mais acerca das crianças, do seu quotidiano, do seu papel na educação de infância e acerca da pedagogia da infância.

Nesta medida, possibilita o cruzamento de múltiplos olhares, perspetivas, interpretações, narrativas (individuais e sociais), convertendo-se num processo que envolve uma procura de compreensão dos significados em diálogo (Azevedo, 2009). Sustentando-se em Bruner (1990) esta autora afirma que “por meio da documentação o pensamento subjetivo converte-se em pensamento partilhado e sujeito ao escrutínio público” (p.11) e acrescenta que este processo “é essencial para a construção do conhecimento pois consente um novo olhar sobre uma determinada experiência permitindo novas (re)significações” (ibidem). A documentação exerce, assim, um papel vital porque permite aos profissionais construir conhecimento sobre a sua ação, (re)construir a sua profissionalidade e transformar a prática. Permite ainda a troca de informação entre profissionais e potencia a construção de “comunidades de aprendizagem” (Wenger, 2001) onde o sentimento de pertença, de identidade e de participação ganham um novo significado (Azevedo, 2009).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) referem que a documentação pedagógica está no âmago da autorregulação profissional que se exerce com autonomia profissional sustentada na pedagogia explícita que se pratica. Para os autores a documentação pedagógica constitui também informação crucial para a aprendizagem dos formadores dos profissionais (formadores em contexto, diretores pedagógicos, supervisores), podendo sustentar a construção de conhecimento praxiológico como conhecimento essencial e constitutivo da pedagogia.

A busca de uma pedagogia narrativa que visibilize o observado, o escutado, que ajude a criança a encontrar um sentido para o que faz é, na perspetiva de Loris Malaguzzi (1999), uma ferramenta importante para o ato de aprender e ensinar. Para o autor é importante a criação de um espaço e tempo para contemplar, para observar cuidadosamente o que as crianças fazem e dizem, um tempo para observar e escutar como aprendem e como constroem significado para o mundo e para a experiência. Azevedo (2009) argumenta que em Malaguzzi:

**“A busca de uma pedagogia narrativa que torne visível o observado e o escutado deve partir de uma profunda convicção, ideológica e ética de considerar a educação e a escola transparentes mas também da ideia estética de oferecer uma imagem adequada e relacional da infância” (p. 26).**

A documentação pedagógica entra em cena pelo seu importante papel na construção de uma narrativa que apoie a construção de significados. Na perspetiva de Malaguzzi (1999) o adulto que não documenta perde ferramentas imprescindíveis ao seu trabalho “perde o assombro, a maravilha, a reflexão e a alegria de estar com as crianças” (Hoyuellos, 2006, p. 130). O assombro é compreendido por este autor como o espanto, a capacidade de esperar o inesperado, o emergente.

Na linguagem de Oliveira-Formosinho (2018) documentar é uma função profissional avançada, logo não é uma ação espontânea. É uma ação profissional crítica e reflexiva. Uma ação que precisa de ser aprendida através de processos de aprendizagem profissional experiencial. A investigação desenvolvida pela autora e pela sua equipa (2014, 2016) evidencia que aprender como documentar

é aprender a instância ética da suspensão na qual o educador suspende intencionalmente gestos e falas; suspende os seus poderes e saberes para criar espaço para o exercício dos saberes, fazeres e “poderes das crianças”, na terminologia de Dewey (1897). Nesta suspensão o educador toma para si como tarefa central a de observar, escutar e esperar, isto é, a documentar a aprendizagem em ação das crianças. A suspensão, de que fala Oliveira-Formosinho (2018), constitui-se num silêncio profissional que não é demissionário, mas expectante e respeitoso.

Como se aprende a observar é para Malaguzzi (1999) uma questão muito simples. As crianças são grandes observadoras e o que os adultos precisam de fazer é de aprender a observar com as crianças (Azevedo, 2009). Para Júlia Formosinho (2013) a observação é entendida como um processo contínuo e sistemático da criança em ação e não a observação solitária e isolada da criança.

Na perspetiva de Azevedo (2009) “a observação deve ser participante, mas sem interferir nos processos de aprendizagem da criança” (p.27). Significa isto que a observação deve acontecer num espaço e tempo próprio da ação, no ambiente natural da criança. Neste ambiente, o educador observa, toma consciência do que viu, escutou e ouviu, registando a voz e a ação da criança (Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, 2018). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que:

**“A escuta direta da criança, 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” (p. 49).**

Nesta perspectiva, tanto a observação como a escuta devem ser um meio para contextualizar a ação educativa. A documentação pedagógica é uma estratégia pedagógica para “escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 34). Moss (2002) enfatiza que as crianças são “sujeitos para serem escutados e não para serem estudados [...] escutar a criança é um ofício do mundo” (p. 17). Rinaldi (2012) adverte que existem princípios da escuta, tais como, a sensibilidade e abertura; o respeito e valorização das diferenças; a partilha e o diálogo; o tempo e a emoção. Azevedo (2009) afirma que “a escuta implica abertura e sensibilidade para escutar e ser escutado. Implica ser sensível às múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças para se expressar e comunicar” (p. 30).

Escutar é um ato de profundo respeito pelas crianças e pelas diferenças e implica disponibilidade e tempo para escutar, sem pressas. Como sugere Rinaldi (2012) a escuta é emoção, brota da emoção, é influenciada pela emoção e provoca novas emoções. Neste sentido, é perentório realizar observações e escutas sensíveis das situações, isto é, observações e escutas capazes de captar a substância profunda dos acontecimentos de que a emoção também faz parte. Implica escutar a voz de cada criança que se faz fala no olhar, nos gestos, nas expressões faciais, na linguagem oral e corporal nos diferentes modos de se expressar e de comunicar.

Para Azevedo (2019) a observação precisa de ser entendida como um ato de respeito por quem está a ser observado, que não é um objeto. É uma criança que tem uma história e que não é um mero fragmento da nossa observação. Neste processo, o ato de documentar implica sobretudo a tomada de decisões acerca do que observar, quem, quando e como observar.

Não é possível registar tudo o que acontece no quotidiano educativo, nem é desejável que assim se pense. O que marca a diferença é a consciência de que a documentação implica fazer escolhas e tomar decisões. As reflexões de Dahlberg, Moss e Pence (2003) evidenciam que aquilo que documentamos representa “uma escolha entre tantas outras” e acrescentam:

**“Da mesma forma, aquilo que não escolhemos constitui também uma escolha. As descrições que produzimos, as categorias que aplicamos, bem como as interpretações que atribuímos com o objetivo de dar um sentido a tudo o que acontece [...]. Em síntese, nós coconstruímos e coproduzimos a documentação, como sujeitos ativos e participantes” (p. 33).**

A forma de tornar respeitável e de dignificar o trabalho realizado pelas crianças e com as crianças implica a recolha sistemática dos processos educativos através de uma multiplicidade de técnicas, estratégias, instrumentos pedagógicos de observação, tais como: gravar as vozes das crianças, fazer registos escritos e fotográficos, fazer gravações audiovisuais, reunir as produções das crianças (Rinaldi, 2012; Azevedo, 2019). Estas são algumas das possibilidades entre tantas outras. Gandini e Goldhaber (2002) referem que “podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescrevemos de maneira extensa, gravar as vozes e palavras das crianças ao interagirem entre si e conosco [...]” (p. 150)

Na vivência diária do quotidiano educativo cabe ao educador decidir os meios que vai ou não usar para fazer a recolha de informação, no sentido de melhor compreender as crianças e as oportunidades criadas para as crianças, tornando possível a transformação da prática.

Malaguzzi (1999) refere que documentar não é uma mera descrição dos factos, não é a mera constatação do que aconteceu. Oliveira-Formosinho (2018) acrescenta que o ato de documentar não se refere ao registo cronológico de uma sequência de atividades didáticas, é antes o registo de uma “narrativa multidimensional que fala de aprendizagens plurais e integradas que nos permitem conhecimento complexo.” (p. 44) No seu entendimento é fundamental que se documente o valor da experiência, o ato de pensar e de aprender; como as crianças reagem à novidade; como organizam a sua curiosidade; como constroem conhecimentos; como exploram; como colocam à prova as suas energias; como satisfazem os seus desejos e as suas necessidades; como estabelecem interações e relações; como interpelam o mundo dos pares e dos adultos.

É importante, insiste Malaguzzi, o respeito pelas diferenças e a aceitação dos diversos pontos de vista. Ressalva, ainda, que é necessário prescindir de juízos classificatórios, redutores e inúteis. Toda a informação recolhida permite, mais tarde, fazer a conexão de texto, imagem e produções numa procura de equilíbrio entre as palavras e as imagens. Para tal, a informação precisa de ser organizada, criteriosamente selecionada, eticamente analisada e interpretada e esteticamente editada para se constituir em documentação pedagógica.

Do ponto de vista de Hoyuellos (2006) a ética e a estética são pilares fundamentais ao processo de documentação e incidem sobre como se ligam e se relacionam os vários percursos da experiência de aprendizagem, como se constrói conhecimento e como se comunica. Malavasi e Zoccatelli (2018) acrescentam que a necessidade de estética e de beleza inerentes à documentação pedagógica diz respeito à necessidade de clareza e de transparência na linguagem, na forma e na escolha gráfica. Estes elementos são essenciais, não só do ponto de vista formal, mas

também do ponto de vista da comunicação. Para as autoras este conceito de estética cruza-se com outro, muito mais amplo, o de pedagogia da estética. Malaguzzi (1999) diz que existe nos olhos das crianças a ideia da beleza e da estética e que esta tem de ser cultivada. Por isso, a documentação pedagógica deve ser cuidada e harmoniosa, sem floreios para não criar ruído visual e impedir a comunicação.

Oliveira-Formosinho (2016) afirma que a documentação pedagógica esteticamente editada é “um recurso aberto que pode ser questionado através de vários formatos para monitorizar e avaliar as aprendizagens” (p. 13), ou seja, permite pensar no que foi projetado, no que foi ou não concretizado na ação quotidiana e se teve ou não consequências na aprendizagem experiencial da criança.

Permitir que as crianças acedam à documentação pedagógica e reflitam em conjunto com o educador sobre o seu processo de aprendizagem (Azevedo, 2009) é permitir que exerçam os seus “poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32) e que, em colaboração, criem compromissos coletivos para ação futura. O dever do educador é criar espaço e tempo para que a criança, com o apoio da documentação pedagógica, se “escute a si própria e comunique a escuta de si” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 48).

A figura 2, que de seguida se apresenta, ilustra um momento de revisitação da documentação pedagógica, em tempo de conselho, que provocou um diálogo sobre o percurso experiencial entre as crianças, mediado pela educadora.



Figura 2 - Tempo de conselho: diálogo sobre o percurso experiencial a partir da documentação pedagógica.

Este encontro dialógico, comunicativo, narrativo sobre os processos de aprendizagem com recurso à documentação pedagógica permite que crianças e adultos debatam e dialoguem sobre o que fizeram, sobre o que aconteceu, o que gostaram mais, o que gostaram menos; o que aprenderam, como aprenderam, com quem aprenderam; sobre as dificuldades que encontraram e as conquistas que realizaram (Azevedo, 2009). Mas permite também procurar novas interpretações, novos significados e alargar caminhos sobre o que querem investigar (Lima, 2017).

Neste encontro, as crianças concetualizam-se como pessoas que aprendem quando têm acesso às jornadas de aprendizagem através da documentação, porque, enquanto narram a aprendizagem, descobrem processos e realizações e descobrem-se a si e aos outros nestes processos e realizações (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Sousa, 2016).

As suas narrativas representam uma “análise de segunda ordem a respeito da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 35). As crianças estão a constituir-se enquanto identidades que aprendem e ao fazê-lo têm oportunidade de desenvolver a criatividade, a capacidade crítica, a colaboração e a cooperação (Moss, 2002). Torna-se, por isso, fundamental escutá-las e devolver-lhes essa escuta (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). No entendimento de Sousa (2016) a documentação pedagógica mais do que advogar os direitos das crianças, garante o exercício desses direitos, nomeadamente, o direito a serem participativas, competentes e criadoras de cultura.

Neste contexto, a planificação, a observação e a avaliação são parte integrante da documentação pedagógica tornando-se num processo colaborativo do educador com as crianças. Há um genuíno exercício de partilha de poder (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Ferreira, 2016; Oliveira-Formosinho, 2016; Lima, 2017, 2019). É, na linguagem de Rinaldi (1998), viver a democracia.

Ao educador, a documentação permite que tenha oportunidade de escutar de novo, de olhar de novo, para rever os processos construídos colaborativamente, refletir sobre a sua imagem de criança e o seu papel na educação de infância.

Permite, assim, criar uma intencionalidade de “natureza bidirecional que compatibiliza interesses, motivações, propósitos das crianças, com os requisitos educacionais provindos da sociedade e do seu projeto educativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 34), apoiando a construção de uma “planificação solidária” (Oliveira-Formosinho, 2016; Ferreira, 2016; Lima, 2017, 2019). Planifica-se com a criança a aprendizagem (e não para ela), compatibilizam-se as motivações e os propósitos das crianças com a intencionalidade educativa do educador.

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

O dever cívico do educador para com as suas crianças e suas famílias é encontrar modos múltiplos de revelar a aprendizagem e de monitorizar a progressão da aprendizagem. É no cruzamento dos múltiplos instrumentos pedagógicos de observação, dos tempos e das vozes das crianças, das famílias e da equipa educativa que se compreende e torna visível a aprendizagem das crianças. Estamos perante a “aprendizagem solidária”, onde todos têm voz (Ferreira, 2016; Oliveira-Formosinho, 2016; Lima, 2017, 2019).

Na Pedagogia-em-Participação, a documentação pedagógica é sujeita a uma análise reflexiva com os quatro eixos de intencionalidade educativa: o ser-estar, o pertencer-participar, o explorar-comunicar e o narrar-significar, como mostra a figura 3. Estes eixos constituem um instrumento mediador entre a teoria e a prática ao colaborarem no desenvolvimento de identidade(s) sócio-histórico-culturais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

**A interconetividade e interatividade dentro de cada eixo, e entre eixos, permite apontar para quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial: as identidades, as relações, as linguagens e os significados, apresentadas na figura 4.**

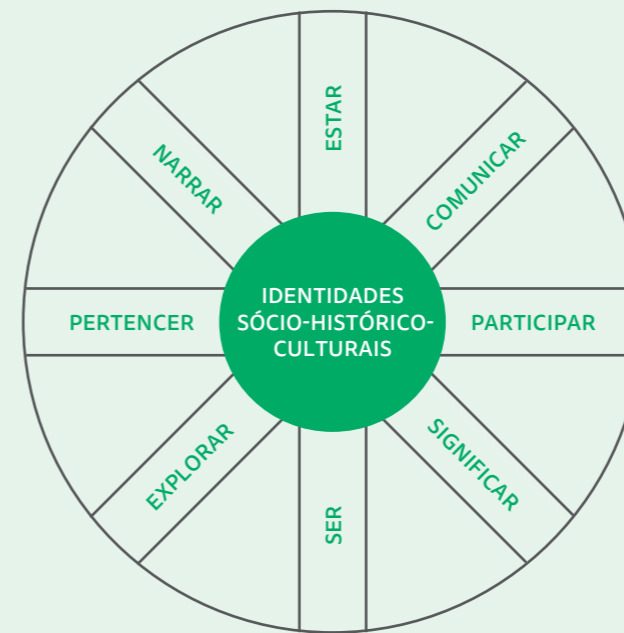


Figura 3 – Eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação (Júlia Oliveira-Formosinho & João Formosinho, 2013)

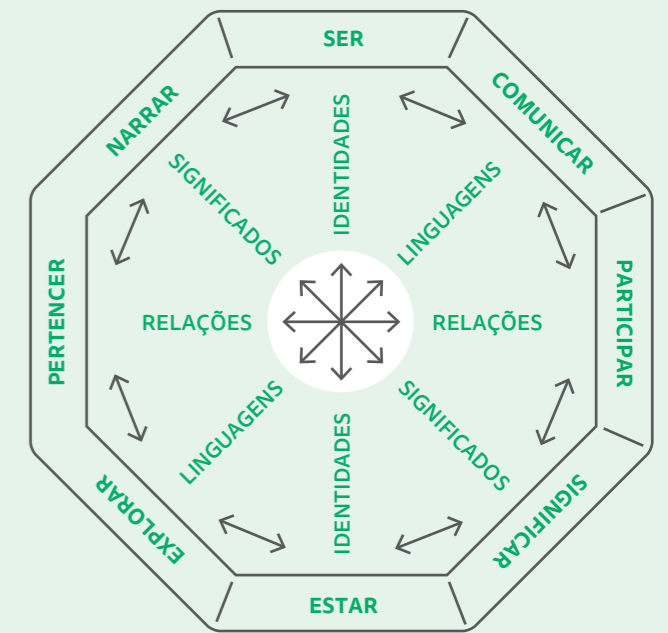


Figura 4 – Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação (Júlia Oliveira-Formosinho & João Formosinho, 2013)

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), referem que é importante que os profissionais as entendam de forma holística e integrada e que promovam e documentem experiências em cada um desses eixos e nas suas integrações.

A documentação pedagógica pode também ser analisada com as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e com recurso aos instrumentos pedagógicos de observação, tais como: o Bem-Estar da Criança e o Envolvimento da Criança (Laevers, 2005) e a Target (Bertram & Pascal, 2009). Estes instrumentos ajudam no processo de análise, interpretação, e compreensão das aprendizagens das crianças. Cabe ao educador selecionar os instrumentos que melhor se adaptem às suas circunstâncias e realidades e lhe permitam compreender a voz da criança para lhes criar espaço de participação (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2010).

É nesta triangulação de todas as vozes que se contribui para que todos sintam pertença no processo de monitorização e avaliação, que na perspetiva tradicional era acessível somente aos externos e aos profissionais.

Congruentemente, o profissional é desafiado a tornar visíveis e públicos estes processos de revelação da “aprendizagem solidária” (Oliveira-Formosinho, 2016). Para este efeito, organiza as jornadas de aprendizagem individual de cada criança num portfólio, desenvolvendo simultaneamente o seu portfólio profissional (ibidem). Partilha a documentação nas paredes da sala e/ou nos corredores da instituição educativa, como mostra a figura 5 (Anexo A – experimentar a construção da documentação pedagógica e a avaliação das aprendizagens).



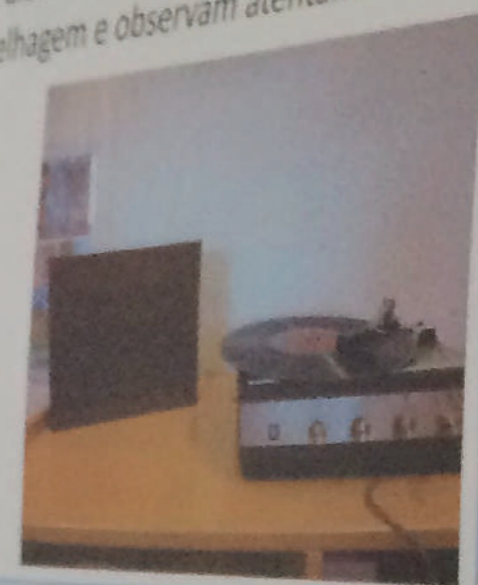
Figura 5 – A Lara observa a documentação pedagógica exposta na sua sala (berçário).

A documentação pedagógica constitui um meio para prestar contas, para “celebrar a aprendizagem e para tornar visíveis os progressos individuais e coletivos da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2006). Azevedo (2009), citando Hoyuellos (2006), afirma que a documentação:

“É uma espécie de crédito ou testemunho (visual, audiovisual ou escrito) que dá identidade ou expressão cultural à própria escola e aos que a habitam. Os documentos são provas (testemunhos documentais) que tornam respeitável o trabalho com as crianças e o dignificam dando-lhe memória e consistência histórica. Desde a entrada em qualquer escola [...], podemos perceber – desde os muros, paredes, tetos e solos do lugar – um espaço que fala, que narra histórias, através de uma segunda pele” (p.20).

Esta segunda pele é designada por Ceppi e Zini (1998) como uma pele psíquica ou uma segunda pele energética que permite que a documentação pedagógica através dos registos fotográficos e escritos, da narrativa das histórias, das produções, da cor, do cuidado ético e estético, se torne “memória viva e vibrante dos processos experienciados pelas crianças e pelos adultos, em colaboração” (Azevedo, 2009, p. 20). (Anexo B – Recursos de apoio ao desenvolvimento da documentação pedagógica).

gira discos e traz  
aparelhagem e observam atentamente o



### A MÚSICA LATINO-AMERICANA DO AVÔ FERNANDO (Francisco Gonçalves)

Assim que começa a música algumas crianças começam a acompanhar o ritmo, a sorrir e a bater palmas. O Fernando incentiva a dançarmos em pé numa roda.



## 2. O trajeto percorrido pelo Centro Infantil Olivais Sul na (re)construção da documentação pedagógica

## i. A Pedagogia-em-Participação na (re)construção da práxis

A Pedagogia-em-Participação é uma pedagogia de diálogos desenvolvidos com teóricos, pedagogos, profissionais, crianças e famílias, supervisores científicos, investigadores e outros parceiros e organizações nacionais e internacionais.

Estes diálogos coletivos e individuais, em diferentes espaços e tempos, permitiram encontrar a companhia necessária para partilhar observações, crenças, saberes, experiências e conhecimentos sobre a pedagogia da infância.

Potenciaram a reflexão crítica e a articulação dos diálogos teóricos com a prática alicerçada e fundamentada para pensar e (re)construir a práxis.

Desde 2009, como já foi referido, que a equipa educativa do CIOS tem vindo a aprofundar conhecimentos sobre a Pedagogia-em-Participação e a desenvolver competências profissionais em torno das diversas dimensões da pedagogia da infância, apresentadas na figura 6.



Figura 6 – Dimensões pedagógicas da Pedagogia-em-Participação. (Júlia Oliveira-Formosinho & João Formosinho, 2013)

O conhecimento explícito da práxis fundamentada tem permitido experimentar a transformação das diversas dimensões da Pedagogia-em-Participação para (re)construir os quotidianos educativos. Sempre, diga-se, num processo participado, apoiado, complexo, exigente e contínuo.

Os trajetos experienciais percorridos permitem-nos construir histórias, memórias, saberes, múltiplas aprendizagens e realizações, que importa agora partilhar e difundir junto das comunidades interessadas.

O trajeto experiencial aqui narrado incide especificamente sobre o processo de (re)construção de uma das dimensões da pedagogia – a documentação pedagógica.

A documentação densa (Oliveira-Formosinho, 2016), recolhida ao longo do tempo, tem um papel central para a reflexão contínua, para a monitorização de processos e realizações, para aprofundar e construir conhecimento, assim como para dar visibilidade aos processos vividos no Centro Infantil Olivais Sul e para os celebrar.



No momento de trabalho em pequenos grupos, as crianças interessadas em fazer animais a partir de lixo familiarizam-se com a utilização da internet como fonte de informação sobre as peças de Bordalo | 1.

- Ele usa partes de carros, chapas, latas e redes. (Catarina)
- E pneus. (Rodrigo)
- Ele usa estes materiais porque são muito fortes e fazem mal à natureza. (Catarina)
- Ele chama-se Bordalo. (Metilde F.)
- Não é só Bordalo, ele também é Artur. (Rodrigo)
- O avô dele era pintor. (Catarina)
- Ele faz isto do lixo para ajudar a Natureza e ele tinha 26 anos. (Rodrigo)



## ii. As primeiras experiências da construção da documentação pedagógica



Uma Raposa  
Bordalo, 4 anos

Para a descrição credível e fidedigna dos processos e das realizações alcançadas procedeu-se à seleção de documentação pedagógica elaborada ao longo de uma década, desde que o Centro Infantil Olivais Sul iniciou a sua atividade sob a gestão da Fundação Aga Khan Portugal (2009 a 2019). Essa documentação foi exposta publicamente (nas paredes das salas e/ou dos corredores) ou integrou os portfólios individuais de aprendizagem das crianças, os livros da criança (no caso da creche familiar) e/ou o portfólio de desenvolvimento profissional da educadora.

Ao longo da narrativa são também evidenciadas as oportunidades criadas pela Fundação Aga Khan Portugal para o desenvolvimento profissional contínuo, a saber: a formação das equipas educativas, a formação no âmbito do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), a criação dos grupos interpares, o Mestrado em Educação de Infância e a formação profissional em contexto, com vista à construção de uma comunidade de aprendizagem.

A narrativa do trajeto experiencial suporta-se na revisão e na análise interpretativa de documentação pedagógica produzida por seis educadoras de infância (creche e educação pré-escolar) e por uma técnica de enquadramento/educadora de infância (creche familiar). Esta análise incide sobre os processos e as realizações do quotidiano pedagógico vivido pelas crianças, famílias e equipas educativas.

O estudo de Ana Azevedo (2012)<sup>[1]</sup> sobre a documentação pedagógica como um instrumento para a análise da coerência teórica e prática, desenvolvido no Centro Infantil Olivais Sul, e apresentado na European Early Childhood Education Research Association (ECEERA), no Porto, apoiou também a construção da compreensão sobre a utilização da documentação pedagógica.

Suportando-nos na democracia como crença e valor fundador dos princípios da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) procura-se, nesta narrativa, dar voz aos protagonistas do quotidiano educativo para a construção de uma narrativa plurivocal: as crianças, as educadoras de infância, a técnica de enquadramento, as auxiliares de ação educativa, as amas, as famílias, os parceiros, entre outros.

A construção da narrativa, a seleção da documentação pedagógica e das vozes sustentou-se em princípios éticos e deontológicos. Houve o cuidado de assegurar o consentimento informado e voluntário, a confidencialidade dos dados recolhidos e a privacidade dos sujeitos, procurando preservar os seus dados pessoais<sup>[2]</sup>

1 Estudo desenvolvido e apresentado por Ana Azevedo no âmbito da XXII Conferência EECERA - European Early Childhood Education Research Association, no Instituto Superior de Engenharia do Porto, no dia 31 de agosto de 2012, com o título *A documentação pedagógica: Um instrumento para análise da coerência teórica e prática.*

2 Este estudo sustenta os seus princípios éticos e deontológicos no código ético desenvolvido pela EECERA (Bertram et al., 2016), a Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância. O código ético pode ser consultado em: <http://eecera-ext.tandf.co.uk/documents/pdf/organisation/EECERA-Ethical-Code.pdf>.



Figura 7 - Espaços comuns do Centro Infantil Olivais Sul, 2009.

**O Centro Infantil Olivais Sul em 2009 iniciou o ano letivo sob a gestão da Fundação Aga Khan Portugal. Logo no início do ano, as paredes dos corredores, das salas de atividades e dos espaços comuns estavam praticamente vazias, como mostra a figura 7.**

**Pelos corredores, os pais/ encarregados de educação e famílias teciam comentários alguns invariavelmente idênticos:**

- "Entramos nos corredores do Centro e parece um hospital. Está tudo tão branco;"
- "Parece que não há vida;"
- "Quando passei lá fora e olhei para aqui parecia um Lar de Idosos. As janelas transparentes e sem bonecos;"
- "Dantes havia placards em cortiça coloridos, com bonecos, flores, arco-íris, pinturas nas janelas entre as salas. As salas estavam cheias com os trabalhos de todas as crianças;"
- "Este é um espaço para as crianças, as crianças precisam de cor, vida. Elas e nós precisamos de espaços que encham as vistas, ao invés de um espaço todo branco que mais parece um hospital."

Porém, e paradoxalmente, se para uns a preocupação era essencialmente com o encher as vistas e dar vida aos espaços, para outros a preocupação centrava-se no bem-estar das crianças, nos seus processos e realizações, no interesse em conhecer e ver como se contextualiza, no quotidiano, a Pedagogia-em-Participação:

- "O importante para mim é que a minha filha seja respeitada e seja feliz. Não me interessa ver muitos trabalhos e depois não ser respeitada, nem feliz. Quero que esteja bem."
- "Para mim importante [...] não são os resultados, os trabalhos bonitinhos até porque podem ser feitos pelos adultos. Prefiro pouco, mas significativo. Como se costuma dizer: menos é mais. Ninguém constrói um prédio sem projeto, muito menos quando se fala de educação. Não me interessa o fazer para ficar bonito. A educação é algo sério, tem de ser passo a passo. Muito bem pensada."
- "Aguardo para ver o que esta nova pedagogia tem de novo. Quando tive a primeira reunião consigo [educadora] interessou-me muito e sinto-me feliz pelo meu filho ter a oportunidade de viver diariamente uma pedagogia que o respeita e respeita a família. Uma pedagogia que não pensa no todo como um bloco fechado, mas respeita cada um na sua individualidade. Agora estou ansiosa para conhecer e ver na prática como é."

O ambiente educativo da creche e da educação pré-escolar evidenciava, a nível do espaço e dos materiais, uma organização definida por áreas de atividades (jogos, faz de conta, construções, biblioteca, plástica, ciências) que gradualmente foram sendo enriquecidas com materiais pedagógicos mais identitários, mais expressivos da diversidade do grupo de pertença e da(s) cultura(s) mas também mais ricos e mais estimulantes do ponto de vista sensorial, cognitivo e criativo. Evidenciava-se também uma crescente preocupação com a criação de espaços educativos éticos e estéticos.

Gradualmente, foi-se dando visibilidade aos processos e realizações vividas pelas crianças e adultos, experimentando-se a construção de uma documentação pedagógica respeitadora das crianças e das suas famílias, ética, significativa e estética. Partilharam-se as situações educativas mais significativas do grupo. Os excertos da documentação pedagógica que a seguir se apresentam correspondem ao ano letivo de 2009/2010 e referem-se a duas salas de creche, à creche familiar e uma sala de educação pré-escolar.

## EXPERIMENTAR TINTA DE LEGUMES

Creche (berçário)

A expressão do rosto do André reflete curiosidade, motivação para descobrir as propriedades das tintas de legumes. Contudo, os movimentos do seu corpo são hesitantes, retraíndo-se quando toma a iniciativa de tocar com os dedos: as texturas e a temperatura são propriedades que o André manifesta não apreciar. Assim, mantém uma atitude preferencialmente observadora e expectante.



O Gustavo observa atentamente e espantado a colocação das tintas sobre a folha de papel. Em seguida, estica o braço e com os dedos espalha uma das tintas: novo espanto! O seu entusiasmo reflete-se nos movimentos do seu corpo: estica o tronco; bate com a mão sobre as tintas; ri com os salpicos provocados.

O Gustavo permanece sempre concentrado e bastante entusiasmado com as descobertas da experiência.



## À DESCOBERTA DAS FLORES DO NOSSO JARDIM...

Creche (sala dos dois anos)

Com diferentes sentidos, as crianças observam atentamente as cores, as formas, as texturas das flores do canteiro do jardim do Centro.

Partilham observações...a forma das pétalas... o caule... as cores...os cheiros.

-São cor-de-rosa e amarelas por dentro. (João)

- Estas flores cheiram bem! (Maria)

No momento de trabalho em pequenos grupos, cada criança pinta as flores observadas e registadas em fotografias.



## HORA DO CONTO

Creche familiar

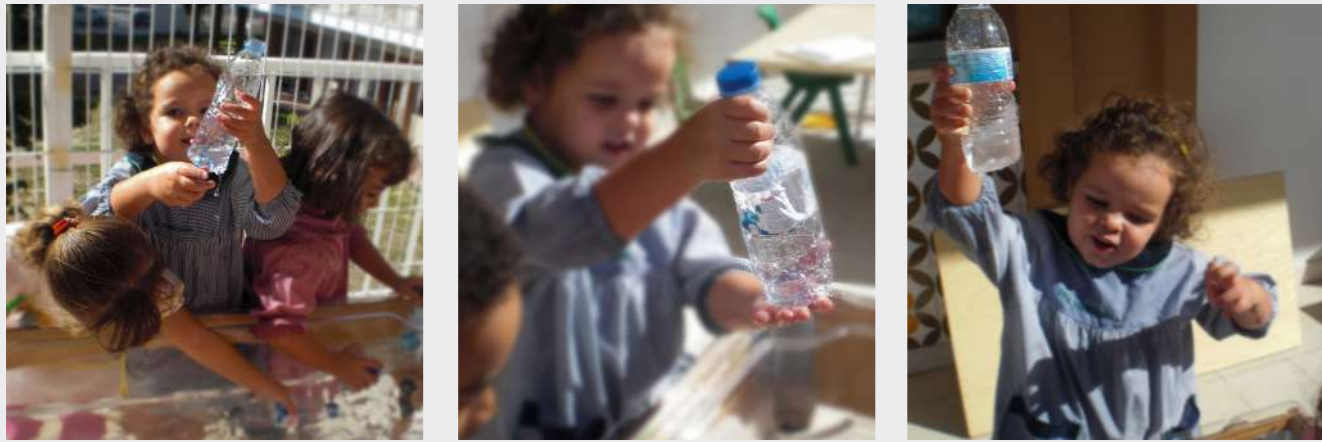
Ouvir e apreciar histórias, na companhia dos seus pares e da Ama, contactando com o livro e a sua leitura.





## EXPLORAÇÃO DE ÁGUA

Sala da educação pré-escolar



- **Está fria a água!** (Lara);
- **Que boa!** (Sofia);
- **Está fresquinha!** (Catarina).

As crianças colocam as mãos na água. Enchem as mãos e prendem a água. Largam e observam os movimentos e o som da água ao cair na tina. Observam as pingas da água, que escorre dos dedos, caem lentamente na tina.

Depois pegam em garrafas, umas furadas e outras não, enchem-nas de água e observam o que acontece:

- **Olha, tem furos!** (Luísa);
- **Está a cair a água!** (Sofia);
- **Que divertido!** (Carolina).

Estas primeiras experiências de documentação pedagógica são afixadas nas paredes das salas e nos corredores. Duas crianças ao verem a documentação comentam entre si:

- **Olha eu aqui! Olha eu e tu com a lupa. Lembras-te quando encontrámos uma aranha no nosso jardim no meio das flores? Está aqui a aranha. Só com a lupa é que conseguimos ver.** (Simão)

- **Quase, quase a perdíamos no meio da relva. [...] Eu gosto das fotos e de nos ver à procura de flores e bichos.** (Vânia)

Os pais/ encarregados de educação ao verem a documentação exposta nas paredes dos corredores, param, aproximam-se, leem e deliciam-se com as imagens fotográficas, com as descrições e com as falas das crianças. Deixam-se maravilhar com o sentir, o fazer e o dizer dos seus filhos. A documentação pedagógica transforma os corredores e as salas de atividades que agora ganham vida e identidade, como se pode verificar nos seguintes comentários:

" Hoje tivemos uma boa surpresa. É tão bom ver o meu filho nas fotografias, ler o que diz e o que pensa. Nunca pensei que reagisse desta forma nas atividades. É tão bom vê-lo com o grupo e a interagir. Se não visse, não acreditava. [...] A documentação tem este poder de dar a possibilidade de ver a quem não esteve presente"

(voz de um pai).

" Os corredores e as salas ganharam finalmente vida. A vida vem pelas imagens do que os nossos filhos fazem em sala, pelo que sente, descobre e explora sozinho, com os colegas, com a educadora e auxiliar. Agora estou mais tranquila. Faz todo o sentido assim. É tão bom. Estamos ansiosos por ver as próximas documentações "

(voz de uma mãe).

Também a equipa educativa reflete sobre o processo de recolha, organização e edição da documentação pedagógica. Para as educadoras de infância este ainda é um processo exigente, moroso, que requer planificação prévia para que seja participativo e inclusivo. Para as auxiliares este também é um processo novo, inicialmente encarado com alguma estranheza. Porém, aos poucos passam a compreender os processos, o significado e os benefícios para a equipa, para as crianças e para as famílias.

"É a primeira vez que faço documentação. São tantas crianças! Não é fácil a recolha dos registos escritos, fotográficos, a organização e escolha das imagens e vozes. [...] Esta organização é bastante importante para quando partilhar a documentação com as crianças e com as famílias todas estejam presentes.

Numa primeira fase é importante estarem todos visíveis, depois os pais vão percebendo que se os filhos não aparecem nesta documentação aparecem na seguinte. [...] É muito difícil para mim o observar, o escutar e responder às constantes solicitações. Estar atenta a tudo o resto que se passa. Tudo é muito veloz. Demoro muito tempo a organizar, a selecionar fotografias e a construir."

(voz de uma educadora de infância)

"Eu já trabalhei em outro sítio e tenho muita experiência, mas lá não se fazia documentação. Colocávamos os desenhos na parede e os trabalhos. Havia sempre coisas para afixar, às vezes não tirávamos e a parede ficava toda preenchida. Nunca tinha visto documentação. Aqui, o que você faz [educadora] é tão mais significativo para nós, para as crianças e para os pais. Começo, aos poucos, devagar a perceber a razão e a dar valor."

(voz de uma auxiliar)

As situações aqui apresentadas evidenciam que nesta fase inicial de experimentação da documentação pedagógica:

- as educadoras suspendem a sua intervenção para escutar e esperar, para criar espaço e tempo para a exploração curiosa da criança;
- a documentação centra-se na conjugação de pequenas narrativas do que a criança diz e faz com registos fotográficos e progressivamente integra o registo da voz das crianças sobre as suas vivências;
- as descrições respeitam as crianças, são fiéis ao que dizem e fazem e não apresentam qualquer tipo de juízo de valor (Azevedo, 2012);
- a técnica de enquadramento (creche familiar) descreve a ação das crianças e da ama.

### iii. A formação no âmbito do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

No ano letivo de 2010/2011 dá-se continuidade ao processo de experimentação e reflexão dos processos de (re)construção da documentação pedagógica que agora procura descrever e interpretar a experiência da criança para a (re)significar (Azevedo, 2009).

A documentação pedagógica vive do cruzamento de linguagens (a imagem e a escrita) que nos reporta à situação educativa vivida e nos permite refletir sobre ela, analisá-la e interrogá-la com instrumentos pedagógicos de observação, torná-la fonte profícua da avaliação (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2016).

No âmbito da formação do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), da responsabilidade do Ministério da Educação, foi possível conhecer instrumentos plurais de observação para interrogar a situação registada e a compreender de vários ângulos, nomeadamente:

- a experiência de aprendizagem, o nível de escolha proporcionado à criança, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interação entre crianças e adultos - Target (Bertram & Pascal, 2009);
- o envolvimento da criança (Pascal & Bertram, 2009);
- o bem-estar da criança (Laevers et al., 2005);
- a interação adulta-criança - Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009).

Estes instrumentos são teoricamente coerentes com a ideologia educacional que orienta os profissionais do Centro Infantil Olivais Sul. A sua utilização, no âmbito da formação, implicou a recolha de registos escritos e fotográficos das situações observadas, o preenchimento do protocolo de observação inerente a cada instrumento e a reflexão escrita acerca do processo de experimentação. Depois, em contexto formativo partilharam-se os processos e os materiais produzidos.

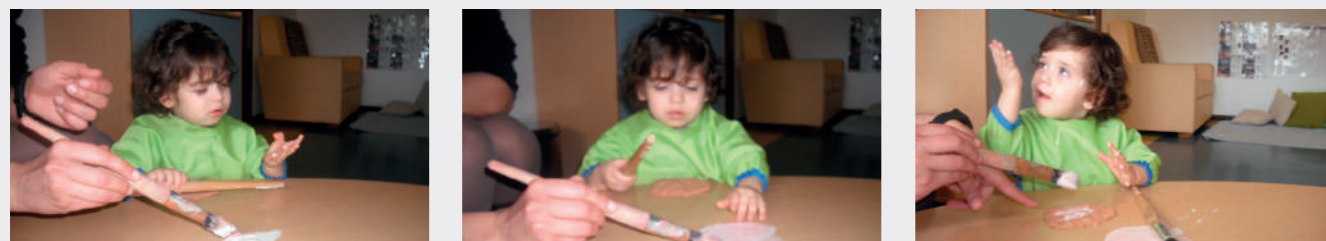
A partir da partilha de cada profissional foi possível experimentar, em diálogo reflexivo, as dificuldades, as dúvidas sobre o preenchimento, sobre a utilização dos instrumentos, os receios, as expectativas e as conquistas. Ao trazer o quotidiano profissional de cada educadora para o centro da reflexão partilhada foi possível cruzar crenças, valores, princípios e modos de pensar-fazer pedagogia.

A diversidade das identidades profissionais presentes alargou as possibilidades do desenvolvimento profissional de cada uma e evidenciou a relevância de uma “pedagogia da lentidão” para a criação de espaços e tempos onde os processos da (trans)formação fossem vividos, contextuais, situados, refletidos, orientados, sustentados e significativos para cada profissional e para o grupo (Oliveira-Formosinho, 2016).

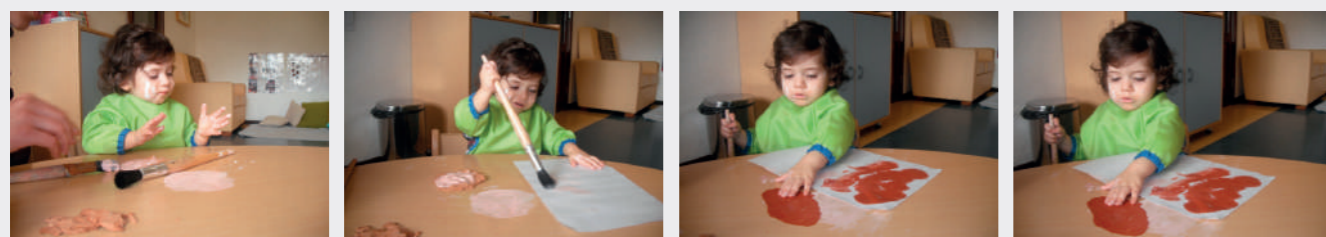
Os excertos de documentações pedagógicas que se seguem resultam deste processo formativo. Na impossibilidade de partilhar toda a documentação optou-se por selecionar um exemplo da utilização de cada instrumento nas diferentes respostas educativas (creche e educação pré-escolar) e na creche familiar.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

TARGET: Creche (sala de um ano)



Dando continuidade ao trabalho em pequeno grupo – moldagem da mão em barro – a presente proposta desafia as crianças para a pintura da sua produção. Sobre a mesa é colocada a produção de cada criança, pincéis e tintas. No decorrer da atividade, o Luís bateu repetidamente com a mão sobre a sua peça, partindo-a em alguns bocados. Levou à boca cada bocado de barro reagindo à sua consistência e sabor. Repetiu os mesmos gestos com cada bocado de barro. Quando olhava para ele, para tentar perceber o seu bem-estar, o Luís sorria-me e estendia-me o bocado de barro, que voltava a levar à boca. Aproximo as embalagens de tinta da mão do Luís. Deixo cair sobre a mesa, à sua frente, um pedaço de tinta branca e uma pinga de rosa. O Luís acompanha a minha ação com o olhar e, imediatamente, estica a mão e toca com os dedos sobre a tinta. Retira-os e observa-os. Volta a dirigir o olhar para a mistura de tinta, estica novamente a mão, molha os dedos e leva-os à cara. Olha para mim, mostra-me a mão e sorri com satisfação.



A atenção do Luís concentra-se totalmente na observação dos efeitos da tinta nos seus dedos, ignorando a pintura da peça de barro. Pouse uma folha branca sobre a mesa mesmo à frente do Luís que, de imediato, agarra no pincel. Segurando-o firmemente e fá-lo deslizar sobre a folha. Vai alternando entre o deslizar do pincel sobre a folha de papel e sobre a palma da sua mão até esta ficar totalmente coberta de tinta. Depois bate com a mão pintada sobre a mesa e observa com prazer o efeito da sua ação.

**NOME DO ESTABELECIMENTO:** Centro Infantil Olivais Sul **OBSERVADOR:** Educadora **DATA:** 21 de Fevereiro de 2011  
**NOME DA CRIANÇA:** Luís Torres **SEXO:** M **IDADE:** 16 meses  
**N.º CRIANÇAS PRESENTES:** 3 **N.º ADULTOS PRESENTES:** 2

ZONA DE INICIATIVA				
	1	2	3	4 (é dada total liberdade de escolha)
<b>HORA</b> 10h47	<b>GRUPO</b> GG PG P I			
	<b>EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM</b> ✓ Formação pessoal e social ✓ Expressão motora Expressão dramática ✓ Expressão plástica Expressão musical Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática ✓ Conhecimento do mundo			
<b>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</b> Atividade intensa prolongada	<b>INTERAÇÃO</b> CA ↔ A   CA → A   A → CA   → CA ← CA ↔ C   CA → C   C → CA   CA CA ↔ GC   CA → GC   GC → CA			

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

TARGET: Educação pré-escolar



Na planificação o Tiago diz: Quero observar os insetos com as lupas. Sugeri que, depois de observar os constrísse com pasta de modelar. O Tiago olha para mim, atentamente, sorri e diz: Sim, pode ser, mas quero que me ajudes.

Seguidamente, dirige-se ao armário, pega nos insetos e senta-se na mesa. Retira a mosca e a formiga da caixa e coloca na mesa. Retira a aranha, observa as suas características e conversa consigo mesmo: A aranha é castanha e tem... uma, duas, três, quatro, cinco, seis... seis patas. Coloca a aranha na mesa, pega noutro inseto e continua a sua conversa: Outra **aranha... esta é preta e tem... oito patas**. Em voz baixa conta as patas da aranha.

Entretanto, olha para mim e diz: **Camila, já está. Agora vou fazer a construção**. Dirige-se à área das artes, pega na pasta de modelar e coloca-a na mesa. Vai buscar um pano molhado e os teques. Senta-se na mesa a observar os insetos na caixa. Olha para mim e diz: **Vou fazer a joaninha, mas não sei como é**. Sorrio-lhe e respondo: **Vamos olhar para a joaninha... como é que ela é?** O Tiago observa-a e diz: **Tem o corpo e as patas, é vermelha e com pintas**. Fica a pensar e continua: **Já sei... faço primeiro o corpo**. Pega no pano e molha as mãos, depois pega em pasta de modelar e começa a fazer o corpo. Quando termina diz: **O corpo já está. Agora falta as patas**. Pega em pasta, modela as patas e coloca-as no corpo. Quando termina coloca a sua produção na janela a secar.

**NOME DO ESTABELECIMENTO:** Centro Infantil Olivais Sul **OBSERVADOR:** Educadora **DATA:** 16 de Março de 2011  
**NOME DA CRIANÇA:** Tiago Rodrigues **SEXO:** M **IDADE:** 4 anos e 11 meses  
**N.º CRIANÇAS PRESENTES:** 18 **N.º ADULTOS PRESENTES:** 2

ZONA DE INICIATIVA				
	1	2	3	4 (é dada total liberdade de escolha)
<b>HORA</b> 10h47	<b>GRUPO</b> GG PG P I			
	<b>EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM</b> ✓ Formação pessoal e social ✓ Expressão motora Expressão dramática ✓ Expressão plástica Expressão musical Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática ✓ Conhecimento do mundo			
<b>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</b> Atividade intensa prolongada	<b>INTERAÇÃO</b> CA ↔ A   CA → A   A → CA   → CA ← CA ↔ C   CA → C   C → CA   CA CA ↔ GC   CA → GC   GC → CA			

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Creche (sala de um ano)



No seguimento da sua planificação, a Lia dirige-se para a área das construções. Aproxima-se do móvel e puxa com ambas as mãos a gaveta dos animais. Observa atentamente os animais e retira um cão. De seguida, dirige-se para a caixa das madeiras e pega em vários blocos, sob o olhar atento do Carlos. Coloca cinco blocos alinhados sobre o chão. Sobre um dos blocos coloca o cão. Volta ao móvel onde se encontra a caixa dos animais e seleciona uma ovelha, uma chita e uma vaca. Senta-se no chão e coloca sobre cada bloco cada um animal. Aponta para a ovelha e olha para mim. Digo-lhe: **É uma ovelha!** De seguida, aponta para o cão e olha para mim. Digo novamente: **Um cão.** Ela reage: **Au, au, au!** Repete a mesma ação com os outros animais. No final, bate palmas e diz: **Já está!** Bato palmas com ela e ajudo-a a arrumar os blocos e os animais. Dá-me a mão e leva-me até à área da biblioteca.

### OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA LIA:

A observação demonstra que a Lia experimenta um nível muito elevado de envolvimento. Durante o período de observação, a Lia evidência elevada concentração na atividade, desenvolvendo-a com precisão, energia, motivação, criatividade, persistência e satisfação.

### ÁREAS DE APRENDIZAGEM

#### ÁREA DE APRENDIZAGEM DAS IDENTIDADES:

faz escolhas, toma decisões e organiza planos;

#### ÁREA DE APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES:

interage com o adulto;

#### ÁREAS DE APRENDIZAGEM DAS LINGUAGENS:

coordena espacialmente os blocos (emergência linguagem matemática);  
imita os sons dos animais (emergência da linguagem oral);

#### ÁREA DE APRENDIZAGEM DOS SIGNIFICADOS:

atribui significado à sua experiência e ao mundo que a rodeia.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Creche (sala de um ano)

NOME DO ESTABELECIMENTO: Centro Infantil Olivais Sul OBSERVADOR: Educadora DATA: 2 de Fevereiro de 2011  
NOME DA CRIANÇA: Maria Pereira SEXO: F IDADE: 4 anos e 5 meses  
N.º CRIANÇAS PRESENTES: 10/17/19 N.º ADULTOS PRESENTES: 2

(M) MANHÃ/ (T) TARDE	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					ÁREAS DE CONTEÚDO / DOMÍNIOS							
	5	4	3	2	1	F.P.S	E.M.	E.D.	E.P.	E. MU.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 9h15		X					X						
A Maria chega à sala na companhia da mãe. Despede-se dela, entra na sala e olha para os amigos sentados em roda e sorri. Senta-se na roda e olha para mim. De seguida, olha em volta e fixa o seu olhar na Eva que estava a contar as suas novidades, não desviando o olhar até a Eva terminar. Quando a Eva termina olha para mim. Pergunto-lhe se tem novidades. Sorri, desvia o olhar e abana a cabeça em sinal negativo.													
HORA 9h40	X						X				X		
Depois de terminada a lengalenga a Maria diz a sorrir e sem hesitar o que vai fazer: Vou para as construções fazer um castelo. Olha para os pares na mesa, sorri na direção da Amélia e do Miguel, diz: Quero convidar a Amélia e o Miguel. Fica a olhar para eles à espera da resposta. Os dois respondem afirmativamente. A Maria esboça um sorriso e diz: Nós vamos utilizar os blocos de madeira e os blocos de cor. Os blocos de madeira vão para o chão e os blocos de cor são para a parede.													
HORA 11h30			X				X				X		
Em tempo de pequeno grupo, as crianças dão continuidade ao trabalho realizado no dia anterior em pasta de modelar. A Maria olha para a sua construção e diz: São as meninas da sala... sou eu, a Lara, a Denise e a Amélia. Aponta para o trabalho enquanto as nomeia. Quando termina olha para a Eva que, entretanto, começou a falar, mas logo de seguida olha para a mesa ao lado prestando atenção ao que as outras crianças estavam a fazer.													

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DO BEM-ESTAR DA CRIANÇA

Creche (sala de berçário)



Em tempo de trabalho em pequenos grupos, levo como proposta de atividade a exploração de um cesto com bolas de diferentes tamanhos e texturas. A Ana rapidamente estica o corpo e retira duas bolas. Segura-as firmemente uma em cada mão, afasta o corpo, estica o braço direito e observa atentamente a bola de ráfia. Aperta com força e grita. Larga a bola e tenta alcançá-la. Volta a pegar na bola com a mão direita e repete a ação anterior. Olha para mim e sorri.

A Ana demonstra estar a divertir-se e a retirar prazer da atividade, sorri ou ri facilmente. Demonstra energia e vitalidade, visíveis na sua expressão facial e a sua expressão corporal (sem receio de tomar o espaço a que tem direito). Age com autoconfiança e sentido de valor pessoal evidenciando um acesso tranquilo às suas próprias necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos.

**NOME DO ESTABELECIMENTO:** Centro Infantil Olivais Sul **OBSERVADOR:** Educadora **DATA:** 9 de Fevereiro de 2011  
**NOME DA CRIANÇA:** Ana Dias **SEXO:** F **IDADE:** 11 meses  
**N.º CRIANÇAS PRESENTES:** 8 **N.º ADULTOS PRESENTES:** 3

**BEM-ESTAR:** Muito elevado

HORA	INDICADORES
10h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Satisfação</li> <li>✓ Relaxamento e paz interior</li> <li>✓ Vitalidade</li> <li>✓ Abertura</li> <li>✓ Autoconfiança</li> <li>✓ Estar em sintonia consigo própria</li> </ul>

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DO BEM-ESTAR DA CRIANÇA

Creche familiar

Junto da ama Laura, a Júlia observa diversos peixes que nadam espalhados pelo enorme tanque do Oceanário. A determinada altura, a Júlia lança o seu corpo contra o vidro e, levantando a mão direita, aponta entusiasticamente para o peixe-lua.

A Júlia evidencia sinais de bem-estar, a sua expressão corporal demonstra vitalidade, não tendo receio de tomar o espaço a que tem direito para descobrir o que está à sua volta. Demonstra uma enorme satisfação, prazer e autoconfiança. A Júlia demonstra estar em sintonia consigo própria. A ama Laura permanece junto desta e acompanha atentamente as suas ações.

A descrição simples do fazer da criança e a integração da voz progride para a integração dos instrumentos pedagógicos de observação, a par da interpretação teórica e da progressiva compreensão com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os eixos pedagógicos e áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação (Azevedo, 2012). Esta progressiva compreensão da ação da criança revela que estamos perante o caminho complexo de explicitação da pedagogia (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2010; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019).

A documentação pedagógica exposta nas paredes e/ou inserida nos portfólios individuais da criança e no livro da criança (creche familiar) permite ao educador, às técnicas de enquadramento, às amas e às famílias aceder às experiências de aprendizagem, ao nível das escolhas proporcionada à criança, ao seu envolvimento nas atividades, às diversas formas de organização do grupo, aos modos predominantes de interação entre crianças e adultos. Permite também aceder aos níveis de bem-estar que a experiência de aprendizagem proporcionou a cada criança e ao bem-estar que as crianças vivenciaram durante o dia nas interações com a educadora e com a equipa de sala.

As interações educativas são uma fonte central de criação de bem-estar e possibilitam determinar se se está perante uma pedagogia transmissiva ou participativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). O conhecimento e utilização do Empenhamento do Adulto (Pascal & Bertram, 2009) veio apoiar o processo de reflexão dos profissionais sobre os estilos de interação e a relação que cada um estabelece com cada criança e com o grupo no apoio ao seu processo de aprendizagem. Na Pedagogia-em-Participação as



interações e as relações são o meio central para a concretização de uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Assim, é fulcral a constante vigilância dos estilos interativos adulto-criança.

Este instrumento teve origem no trabalho desenvolvido por Rogers (Pascal & Bertram, 2009) que salienta a interdependência entre atitudes empáticas, autênticas e respeitadas do profissional e o aprender da criança. Laevers (in Pascal & Bertram, 2009) baseando-se no trabalho de Rogers, define três categorias no comportamento do adulto relacionadas com o seu estilo de mediação e interação com as crianças: a sensibilidade; a estimulação e a autonomia. Para cada uma das categorias, o autor desenvolve uma grelha pormenorizada com descrições exemplificativas de ações e interações adulto-criança.

A utilização do instrumento implica registar situações observadas e analisá-las, definindo (através de uma escala de 1 a 5 pontos) se as ações e interações do adulto observado são mais ou menos sensíveis para com as crianças, se estimulam mais ou menos o seu pensamento e a sua ação e se promovem ou inibem a sua autonomia. Assim, o instrumento permite identificar o estilo de mediação do profissional no processo de aprendizagem da criança. O exemplo que se segue mostra o preenchimento da grelha de observação e o estilo de mediação em cada uma das três categorias.

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO: Centro Infantil Olivais Sul		OBSERVADOR: Educadora					
DATA: 23 de Fevereiro de 2011		NOME DO ADULTO: Amélia Vasques					
N.º TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES: 18		N.º ADULTOS PRESENTES: 2					
DESCRIÇÃO DE CADA PERÍODO DE 2 MINUTOS		5	4	3	2	1	SP
<b>HORA</b>	<b>9h14</b>						
A Amélia está sentada em roda com as crianças que estão a fazer rimas com os nomes. Amélia vai observando o que as crianças estão a dizer. A Eva intervém e diz que o nome Catarina rima com chão. A Amélia repete as palavras devagar e pergunta se o som é igual. A Eva diz que não, mas que Catarina rima com piscina. Entretanto, a Rita diz que o nome dela rima com catita e a Lia diz que o dela rima com tia. A Amélia observa atentamente as crianças enquanto fazem as rimas com os nomes.			X				
				X			
			X				
<b>HORA</b>	<b>9h44</b>						
A Amélia senta-se com o Carlos que decidiu fazer o jogo dos cubos. Ajuda o Carlos a juntar os cubos e pergunta: O que achas? O Carlos vai tentando e a Amélia diz: Tens de rodar a peça para conseguires. O Carlos volta a tentar e a Amélia diz: Esta não dá... tenta com esta! O Carlos movimenta a peça e a Amélia ajuda-o a colocar no lugar. Em seguida, pergunta: E agora onde está a parte daqui? Apontando com o dedo. O Carlos pega num cubo, roda-o e coloca-o no lugar. A Amélia diz: Boa Carlos, conseguiste sozinho!			X				
				X			
			X				
<b>HORA</b>	<b>10h10</b>						
O Carlos está a jogar com os blocos lógicos sob o olhar atento da Amélia. Entretanto, pergunta ao Carlos qual é o círculo amarelo. O Carlos olha para ela, depois para os objetos e escolhe o quadrado amarelo. A Amélia diz-lhe: Este (aponta para a mão do Carlos) é o quadrado. O círculo é este! (e pega no círculo amarelo). Ao que o Carlos contrapõe: Não... é a bola. Em seguida, pede-lhe o quadrado vermelho, o Carlos encontra e a Amélia diz-lhe: Muito bem. É esse. Agora quero o retângulo grande azul. O Carlos fica a olhar para os objetos e a Amélia aponta para o triângulo amarelo. Pergunta-lhe se era aquele, no entanto o Carlos não responde. A Amélia pega no retângulo e coloca-o numa mão e no triângulo e coloca na outra e diz: Carlos, olha para as minhas mãos... qual é o retângulo... este ou este? O Rodrigo olha para as mãos da Amélia e escolhe o retângulo.			X				
				X			
					X		
<b>HORA</b>	<b>10h35</b>						
A Amélia termina o jogo com o Carlos e ajuda-o a arrumar o material na caixa. Quando terminam a Amélia diz: Carlos, vai colocar a caixa no armário. Em seguida, levanta-se, olha para a área das expressões artísticas e dirige-se para o WC. Pega no detergente e num pano. Limpa a mesa e ajuda o Henrique a arrumar o jogo. Limpa a mesa da área dos jogos e a seguir a mesa da área das ciências. Quando termina, arruma o detergente e o pano no WC. Dirige-se para o faz de conta e ajuda a arrumar o material.				X			
				X			
				X			
<b>HORA</b>	<b>11h04</b>						
As crianças estão sentadas em roda e início o jogo: Tenho um barquinho carregadinho de... A Amélia senta-se com as crianças e permanece observar a minha interação com as crianças. Depois de explicado o jogo, a Catarina diz o nome de um fruto, atira a bola a outro colega e este também diz o nome de um fruto e assim sucessivamente. A Amélia vai observando as crianças a atirar a bola seguindo-as com o olhar.			X				
			X				
			X				

A utilização destes instrumentos requer honestidade, transparência e autenticidade. Para além disso, ao conhecê-los profundamente, o profissional pode selecionar aquele que melhor serve os seus objetivos a cada momento, assim como cruzá-los para uma avaliação verdadeiramente holística.

A utilização dos diversos instrumentos permite (re)construir um formato de documentação pedagógica mais contextual, rigorosa e situada que serve a grande finalidade de ver, conhecer e compreender o pensar, o fazer e o aprender da criança. Oliveira-Formosinho (2009) e Azevedo (2012) referem que a utilização destes instrumentos sustenta processos de desenvolvimento profissional desafiantes e transformadores.

O estudo de Azevedo (2012) revela que o deslumbramento com a visibilização das competências da criança reveladas pela escuta e pela observação constituem-se num ímpeto profissional para mais fazer e que a documentação pedagógica possibilita compreender não só a competência e a aprendizagem da criança, mas também a do adulto. É um caminho de integração da teoria e da prática desenvolvida a partir da aprendizagem experiencial da criança que explicita a pedagogia porque permite ao profissional dizer o sentir, o fazer da criança e criar-lhe espaço de participação, pensando-o com quadros de sustentação.

As vozes de uma educadora e de uma auxiliar, que seguidamente se apresentam, revelam os benefícios do conhecimento e da utilização destes instrumentos:

**"Eu não conhecia estes instrumentos pedagógicos de observação. Estes são extremamente úteis para compreender a voz da criança, para refletir sobre a minha ação e para ajudar as minhas auxiliares a refletir sobre a sua ação. Fez-me alterar a forma como avaliava e até construía a documentação pedagógica. Os instrumentos são ótimos aliados no que concerne ao rigor da minha observação, compreensão, interpretação e avaliação."**

(voz de uma educadora de infância)

**"O instrumento do empenhamento do adulto é muito interessante. Estivemos a preencher e há coisas que nem me apercebo que faço e digo. Já está tudo muito enraizado em mim. Este instrumento ajuda-me muito a ver-me de fora e a melhorar a minha interação com as crianças e até com as minhas colegas."**

(voz de uma auxiliar)

Os anos letivos seguintes (2011 a 2013) representam o contínuo aprofundamento da compreensão do processo de aprendizagem da criança. O excerto da documentação pedagógica que se segue revela o modo como a teoria apoia a interpretação do fazer, do pensar da criança em ação (Azevedo, 2012).

## EXPLORAÇÃO DO CESTO DOS TESOUROS NO JARDIM DO CENTRO

### Empenhamento do Adulto



No momento de trabalho em pequenos grupos proponho a realização do cesto dos tesouros no jardim do centro. A Inês observa o cesto, debruça-se sobre o mesmo e, com a mão direita, remexe os materiais que o compõem. De entre os vários objetos, escolhe um recipiente transparente, roda-o e observa-o atentamente sob diversas perspetivas.

A Augusta aproxima do ouvido da Inês um círculo de tecido. A Inês reage a este gesto esticando o braço na direção da Augusta, em jeito de lhe pedir o tecido. A Augusta interpreta o gesto da Inês e responde entregando-lhe o círculo.

A diversidade de materiais que compõe o cesto dos tesouros estimula a curiosidade das crianças, promove a observação e a descoberta, permite experienciar diversas sensações. Ainda que o jogo seja individual, a satisfação pessoal suscita as relações entre pares, o interesse pelas atividades de cada um e a aprendizagem partilhada (Goldschmied & Jackson, 2006). As relações e as interações são centrais na concretização de uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2011).

Acompanhemos a seguir o excerto de uma situação de um pequeno grupo onde nos é possível analisar o aprofundamento do conhecimento dos eixos pedagógicos como suporte para fazer a integração da intencionalidade com o processo de descrição, análise e interpretação do pensar, sentir, fazer e aprender da criança.

## MOMENTO INTERCULTURAL: A MINHA FAMÍLIA

Creche (sala dos dois anos)

No momento intercultural, levo uma replica da pintura de Harmensz Rembrandt Figura de Velho e uma do Retrato de uma Jovem, de Domenico Ghirlandaio. O envolvimento das crianças é imediato...

O Iara aponta para a replica da Figura de Velho e diz: **Aquele é um senhor porque tem barba.**

A Madalena rapidamente diz: **A outra é uma menina, tem cabelo curto como a minha mãe.**

O Paulo acrescenta: **O senhor tem barba como o meu pai e a menina tem cabelo curto como a minha mãe.**

A Madalena afirma: **O teu pai não tem barba.**

O Paulo diz: **Tem sim.** Levanta-se e vai buscar o seu portfólio, entrega-mo e diz: **Mostra.**

A Madalena diz: **Afinal o teu pai tem barba como o senhor. O meu pai não tem. Mas a minha mãe tem cabelo curto como a tua. Eu vou trazer fotografias da minha mãe com o cabelo curto.**

No dia seguinte, visitamos o Museu Calouste Gulbenkian para observação das obras de arte.

A auxiliar Mafalda regista as nossas ações e observações.

Na semana seguinte, em articulação com as famílias, as crianças partilham as imagens fotográficas da sua família.

Mais vez a auxiliar Mafalda regista fotograficamente as nossas ações e interações; toma notas dos nossos diálogos.



A Marlene partilha com a Soraia a sua intenção e diz: **Eu vou desenhar a mãe e o pai.** Seguidamente pega no lápis de carvão e na folha de desenho e inicia a sua atividade, demonstrando estar a retirar prazer, envolvendo-se espontaneamente na execução da sua tarefa. Faz rabiscos circulares ascendentes e descendentes, que revelam um maior controle dos músculos da mão, punho e braço. À medida que executa a sua ação partilha com a Soraia e com o Paulo: **Olhem, o meu pai e a minha mãe são grandes.** Com gestos delicados e precisos, acrescenta: **Estou a fazer o cabelo e o umbigo do pai. Também fiz o cabelo da mãe e um olho.**

A auxiliar Mafalda apoia na realização dos registos, tira fotografias e num bloco escreve o que a Marlene diz.

Estas experiências permitiram às crianças desenvolver aprendizagens:

no eixo do ser relacional

- alarga os contextos relacionais;
- partilha o contexto familiar no seio do grupo.

no eixo das experiências

- emergência da linguagem científica – inicia-se em práticas de observação; interessa-se pela cultura estética e artística;
- emergência da linguagem oral – comunica verbalmente as suas observações e intenções;
- emergência da linguagem plástica – experimenta o domínio da motricidade fina; explora a representação visual de pessoas.

Acompanhemos abaixo o diálogo entre a educadora e as crianças de uma sala da educação pré-escolar sobre o trabalho de projeto em curso. Neste caso, a documentação pedagógica sustenta as atividades e projetos das crianças, permitindo conciliar a escuta com a resposta a essa escuta (Azevedo, 2012).

## TRABALHO DE PROJETO: SE EU SUBISSE AO PESCOÇO DA GIRAFA PODIA VER A MINHA CASA

Desenvolvido numa sala da educação pré-escolar



O conselho permite fazer o confronto entre os pontos de partida e as aquisições que o caminho de aprendizagem experimental permitiu.

Roberto: **A girafa é o animal mais alto do mundo. O pescoço da girafa movimenta-se de um lado para o outro. Eu vi as girafas no Jardim Zoológico não tinham todas o mesmo tamanho, [...]. Eu se subisse ao pescoço dela via a minha casa.**

Telmo: **As girafas já nascem com o pescoço comprido. Eu vi no filme, que o pai da Mariana nos emprestou, que a girafa a nascer já vinha com o pescoço comprido.**

Filipe: **A girafa para nascer não é preciso cortar a barriga, sai da barriga da mãe por um burquinho. Não magoa a mãe e cai na palha. Levanta-se logo e já tem o pescoço comprido. Fernando: Eu não sabia como a que as girafas dormiam. Fiquei a saber que elas dormem em**

**pé e às vezes enrolam-se. Nós sabemos que elas estão a dormir porque fecham e não mexem a boca.**

Questiono o grupo: **Nós já fizemos pesquisas e descobrimos muitas coisas sobre as girafas. E o que vamos fazer, agora?**

A Constança sugere: **Podíamos fazer uma girafa grande para a nossa escola.**

Ao perceber o entusiasmo das crianças, pergunto: **Como vamos construir essa girafa?**

Edgar: **A girafa tem de ficar em pé.**

Filipe: **Primeiro temos de pôr as patas.**

Silvana: **Tem de ter um pescoço muito comprido.**

Diana: **Tem de ter um corpo.**

Dinis: **E cauda.**



Para concretizar esta intenção é fundamental tomar decisões acerca dos recursos, das etapas e das tarefas. Sugiro a utilização de materiais de desperdício (garrafas e garrafas de plástico, papel de jornal e revistas). As crianças responsabilizam-se por pedir a colaboração dos pais.

Organizam-se dois grupos de trabalho: um fica com a estrutura do corpo e outro com a pintura da girafa. A construção da girafa envolveu os pais e famílias e vários elementos da comunidade educativa.

[...] António: **A nossa girafa é mesmo grande!**

Lara: **Pois é, mas as que vimos no Jardim Zoológico ainda são maiores. A nossa deve ter o tamanho da girafa pequenina que estava lá, junto da mãe.**

António: **Nós podíamos fazer mais girafas. Fazíamos um jardim zoológico no nosso jardim. Ele é parecido, também tem árvores, relva...**

Lara: **Pois! Agora já sabemos fazer girafas grandes!**

[...] o José olha para a girafa e diz: **Eu quero ver como chego ao topo da girafa!**

Quando terminámos a construção da girafa levámo-la para o nosso jardim. As reações são diversas...

Tiago: **A nossa girafa é mesmo grande!**

Lara: **Parece uma girafa a sério. As manchas são iguais.**

Juliana: **Ficou igual às girafas do Jardim Zoológico.**

Inês: **É a nossa girafa!**

De acordo com o estudo de Azevedo (2012) verifica-se nesta fase uma maior preocupação com a interpretação teórica e com o aprofundamento dos eixos pedagógicos. A documentação serve também de sustentação para as atividades e os projetos. Como constata a autora:

- a documentação dos processos de aprendizagem desenvolve-se a partir da ideia fundadora de democracia, que implica a conceptualização de uma imagem de criança competente, sujeito de direitos;
- a coerência das práticas de documentação com os princípios teóricos que as sustentam requer que a documentação seja feita em torno das aprendizagens das crianças e das aprendizagens dos adultos;
- este processo é um processo lento, exigente, rigoroso, complexo que requer a integração de competências éticas, políticas e técnicas;
- a complexidade deste processo está na integração dessas competências que exigem: respeito pelas crianças, respeito pelas famílias, respeito pelas culturas, respeito pelas diferenças, respeito pelos ritmos.



## iv. A formação em contexto das equipas educativas: instituir uma práxis de documentação através do desenvolvimento profissional

A construção de equipas educativas participativas, colaborativas e reflexivas – educadoras de infância, técnicas de enquadramento, auxiliares de ação educativa e Amas - para o desenvolvimento de práticas sustentadas e fundamentadas nas vivências de cada equipa, no seu quotidiano educativo, foi sempre uma das prioridades da Fundação Aga Khan Portugal.

A Pedagogia-em-Participação baseia-se no desenvolvimento de equipas educativas participativas, a quem reconhece um papel decisivo na promoção da qualidade e da equidade na infância. Refuta uma visão tradicional da divisão do trabalho em sala, limitando o contributo das auxiliares de ação educativa e das amas aos cuidados de higiene, alimentação, descanso e supervisão dos recreios, etc. Para tal, foi desenvolvido um programa em torno:

- da compreensão da perspetiva pedagógica assumida no CIOS (Pedagogia-em-Participação);
- das intencionalidades educativas;
- das dimensões da pedagogia;
- dos instrumentos pedagógicos de observação, essencialmente, o Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009).

No início de cada ano letivo, cada equipa educativa desenha um espaço e um tempo para o encontro semanal. É importante salientar que o diálogo estabelecido entre cada equipa é norteado por um profundo respeito pelas crenças, valores, princípios, saberes, experiências de cada elemento. A figura 8, na página seguinte, mostra a reunião de equipa de uma sala.

As vozes de uma educadora de infância e de uma auxiliar revelam a importância destas reuniões para o seu desenvolvimento profissional.

**"As auxiliares educativas participam ativamente em todos os momentos da rotina. Passo-lhes a mensagem do que elas são capazes e de que têm um papel ativo na educação daquelas crianças, de que não são meras espetadoras, não são meras cuidadoras."**

(voz de uma educadora)

**"Estes tempos de paragem são importantes para cada uma partilhar as dúvidas, as questões, as preocupações, as ideias, as experiências para melhorar o quotidiano para as crianças e as famílias. Dialogamos e decidimos sobre o que cada uma vai fazer."**

(voz de uma auxiliar de ação educativa)

A documentação pedagógica é um dos focos centrais da formação para a transformação da práxis. Nos encontros semanais dialoga-se sobre o processo de recolha de informação (registos escritos, recolha de imagens fotográficas ou vídeo), distribuem-se papéis e tarefas que cada uma desempenha. Dialoga-se sobre o processo de organização, seleção e edição.

**"Tenho muita curiosidade sobre tudo o que acontece diariamente. A pedagogia onde eu estava era tradicional. Fazíamos muitos trabalhos para as crianças, agora esta pedagogia sei que temos de ajudar e não fazer pelas crianças. Temos de pensar. Tem-me ajudado olhar mais para o que você [educadora] faz. Aprendo muito a ver. Também tenho sempre muita vontade de participar e de fazer. A documentação pedagógica que vejo nas paredes também ajuda muito a ver as crianças e como eu as posso ajudar a crescer."**

(voz de uma auxiliar de ação educativa)



Figura 8 - Reunião de equipa

As auxiliares de ação educativa e as Amas, com o apoio das educadoras de infância e das técnicas de enquadramento começam gradualmente a participar na recolha de informação para a construção da documentação pedagógica. Estas observam e experimentam a escrita dos sinais não-verbais e verbais das crianças e colaboram na captação de registos escritos, de imagens fotográficas e audiovisuais.

Os exemplos de documentação pedagógica que se seguem (sala de dois anos e creche familiar) resultam da colaboração das auxiliares na recolha da informação. Esta documentação é exposta nas paredes e integra também os portfólios individuais de aprendizagem das crianças/livro da criança.

## TRABALHO DE PEQUENOS GRUPOS: PASSEIO NO JARDIM DO CENTRO PARA OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE ELEMENTOS NATURAIS

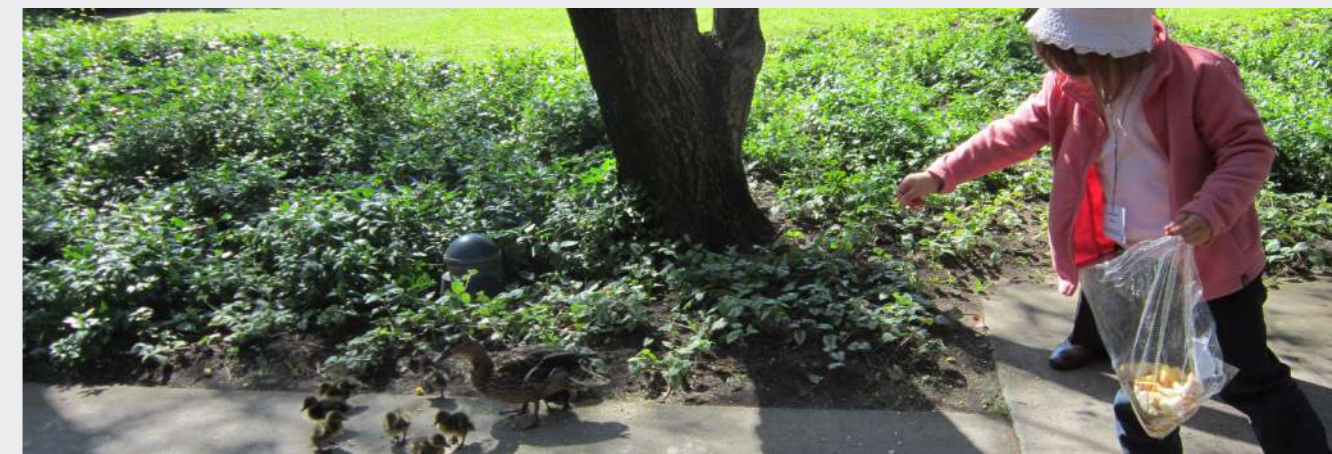
Creche (sala de um ano)



Gradualmente as crianças vão-se tornando cada mais competentes no domínio da mobilidade corporal. Regressar ao jardim do nosso Centro é redescobri-lo em novos ângulos e novas perspetivas. Neste regresso levamos connosco um cesto – responsabilidade orgulhosamente assumida pela Constança – para recolher o inesperado que podemos vir a encontrar na natureza que envolve o Centro. O olhar da auxiliar Sílvia capta a curiosidade, o espanto, a alegria da Constança, do André, do Tiago, do Rui e do Gustavo.

## COMPREENDER A CRIANÇA E DESENVOLVER O SENTIDO DE ESCUTA

Creche familiar



O quotidiano educativo possibilita à criança fazer escolhas, partilhar ideias e emoções. Através da escuta ativa, o adulto compreende melhor a criança e identifica os seus verdadeiros interesses e motivações. No ciclo de observação, planificação e avaliação emergem novas propostas educativas numa perspetiva de continuidade e interatividade. As experiências vivenciadas pela criança são alargadas e complexificadas:

**"As crianças gostam muito da natureza e nos passeios à rua interessaram-se pelas folhas no outono e pelas flores e formigas na primavera. Foi algo que foi surgindo nas brincadeiras deles e também nas conversas. Diariamente fomos fazendo novas descobertas com atividades que eles gostavam."**

(voz da ama, Leonor Esteves)

A (re)construção da documentação pedagógica começa gradualmente a ser um processo partilhado pelas educadoras de infância e auxiliares de ação educativa; técnicas de enquadramento e Amas. As auxiliares de ação educativa e as Amas reconhecem os benefícios das reuniões: sentem pertença a uma equipa, porque participam, fazem perguntas, partilham os seus saberes, experiências, dúvidas, opiniões e dão sugestões; partilham as suas dificuldades e conquistas; assumem maior responsabilidade para com as crianças e as famílias; contribuem para a planificação educativa numa perspetiva de continuidade e interatividade que aprofunda experiências vivenciadas.

- **"A minha formação acontece todos os dias na minha atividade diária. Eu observo e pergunto sempre que preciso de esclarecer alguns aspetos. Isto é realmente formação. Também gosto de ler, leio muito. Também sou mãe e isso ajuda muito."**

(voz de uma auxiliar de ação educativa)"

- **"Eu dantes via-a [educadora] a fazer registos e não percebia muito bem a utilidade. Escrevia, escrevia. Até que quando começou a explicar, a pedir a minha ajuda para escrever, para tirar fotografias e a ver**

**depois a documentação pedagógica com o que as crianças faziam, com o que nós fazíamos foi muito gratificante. À medida do tempo percebi que os nossos pequenos diálogos eram formativos e com a sua ajuda [educadora] fui tirando melhores fotografias, já não cortava cabeças, já tinha outro olhar sobre o que via e o que queria registar. Hoje, compreendo que não precisamos de grandes diálogos, bastam poucos e significativos sobre as minhas dúvidas, questões, dificuldades, conquistas sobre a prática. Isso sim é formação para mim. [...] Vi que esta colaboração trouxe efeitos positivos para a documentação. Começamos a ter mais documentação em dia, as crianças e as famílias dão bastante valor."**

(voz de uma auxiliar de ação educativa)"

- **"As crianças gostam muito da natureza e nos passeios à rua interessaram-se pelas folhas no outono e pelas flores e formigas na primavera. Foi algo que foi surgindo nas brincadeiras deles e também nas conversas. Diariamente fomos fazendo novas descobertas com atividades que eles gostavam."**

(voz de uma Ama)

Também a educadora de infância e a técnica de enquadramento das Amas veem benefícios nesta colaboração e parceria, sobretudo no que concerne à coerência que a continuidade do trabalho pedagógico exige:

- "O processo formativo é lento e exigente, contudo, compensador. À medida do tempo vejo que a linguagem entre mim e as minhas auxiliares começa a ser comum. A pedagogia explícita tem este poder. [...] Esta parceria apoia a (re)construção da documentação pedagógica. Se dantes pensava que não ia conseguir registar todas as crianças e o emergente, hoje sinto que já tenho parceiras atentas e capazes. O foco sendo partilhado é mais fácil e mais motivador. Todas crescemos, aprendemos, construímos e contribuímos diariamente para a construção de uma documentação genuína e significativa."

(voz de uma educadora de infância)

- "A escuta das crenças, dos valores e dos saberes construídos pelas Amas (ao longo das suas histórias de vida e dos seus percursos profissionais) sustentaram a criação de diálogos em torno das concepções de imagem de criança e do papel do adulto. Esta partilha e reflexão em companhia foram essenciais para uma maior compreensão da criança e para o desenvolvimento do sentido de escuta do profissional [ama] na modalidade de atendimento em creche familiar."

(voz da técnica de enquadramento)



## v. Formação interpares: o contínuo aprofundamento da (re)construção da documentação pedagógica

Nos anos letivos de 2014 a 2016 o diálogo reflexivo, crítico, situado e contínuo sobre a práxis pedagógica do dia a dia e a resolução de problemas emergentes, leva à criação da formação interpares.

A formação interpares é um modo partilhado de formação de um grupo de pares profissionais em contexto de trabalho. Este tipo de formação tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional contínuo, através da reflexão crítica sobre a práxis e da apropriação refletida da gramática pedagógica partilhada, para consolidar o desenvolvimento de práticas fundamentadas e potenciar a autonomia e a afirmação pessoal e profissional.

A formação teve o acompanhamento de duas formadoras em contexto (Inês Machado e Joana Sousa), sob a supervisão pedagógica e científica de Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho.

As formadoras em contexto organizaram encontros sistemáticos (individuais e coletivos) para a partilha refletida da práxis pedagógica. Cada profissional foi desafiada a recolher informação e a organizá-la para ser posteriormente partilhada, analisada e interpretada, contribuindo para a tomada de decisões e para a criação de focos transformadores, situados no quotidiano.

Ao longo deste processo de experimentação dos focos transformadores, definidos conjuntamente, houve o constante respeito pela voz, pelos ritmos e pela diversidade das identidades profissionais presentes. O processo desenvolveu-se em movimento constante entre a motivação dos profissionais para avançar e a necessidade de parar, de adiar para refletir (Sousa, 2016).

Estes encontros individuais ou coletivos apoiaram os respetivos ciclos de reflexão-ação-transformação-reflexão em torno das dimensões pedagógicas da Pedagogia-em-Participação. A dimensão da documentação pedagógica beneficiou deste ciclo.

A equipa educativa, individualmente e no coletivo, na companhia da formadora em contexto, questionou-se sobre a documentação pedagógica que era exposta nas paredes:

- Será que esta documentação é apelativa, inteligível, comunicativa e convida à leitura?
- Há um equilíbrio entre o texto e as imagens fotográficas ou vídeo?
- Ao longo da narrativa é visível a voz da educadora e do resto da equipa educativa (no seu sentir, pensar, fazer vividos) em relação com a voz das crianças? Ou vemos a presença de uma voz mecanizada, tecnicista que não parece envolvida no sentir, no pensar e no fazer das crianças?
- É uma organização respeitadora, ética e estética?
- Damos visibilidade ao processo vivido que harmoniza os propósitos das crianças com as intencionalidades pedagógicas, ou damos visibilidade a uma listagem de intencionalidades pedagógicas?
- A análise, a interpretação e a avaliação são construídas a uma só voz?

Cada profissional ao seu ritmo e/ou ao(s) ritmo(s) da jornada formativa, experimenta a (re)construção de estrutura, forma e conteúdo da documentação pedagógica. Os excertos de documentação pedagógica (duas salas de creche e uma da educação pré-escolar) que se seguem resultam desse processo de experimentação.

## À DESCOBERTA DE PORTUGAL: OS CONTRIBUTOS DAS FAMÍLIAS

Creche (sala dos dois anos)



Na continuidade do trabalho que estava a ser desenvolvido sobre as localidades de Portugal mais significativas para cada criança, alguns pais começam a tomar a iniciativa de querer participar em atividades do quotidiano educativo.

Perante esta participação, o grupo revela interesse em ver esta participação alargada a todas as famílias. Decidiu-se escrever uma carta aos pais a convidar as famílias a contribuir para o alargamento de conhecimentos em torno de Portugal.

O Diogo identificou a localidade significativa para si: o Portinho da Arrábida. Com a ajuda da mãe, selecionou em casa algumas fotografias que ilustram o Portinho da Arrábida e algumas das suas características.

Diogo: **Tem praia, mar e montanha. E tem casas no meio das árvores. Só se pode ir de carro ao Portinho da Arrábida, não tem comboio nem elétrico. Vai-se de carro por esta estrada (apontando para a fotografia). Eu estive a ver estas fotografias com a mãe.**

### REFLEXÃO AVALIATIVA:

- Os pais enviaram contributos acerca das suas vivências familiares que as crianças tiveram oportunidade de partilhar.
- A autonomia e a iniciativa das crianças foram visíveis através da participação entusiasta e da vontade que demonstraram em partilhar experiências;
- A partilha de experiências reforçou laços e proporcionou o desenvolvimento de sentimentos de orgulho, confiança e respeito entre os dois contextos e entre as crianças e adultos do grupo de sala;
- As crianças demonstraram sinais de bem-estar e envolvimento no desenvolvimento das atividades: sorriram, estiveram tranquilos, mostraram entusiasmo e energia, evidenciaram concentração e persistência nas explorações;
- O envolvimento parental fortalece sentimentos de pertença ao grupo e ao centro e incentiva a participação ativa das crianças.

## ATIVIDADES E PROJETOS: POR QUE SE PINTAM OS MENINOS DO RIO OMO

Sala da educação pré-escolar



Pais e famílias envolvem-se nas atividades e projetos da sala contribuindo, de forma diversificada (pesquisas na internet, vídeos) para a sustentação dos saberes em construção.

- **É um mapa do mundo. Tem muitos países** (Carlota).
- **O rio Omo passa na Etiópia. Fica no continente africano** (partilha de um pai).
- **Eles não usam roupa como nós. Eles pintam-se também para falarem entre eles.** (partilha de um irmão).
- **As pinturas também servem para se protegerem dos insetos e para não serem picados** (partilha de uma mãe).

- (Ao colocar barro na cara) **Olha, estou a ficar como a Teresa.** (Lara)
- **Estou muito gira, pareço o menino do rio Omo. Eu adoro pintar-me.** (Inês)
- **Eu queria vir assim pintado todos os dias para a escola.** (Tiago)

### A aprendizagem explicada pelas crianças:

Ponto de partida – a Laura trouxe fotografias dos meninos do rio Omo. Nós gostamos muito e quisemos saber por que se pintam e onde vivem.

Fontes de informação – vieram cá os pais, vimos vídeos, pesquisámos na internet.

Aprendizagens e significados – os meninos do rio Omo vivem longe, na Etiópia. Pintam-se para comunicarem uns com os outros. As tintas demoram muito a fazer.

### A leitura das experiências de aprendizagem com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016):

Área de Formação Pessoal e Social – aprofundaram a noção do eu pessoal e do eu relacional; aprofundaram o gosto pela aprendizagem na companhia de pares e adultos.

Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral, da educação artística e matemática.

Área de conhecimento do mundo – atenderam às diversidades e culturas em presença e aprenderam sobre as diversidades e culturas distantes.



## vi. A frequência no Mestrado em Educação de Infância - Estudos Avançados

Demoramo-nos na experimentação e na (re)construção da documentação pedagógica para torná-la mais participativa, inclusiva, inteligível, apelativa e comunicativa com as crianças, com as famílias e com a comunidade.

A intencionalidade educativa clara, explícita, assumida, não se institui quotidianamente como impositiva. Institui-se na vivência da escuta de cada criança e do grupo, das suas famílias para a desenvolver em companhia, num modo solidário.

A avaliação reflexiva do pensar, sentir, fazer das crianças surge gradualmente no cruzamento da voz das crianças e das famílias com a voz do educador, sustentado nos eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação; nas áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação; nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Deixou de ser um ato só da responsabilidade do educador e passou a ser um ato a mais vozes: o da criança, o da equipa educativa e o da família.

A formação interpares trouxe muitos benefícios à reflexão sobre o processo de (re)construção da documentação pedagógica. As vozes das educadoras são bastantes esclarecedoras dos benefícios deste processo:

**"A criação de grupos interpares e o acompanhamento das formadoras foi um processo bastante exigente e difícil, mas bastante enriquecedor, penso que para todas envolvidas. Destaco, essencialmente, o afastamento do meu isolamento e a possibilidade do meu contínuo, sustentado e significativo desenvolvimento pessoal e profissional. Das várias dimensões pedagógicas refletidas, destaco a documentação pedagógica. A partilha, a experimentação de todas potenciou o contínuo questionamento, a reflexão crítica sobre esta dimensão tão central para as crianças, para mim, para a minha equipa, famílias e comunidade"**

(voz de uma educadora).

**"A formação interpares foi um suporte importante para o meu contínuo estudo e diálogo orientado, progressivo, lento, intencional sobre a documentação pedagógica. Uma dimensão que já vinha a ser refletida e que continua a ser central para mim. Todo este processo possibilitou o cruzamento de olhares, pontos de vista, fez emergir os aspetos mais significativos e a combinação da teoria com a prática. Trouxe uma melhoria efetiva na (re)construção da documentação pedagógica. Uma documentação mais identitária das vivências e dos processos"**

(voz de uma educadora).

Também para a formadora em contexto o processo formativo trouxe aprendizagens. É um processo que exige empatia e respeito nas interações formativas; exige a ética da suspensão dos seus saberes, para escutar, para provocar, para ajudar a criar respostas para as situações problemáticas (Sousa, 2016).

**"Como formadora em contexto tenho aprendido muito. Agora sei que a suspensão dos meus saberes como um ato de respeito perante os saberes é muito importante. Já concluí que a pedagogia do adulto é como a da criança: passa incontornavelmente pela escuta."**

(voz de uma formadora em contexto)

Em 2013/2014 iniciou-se o Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados resultante da parceria da AKF Portugal com a Universidade Católica Portuguesa. Esta parceria possibilitou a frequência no mestrado de sete educadoras de infância (2014/2015) e mais duas nos anos seguintes (2016/2017).

O desenvolvimento do Mestrado em Educação de Infância constituiu-se em espaço e tempo de reflexão do pensar e do fazer educativos. Para tal, foi preciso organizar sistematicamente espaço e tempo para:

- o estudo da bibliografia de apoio para aprofundamento dos conteúdos das unidades curriculares em articulação com a ação educativa;
- a partilha de estudos de bibliografia;
- a produção individual e em pequenos grupos de textos reflexivos e a sua partilha com o grande grupo sobre as temáticas abordadas nas unidades curriculares, sempre em articulação com a ação educativa;
- a recolha de informação e a construção da documentação pedagógica que sirva a dissertação e a ação educativa;
- a partilha com o grupo interpares dos trabalhos reflexivos (com o individual e/ou com o coletivo).

As diversidades dos espaços, dos tempos, das dinâmicas conciliadas e sustentadas com os diversos textos teóricos e/ou vídeos, com os diálogos com os pares profissionais, com os professores, os investigadores e os pedagogos permitiram trazer para o centro da reflexão partilhada o quotidiano profissional, onde se cruzam crenças, valores, princípios e modos de pensar e de fazer pedagogia.

O estudo, os diálogos, a escrita reflexiva, a documentação densa dos processos trouxe benefícios para o pensar e fazer pedagogia, especificamente no que concerne à Pedagogia-em-Participação, nas suas diversas dimensões pedagógicas resultando nas seguintes dissertações:

- Ferreira, Carina (2016). Transformando a planificação pedagógica: um estudo em contexto de creche;
- Sousa, Joana (2016). Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico;

- Gomes, Sónia (2017). O impacto da permeabilidade entre o mundo interior e o mundo exterior na aprendizagem das crianças em contexto de creche;
- Lima, Andreia (2017). Uma narrativa de transformação da práxis: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia-em-Participação;
- Passos, Filipa (2017). Crianças, famílias e equipa educativa: jornadas de envolvimento das famílias e de aprendizagem das crianças;
- Rosário, Clara (2017). Transformando o contexto de aprendizagem: o papel das literacias emergentes.

A documentação pedagógica foi uma das dimensões transversais a todas as dissertações e à ação educativa de cada educadora em formação. Por tal, o mestrado veio sustentar e aprofundar a reflexão contínua sobre a documentação pedagógica e potenciar mudanças. O testemunho de uma educadora de infância, que de seguida se apresenta, é revelador deste processo (trans)formativo ao longo do tempo:

**"Em quase sete anos de experiência profissional, a documentação pedagógica constituiu-se num poderoso instrumento de regulação do meu estilo de mediação pedagógica. A reflexão profissional cooperada sobre esta dimensão da pedagogia, nomeadamente, através da formação em contexto, permitiu-me ir experimentando a construção partilhada da intencionalidade educativa e dos propósitos para a aprendizagem das crianças e dos grupos. Na investigação que desenvolvi no âmbito do Mestrado, a documentação pedagógica tornou-se num instrumento de recolha de informação privilegiado para aceder às modalidades de comunicação das crianças em idade de creche – o foco do meu estudo. Nestes anos, creio que conquistei, por um lado, o exercício quotidiano de escuta e de interpretação de sinais e, por outro, desenvolvi uma maior preocupação pela ética e pela estética do ambiente educativo. A exposição (mais) cuidada da documentação pedagógica nas paredes da sala e dos espaços comuns é o resultado deste trabalho de reflexão que não tenho feito sozinha, mas na companhia da equipa, das crianças e das famílias."**

(voz de uma educadora)

O processo de documentação pedagógica que se segue (figura 9) resulta deste continuum experiencial (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, 2013). Nesta documentação de parede é notória a preocupação contínua com o processo de (re)construção de uma documentação identitária, participativa, inclusiva (crianças, equipa educativa e família), estética, comunicativa e apelativa.

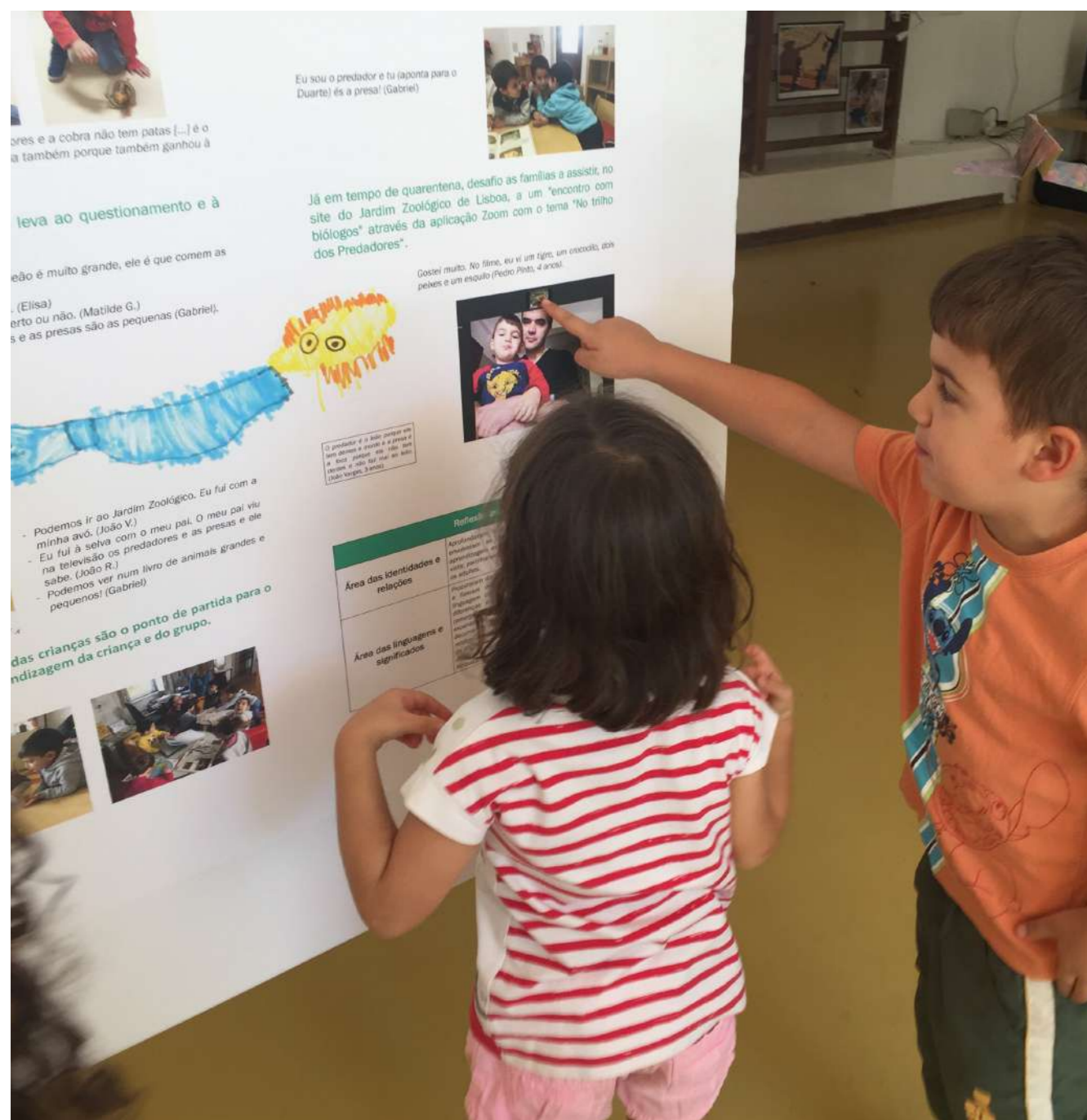


Figura 9 – Documentação pedagógica exposta num espaço da instituição.



Figura 10 - Diálogo sobre a jornada de aprendizagem experiencial.

A documentação pedagógica deixa de servir apenas para se expor nas paredes e passa a sustentar o processo conversacional e reflexivo sobre a jornada de aprendizagem experiencial. A devolução da documentação pedagógica à criança dá evidências da sua competência e agência na compreensão da sua própria jornada de aprendizagem. Oliveira-Formosinho e Sousa (2019) referem que esta devolução da criança sobre conteúdos e processos da aprendizagem e sobre o uso individual e social da aprendizagem permitem também ao educador refletir sobre os modos de usar a documentação pedagógica.

Este processo conversacional transforma o ato de planificar, de pensar e projetar a ação seguinte, deixa de ser um processo solitário para ser um processo solidário (Oliveira-Formosinho, 2016; Lima, 2017). A figura 10, que se segue, mostra a devolução da documentação pedagógica da educadora a um grupo de crianças de creche (sala de um ano).

A planificação enquanto ato solidário, sustentado na documentação pedagógica, que permite negociar e assumir compromissos, prepara o palco para a (re)construção da avaliação – organizada em portfólios individuais das aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2016). Tal como refere uma educadora:

**"A transformação da documentação pedagógica ao serviço da planificação solidária ajudou a criar focos partilhados e como tal também a documentação pedagógica que vai para os portfólios individuais de aprendizagem das crianças toma outro significado. Esta era demasiado extensa, exaustiva e selecionada por mim."** (voz de uma educadora)

Os portfólios individuais de aprendizagem começam a ganhar outra forma, outra estrutura, outro conteúdo. Cada portfólio individual de aprendizagem é semelhante na sua estrutura e distinto no que concerne ao seu conteúdo.

O portfólio inicia numa primeira parte com um breve enquadramento da criança em contexto familiar (apresentado pela criança e/ou pela família); da instituição (a localização do Centro e a sua visão e missão); da pedagogia desenvolvida no contexto – neste caso específico, a Pedagogia-em-Participação; do grupo em que a criança está integrada; da organização do espaço e materiais da sala de atividades e dos tempos pedagógicos que organizam o dia da criança no contexto.

A segunda parte do portfólio destina-se à jornada de aprendizagem da criança, narrada através de documentação pedagógica. É uma narrativa sobre as ações das crianças, as suas interações consigo, com os objetos, com os pares, com os adultos, com o mundo; sobre os processos, as realizações e as criações das crianças.

Crianças, equipa educativa e famílias colaboram na organização, na edição e na seleção da documentação pedagógica mais significativa. A composição de um portfólio contempla também escolhas das famílias de experiências vividas em contexto familiar, na comunidade ou no CIOS.

## vii. A formação profissional em contexto no apoio ao ciclo da ação pedagógica

A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem é interrogada, analisada e interpretada através de uma reflexão crítica do educador. Para tal, o conhecimento dos diversos instrumentos pedagógicos de observação são um suporte importante no processo de análise, interpretação e compreensão das aprendizagens das crianças e do processo de ensino.

Esta reflexão crítica também contempla a voz das crianças, dos pais/ encarregados de educação e da equipa educativa. O excerto de documentação pedagógica que a seguir se apresenta, na figura 11, inserida num portfólio individual da criança, revela esta (re)construção.

No início do ano letivo dá-se prioridade ao acolhimento das crianças e das famílias proporcionando bem-estar e privilegiando a presença das famílias no processo de adaptação. As famílias são convidadas a partilhar os seus sentimentos sobre este período.

A mãe do Afonso observa-o de forma atenta e carinhosa enquanto ele descobre o seu reflexo no espelho da sala. Pergunta-lhe: Afonso, quem está aí? É o Afonso? É!  
O Afonso sorri.

O pai também participa neste período de adaptação. Aqui incentiva-o a conhecer um dos colegas, aproximando-o do Francisco. Ambos estão nos braços um para o outro.

Estamos no início dos inícios. O Afonso demonstra bem-estar e curiosidade. Desfruta da presença da família neste novo ambiente. Assim, apoiado, começa a descobrir os materiais disponíveis e a interagir com os colegas.

O testemunho dos pais do Afonso permite perceber como viveram, eles e o filho, este processo: A decisão do Afonso ter ido para a creche aos sete meses não foi muito consensual por parte dos pais. (...) Outro motivo de ansiedade era a adaptação do Afonso a outras pessoas que eram desconhecidas para nós. Estes sentimentos foram serenados pela receção calorosa e empática da educadora Clara. No entanto, só em Setembro é que sentimos quanto nos custa deixar o nosso Príncipe ao cuidado de outros... Estávamos numa expectativa que só poderia ser satisfeita com o feedback do nosso filho. Na primeira semana de adaptação do Afonso sentimos que havia condições para que tudo corresse bem. Tudo foi feito com calma, inicialmente com a nossa presença, o que contribuiu em muito para a confiança que o Afonso começava a depositar nas pessoas responsáveis pelo seu acolhimento e também na partilha do espaço com os seus companheiros de creche. Durante as primeiras duas semanas notaram-se as normais dificuldades, sobretudo na questão emocional da separação, sendo que da parte do Afonso existiu uma adaptação progressiva ao novo meio. Muito rapidamente constatamos que o Afonso se integrou muito bem e a confiança nas pessoas a quem o deixávamos foi notória! Especialmente de manhã, a alegria na receção era uma constante e o Afonso retribuía essa boa disposição com a facilidade na transição dos pais para quem o recebia. Nós, pais, saímos com o coração cheio (...). Várias vezes o vimos rir, interagir com elas e foi magnífico.



Figura 11 - Situação de aprendizagem de uma criança retirada do seu portfólio individual de aprendizagem

As vozes das crianças e das educadoras revelam o processo de (re)construção dos portfólios individuais de aprendizagem:

"O portfólio [...] tem muitas coisas guardadas lá [...]. Eu trago desenhos de casa para colocar no meu portfólio. [...] Não tem tudo, tudo tem os trabalhos mais importantes. [...] O que tem lá dentro chama-se documentação." (as vozes das crianças)

"Os meus portfólios dantes cada um deles tinha perto 100 páginas. Eu colocava lá todas as situações de aprendizagem. Estavam mais focados nas situações de aprendizagem, do que na criança. Hoje entendo que não faz sentido." (voz de uma educadora)

"Agora faço portfólios tendo em conta a evolução da criança, procuro incluir a voz das auxiliares, dos pais e família. Procuro também mostrar mais a minha voz." (voz de uma educadora)

"Os portfólios deixaram de ter todas as situações de aprendizagem que aconteciam no quotidiano. Não faz sentido incluir tudo. Ao partilhar com as crianças, com as auxiliares, com as famílias, a documentação ajuda-me a selecionar a mais significativa. Temos de fazer escolhas." (voz de uma educadora)

Nos anos 2016 a 2019 dá-se continuidade ao processo de reflexão sobre o ciclo da ação pedagógica, continuando a focar a documentação pedagógica.

O testemunho de uma educadora que a seguir se apresenta revela a necessidade da problematização do quotidiano de práticas e de aprendizagens:

"No ano passado [2016-2017] foi importante criar ambientes de escuta e diálogo em torno da nossa prática. É preciso continuar a refletir sobre a planificação, a documentação pedagógica que vai para as paredes e que vai para os portfólios de aprendizagem das crianças, a avaliação em creche e no pré-escolar." (voz de uma educadora)

Para dar continuidade ao processo reflexivo definiram-se colaborativamente compromissos para o desenvolvimento profissional. As formadoras em contexto, Inês Machado e Joana Sousa, desafiam a construção de um portfólio de desenvolvimento profissional enquanto instrumento para apoiar a transformação do ciclo da ação pedagógica. Trata-se de um instrumento ao serviço da reflexão e experimentação profissional com benefícios para as aprendizagens dos profissionais e das crianças.

Em diferentes espaços e tempos, os encontros individuais e coletivos para apoiar o ciclo de reflexão-experimentação-reflexão-transformação permitiram:

- o desenvolvimento de observações, reflexões mais focadas e mais responsivas;
- a criação de espaços e tempos para construir equipas colaborativas;
- a reconstrução do modo de pensar-fazer documentação pedagógica.

As vozes das educadoras e das auxiliares de ação educativa que se seguem salientam os benefícios da formação profissional em contexto:

"Os processos da formação em contexto motivaram uma maior abertura ao trabalho colaborativo, à partilha das experiências profissionais e do quotidiano pedagógico, seja entre nós [educadoras], seja com as auxiliares." (voz de uma educadora)

"A construção do portfólio profissional permitiu sistematizar e aprofundar o questionamento, a reflexão, a partilha." (voz de uma educadora)

"Com a abertura que tivemos às auxiliares, apoiadas pelo portfólio profissional, conseguimos começar a incluí-las na construção da documentação pedagógica, tornando a documentação "delas" também." (voz de uma educadora)

"A documentação pedagógica tornou-se mais identitária do grupo de crianças, famílias e equipa educativa, porque deixou de ser tão técnica para ser mais narrativa e mais apelativa para as crianças, as famílias, a equipa educativa." (voz de uma educadora)

"Para mim a documentação pedagógica tem vindo a mudar para melhor com imagens e fotografias dos trabalhos realizados com as crianças, mais qualidade e mais "explícitos". " (voz de uma auxiliar de ação educativa)

"A documentação passou a ser mais apelativa (algumas delas até com alguma cor), com trabalhos finais no meio da documentação (que ajuda a perceber tudo o que envolveu). A nível de vocabulário também passou a ser mais clara e direta, deixando de lado muitos termos técnicos." (voz de uma auxiliar de ação educativa)

"Está mais simples, qualquer pessoa compreende o que se está a viver na sala. É importante o [registo escrito] não ser muito extenso." (voz de uma auxiliar de ação educativa)



Figura 12 – Documentação pedagógica exposta num espaço da instituição.

A documentação pedagógica exposta nas paredes torna-se gradualmente mais apelativa. As imagens fotográficas e os registos escritos são combinados com as produções das crianças, resultantes das suas explorações, descobertas, construções, brincadeiras, como mostra a figura 12.

As vozes do Miguel, do Lourenço e da Ana são esclarecedoras dos benefícios desta colaboração na (re)construção da documentação pedagógica.

**"Eu ajudo a fazer a documentação. Eu já sei como se faz a Rosa já me disse. Então, é assim a Rosa e a Xana tiram fotografias e escrevem o que nós fizemos e o que nós dissemos. Depois a Rosa tira da máquina as fotografias e depois as fotografias saem de uma folha que está escrita com o que nós dissemos. Depois a Rosa cola bostik nas folhas e coloca na parede"**

(Miguel, 5 anos).

**"Eu vejo a Maria e a Fátima a escrever o que dizemos. Às vezes eu também pego no caderno e escrevo e depois dito para o computador o que escrevi. Eu um dia vou saber escrever como elas e vou fazer documentação com fotografias. Vou fazer por exemplo das minhas descobertas quando vou para a casa do meu avô. [...] Eu um dia trouxe uma toupeira que desenhei no fim de semana para colocar no meu portfólio. Digitalizamos e depois juntamos aos meus trabalhos no computador [no portfólio individual de aprendizagem]"**

(Lourenço, 4 anos).

**"Eu gosto de ver a documentação na parede [...] eu também fiz o que lá está e ajudei a afixar. Tem fotografias, tem letras e palavras, desenhos ou construções ou pinturas. [...] Eu ajudo a escolher. Vou lá e mostro à minha mãe, ao meu pai, ao tio, à minha família. Também mostro o meu portfólio. Esse é só meu"**

(Ana Leão, 3 anos).

As vozes das educadoras de infância e das auxiliares de ação educativa revelam o poder transformativo, ao longo do tempo, da (re)construção da documentação pedagógica: uma documentação identitária, apelativa e numa linguagem mais acessível ao leitor.

**"Nestes anos considero que a documentação se tornou mais apelativa para quem a lê e que passou a revelar a identidade profissional de cada equipa restrita. Há aspetos comuns como a fundamentação das experiências documentadas, as intencionalidades definidas para a aprendizagem ou a reflexão avaliativa, mas a forma como a documentação é exposta tornou-se mais criativa. As folhas A3 com texto e fotografias com dimensões antecipadamente previstas hoje convivem com produções das crianças e com materiais interativos expostos em diferentes suportes nas salas ou nos espaços comuns."**

(voz de uma educadora)

**"A documentação começou por ser muito pesada, com muito texto e linguagem pouco acessível. Neste momento, as documentações são mais apelativas e diferentes, pois cada uma tem a sua forma de se expressar. Recorre-se mais ao uso de fotografias e trabalhos das crianças, sendo a parte escrita o essencial para contextualizar o que ali está. Passou a ser mais pessoal, os adultos passaram a fazer parte da documentação, pois até então estavam em pano de fundo."**

(voz de uma auxiliar de ação educativa)

**"Ao longo do tempo, a documentação pedagógica tem evoluído no sentido de se tornar mais comunicativa, ou seja, mais atraente à leitura sem grandes conceitos teóricos e menos descritiva. As crianças e adultos têm sido mais envolvidos na sua construção."**

(voz de uma auxiliar de ação educativa)

**"Passou a ser um instrumento cada vez mais identitário - é a documentação daquela sala, daquelas crianças, daquela equipa de sala. Por outro lado, tem vindo a tornar-se mais apelativa para as famílias (linguagem mais acessível com fotos ilustrativas). É também cada vez mais um instrumento construído colaborativamente com as crianças, a equipa de sala e as famílias."**

(voz de uma educadora)

Os pais/ encarregados de educação identificam as mudanças ao nível do uso de imagens fotográficas e de uma acentuada preocupação dos profissionais com a alteração mensal da documentação pedagógica. Os seus testemunhos relatam o valor e a importância que a documentação pedagógica tem para os seus filhos e para a família. A voz desta família expressa o valor que a documentação pedagógica tem para si:

**"Quando a documentação da sua sala muda, o Diogo corre para nos mostrar e conta-nos tudo o que lá está. Isso mostra-nos que para ele a documentação é importante e que ele a utiliza como forma de partilhar connosco o que viveu. Não o faz só com a sua, faz o mesmo com a documentação das outras salas. Isso deixa-nos contentes porque percebemos que as experiências são partilhadas e que o seu contexto relacional é alargado. A escola é sua e, pela partilha que ele faz connosco, torna-se também um pouco nossa."**

(voz de uma educadora)

Os parceiros, a comunidade local, entre outros identificam como principais mudanças uma documentação mais sistematizada, sintetizada, significativa, menos complexa e mais autêntica das vivências do quotidiano das crianças, do envolvimento das famílias no contexto escolar e da inclusão das suas vozes na documentação pedagógica. Referem a necessidade da reflexão contínua sobre a forma de exposição da documentação tendo em conta a ética e a estética.

- Uma evolução na organização da informação: mais sistematizada e significativa; com maior expressão (autenticidade) da voz das crianças e maior representação da voz das famílias.
- Linguagem mais acessível para todos e com textos mais pequenos.
- A forma como se expõe deve constantemente ser refletida e ter em conta a estética. A arte de expor.

As múltiplas vozes (crianças, educadoras, auxiliares de ação educativa, os pais/ encarregados de educação, famílias, parceiros e comunidade local) mostram os significados da documentação pedagógica. É no cruzamento destas vozes que a aprendizagem se torna mais fecunda e mais contextual.



## Conclusão: lições aprendidas

A presença da documentação pedagógica no cotidiano pedagógico, enquanto instrumento que permite construir histórias de aprendizagem das crianças e dos adultos, é extremamente relevante. Permite, ao longo do tempo, descrever situações educativas dando visibilidade à diversidade de contextos, de interações e relações entre protagonistas, de fazeres e dizeres que se ligam e interligam com as situações educativas (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013; Azevedo, 2009, 2012).

O trajeto experiencial percorrido conduziu-nos através do passado situando-nos no presente para nos permitir vislumbrar futuros possíveis. As múltiplas vozes incluídas neste trajeto permitiram-nos aceder aos processos de pensamento e ação que suportam a experimentação e a (re)construção da documentação pedagógica.

O desenvolvimento profissional contínuo que reflete criticamente a ação pedagógica no seu quotidiano educativo (através da formação no âmbito do projeto DQP; da formação em contexto das equipas educativas; da formação interpares; da frequência no mestrado) traz benefícios acrescidos para a reflexão contínua sobre a documentação pedagógica e sobre a pedagogia da infância.

A coerência das práticas de documentação com os princípios teóricos que as sustentam requer que a documentação seja feita em torno das vivências do quotidiano pedagógico, das aprendizagens das crianças e dos adultos. Aprender a documentar é um processo lento, rigoroso, complexo, denso que implica a criação de outros mirantes reflexivos sobre a escuta que fazemos da criança; que apoia a descrição da ação, a sua análise, a construção de significados e compreensão das aprendizagens vividas para projetar as experiências futuras no desenvolvimento de uma aprendizagem solidária (Oliveira-Formosinho, 2002; Azevedo, 2012; Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019).

Certos de não ter encontrado a perfeição, talvez essa não exista, há a contínua vontade de construir um mundo melhor por meio da educação, de criar contextos educativos humanizantes e libertadores que concretizem o direito da criança e sua família a uma educação de qualidade. O testemunho de uma mãe, que aqui se apresenta, é elucidativo desta busca contínua, assente numa ação pedagógica criticamente refletida e (re)construída, ao longo dos anos:

**"O Centro onde a Leonor trabalha e a Leonor em particular juntamente com a Aurora e com a Adelaide proporcionaram-nos uma experiência tão boa, tão tranquila e tão segura, que mesmo aceitando que uma escola nunca pode ser perfeita, esta está bem perto disso..."**

(voz de uma mãe)

Também a voz de uma criança, aquando da sua visita ao Centro, revela as suas vivências e significados construídos durante o tempo que frequentou o centro (2010 a 2016):

**"Sabes, eu tenho muitas saudades desta escola. Eu vim para aqui quando era pequenina, era bebé, mesmo bebé [entrada com 4 meses] e fiquei aqui até aos seis anos. Fui mesmo feliz, aqui. Eu quando vou para a minha outra escola, passo por esta e só me apetecia voltar para aqui. A nossa escola [1.º ciclo] devia aprender como as crianças são tratadas aqui. Eu já disse à minha professora. Lá é muita confusão, ninguém quer saber de nós. Se caímos ou nos batem, dizem logo: "Olha vai lá resolver, não quero saber." Eu fico triste e penso como gostava que tivesse aqui a Sofia [educadora], a Leonor e a Ana [auxiliares de ação educativa]. Nós aqui éramos vistos como crianças. Ali não! Sabes, lá comemos com pratos de plástico. Aqui há muito tempo que comíamos com pratos de partir. E eu nunca parti nenhum. Eu aqui nunca fiquei de castigo.**

**A Sofia [educadora] falava sempre connosco e ajudava a resolver e a fazer as atividades e projetos. Lá a professora fala alto e não me quer ouvir. Às vezes digo à minha mãe que queria voltar a ser mais pequenina para voltar para esta escola."**

(voz de uma criança)

Nas palavras de Júlia Oliveira-Formosinho (2011) a pedagogia é lenta, mas esta lentidão desenvolve-se com muitos e sequentes desafios de que se vão extraíndo lições. Ao longo do trajeto percorrido (2009/2019) foram aprendidas lições, entre as quais se salientam:

- A documentação pedagógica rompe com modos tradicionais de fazer pedagogia, tem um papel crucial na reconceptualização de uma imagem de criança e de profissional competente, sujeitos de direitos, no seu processo de aprendizagem e no processo de desenvolvimento profissional, respetivamente.
- Construir uma imagem da criança mais concreta (vs criança abstrata) e tomar decisões coerentes sobre os caminhos a percorrer implica começar por observar a criança para descobri-la e conhecê-la; implica aprender a documentar as crianças no seu quotidiano educativo (o que dizem, o que fazem, com quem interagem, que objetos selecionam, o que conversam, como resolvem os problemas que encontram).
- A observação participante do(a) educador(a) (olhar, escutar, tomar notas e o registar a ação da criança) permite recolher informação situada, precisa, contextual, significativa.
- A seleção das situações registadas e a sua edição para a criação de documentação pedagógica (que interrogamos, analisamos e interpretamos), são processos que permitem perceber e compreender os interesses, as competências, o que motiva e o que fascina a

criança; permitem ao educador(a) estar mais disposto(a) ao emergente, provocar desafios e desenvolver estratégias de ação mais complexas para as crianças progredirem nas suas ações e realizações, permitem responder de forma mais justa e equitativa a cada criança e a todas as crianças.

- A observação não é neutra, é uma ação sujeita à subjetividade de quem observa. Portanto, exige que seja um ato de respeito por quem se observa, que não é um objeto, mas sim uma pessoa, que tem uma história que precisa de ser respeitada e "tida em conta." Exige que o(a) educador(a) tome decisões respeitadas, honestas e sensíveis sobre quando, quem, o quê e como observar.
- Saber suspender para dar espaço e tempo à criança, saber gerir os silêncios do(a) educador(a) e os da(s) criança(s), quando conversar, agir e "entrar e sair" da ação são desafios constantes no tempo e espaço da ação observada.
- Os registos fotográficos, áudio, vídeo, notas de campo ou produções das crianças são algumas estratégias que permitem elaborar descrições mais cuidadosas e respeitadas, contrariando possíveis inferências, estereotipagens ou rotulagens. Estas descrições apoiam o diálogo com a(s) criança(s) sobre o que aconteceu naquele espaço e tempo.
- O conhecimento e a apropriação de uma multiplicidade de técnicas, estratégias e de instrumentos pedagógicos de observação, ancorados num quadro de referência teórico (tais como, a suspensão, a observação, os registos escritos e fotográficos; o bem-estar, o envolvimento, a Target) permitem conhecer e compreender as múltiplas formas que as crianças usam para olhar, explorar, descobrir e conhecer o mundo; permite ao educador(a) criar sentido e significado para a ação educativa.

- O educador de infância surpreende-se com o que observa, com o que vê e o que escuta; envolve-se em diálogos com a criança, participa nas conversas; motiva, estimula e apoia as explorações e brincadeiras; compartilha observações com as crianças. Tem um papel fundamental na crescente autonomia e no desenvolvimento de competências sociais e aprendizagens significativas da criança.
- Na creche familiar também se incentiva e apoia a intencionalidade educativa da Ama sustentada no trabalho de colaboração e parceria com a técnica de enquadramento.
- A documentação pedagógica constitui um andaime para a planificação e a avaliação solidárias e, portanto, para a aprendizagem solidária (Oliveira-Formosinho, 2016).
- A documentação pedagógica apoia o desenvolvimento de atividades e projetos em que a criança é vista como participante e não mero recetáculo; permite conciliar as intencionalidades educativas do(a) educador(a) com os interesses, os propósitos e as competências das crianças; ao invés de recorrer a propostas rotineiras e pouco desafiantes.
- A (re)construção da documentação pedagógica que dá visibilidade aos processos vividos, partilhados, inclusivos, reflexivos, democráticos de todos os intervenientes que fazem parte do quotidiano educativo, é um processo ético, rigoroso, lento. É um processo que exige treino e experimentação através do desenvolvimento de processos de aprendizagem profissional experiencial.
- A documentação pedagógica é para ser lida. Portanto, precisa de ser inteligível para o destinatário (criança e adultos). Implica elaborar narrativas acessíveis a quem as lê, isto é, narrativas que permitem a criação de sentido e significado, que permitem comunicação e compreensão.
- Não há receitas para a estrutura, a forma e o conteúdo da documentação pedagógica. Esta está num continuum experiencial, de reflexão e diálogo com os pares profissionais, com a equipa educativa, com a teoria, com as crianças, os pais/encarregados de educação e família.
- A utilização da documentação pedagógica não se esgota na sua exposição nas paredes (sala e/ou espaços comuns) ou na sua integração nos portfólios individuais de aprendizagem das crianças. A documentação apoia o diálogo reflexivo com os pais/ encarregados de educação e famílias sobre os progressos das crianças, sobre os interesses, as preferências, os propósitos, os saberes do(a) seu/sua educando(a). Estes diálogos sustentados na partilha da documentação permitem ao educador(a) aprofundar conhecimentos sobre as crianças e as suas famílias.
- O portfólio individual de aprendizagem da criança é um instrumento que organiza a documentação, reunindo a seleção de situações de aprendizagem mais significativas para a criança. Não é um repositório de tudo o que acontece no quotidiano educativo.
- O portfólio de aprendizagem da criança é um instrumento pedagógico escolhido para construir a memória partilhada da jornada de aprendizagem experiencial; para dar visibilidade ao processo evolutivo e interativo entre o pensamento e a ação. Isto quer dizer que serve simultaneamente a compreensão da aprendizagem e do ensino.
- O livro da criança (creche familiar) relata as situações mais significativas do quotidiano educativo de cada criança na creche familiar.
- O desenvolvimento profissional é um processo ético, reflexivo, rigoroso, lento. É um processo que ganha significado quando referido ao contexto de trabalho, ao quotidiano da ação pedagógica. É um processo feito com pessoas, entre pessoas, requerendo que se responda ao desafio de construir equipas educativas que participem e colaborem no seu desenvolvimento profissional. Estas equipas representam uma melhoria efetiva na continuidade do trabalho pedagógico e na transformação.
- A documentação baseada na observação e na escuta sistemática também é um instrumento de partilha e comunicação entre profissionais. Esta permite aceder a outros pontos de vista e a outras interpretações; permite compreender melhor a realidade observada, aprender mais acerca da(s) criança(s); do papel do educador(a) na educação de infância; facilita a superação das dificuldades e a (re)construção da profissionalidade.

- O estudo e o diálogo reflexivo contínuo sobre a práxis, suportados na documentação pedagógica, permite que pares profissionais, investigadores, pedagogos e outros profissionais, revisitem o passado e desenvolvam diálogos vivos sobre a aprendizagem experiencial. Permite pensar o presente e extrair lições para as futuras situações de aprendizagem.
- As comunidades de aprendizagem surgem quando há a genuína vontade de todos em continuar a aprender e no entendimento que a aprendizagem se faz na escuta do(s) outro(s), em constante relação com a sua escuta.
- A documentação pedagógica tem o poder de revelar modos alternativos de pensar a imagem de criança, de relação e interação entre adulto-criança. Promove o desenvolvimento de interações positivas, empáticas, respeitadas, colaborativas. Permite romper com a divisão entre educador e criança, entre formador e formando. Esta constitui-se num instrumento essencial para uma compreensão mais profunda sobre o processo de aprendizagem de cada criança e do grupo; para o pensar-fazer pedagogia.



# Referências bibliográficas

1 de 2

2 de 2

3 de 2

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

- Azevedo, Ana (2019). Observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança. Cadernos de Educação de Infância, n.º 117, pp. 6-14.

- Azevedo, Ana & Sousa, Joana (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder», Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância), n.º 91, pp. 34-39.

- Bennett, John (2013). Early Childhood and Care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies. European Comission - Directorate-General for Education and Culture.

- Bertram, Tony & Pascal, Christine (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação.

- Bruner, Jerome (1990). Atos de significado. Lisboa: Edições 70.

- Ceppi, G. e Zini, M., (eds.) (1998). Children, spaces, relations: metaproject form an environment for young children. Reggio Emilia: Reggio Children.

- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan (2003), Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspetivas pós-modernas, Porto Alegre: Artmed.

- Dewey, John (1897). My Pedagogic Creed. The School Journal, LIV, 77-80.

- Dewey, John (1971). Experiência e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Ferreira, Carina (2016). Transformando a planificação pedagógica: um estudo em contexto de creche (Dissertação de Mestrado em Educação de Infância). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa.

- Formosinho, João (2002). A academização da formação de professores de crianças. Infância e Educação: Investigação e Práticas, n.º 4, pp. 19-35.

- Formosinho, João; Monge, Graciete & Oliveira-Formosinho, Júlia (orgs.) (2016). Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxiológica, Coleção Infância, 19. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, João & Oliveira-Formosinho, Júlia (2005). Developing learning communities: The final report on the evaluation of the impact of the National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership Programme (NPQ|CL) Leadership Programme, National College for School Leadership.

- Formosinho, João & Oliveira-Formosinho, Júlia (2008). Pedagogy-in-Participation: Childhood Association’s approach, Research Report, Aga Khan Foundation. Lisbon.

- Freire, Paulo (1979). Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes.

- Freire, Paulo (1996). Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra.

- Gandini, L. & Golhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In L. Gandini e C. Edwards (org.). Bambini: A abordagem italiana à educação infantil. São Paulo: Artmed, pp. 150-169.

- Goldschmied, Elinor & Jackson, Sonia (2006). Educação de o a 3 anos o atendimento em creche (2. Ed). Porto Alegre: Artmed.

- Gomes, Sónia (2017). O impacto da permeabilidade entre o mundo interior e o mundo exterior na aprendizagem das crianças em contexto de creche (Dissertação de Mestrado em Educação de Infância). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa.

- Hoyuellos, A. (2006). La estética en el pensamiento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

- Laevers, Ferre (ed.) (2005). Well-being and Involvement in Care. A process-oriented self- evaluation instrument for care settings. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.

- Lima, Andreia (2017). Uma narrativa de transformação da práxis: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia-em-Participação (Dissertação de Mestrado em Educação de Infância). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa.

- Lima, Andreia (2019). A documentação pedagógica como alicerce da planificação solidária da avaliação das aprendizagens. Cadernos de Educação de Infância, n.º 116, pp. 2-8.

- Lopes da Silva, Isabel; Marques, Liliana; Mata, Lourdes & Rosa, Manuela (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed.

- Malavasi, Laura & Zoccatelli, Barbara (2018). Documentar os projetos nos serviços educativos. (3ed). Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Moss, Peter (2001). Workforce issues in early childhood education and care. In Sheila B. Kameron (ed.), Early Childhood Education and Care: International perspectives. New York: The Institute for Child and Family Policy, Columbia University, pp. 55- 140.

- Niza, Sérgio (1997). Formação cooperada: Ensaio de autoavaliação dos efeitos da formação no Projeto Amadora. Lisboa: Educa.

- Oliveira-Formosinho, Júlia (2002). Um capítulo metodológico: Os estudos de caso. In Júlia Oliveira-Formosinho & Tizuko Kishimoto (orgs.), Formação em Contexto: Uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson Learning, pp.49-108.

- Oliveira-Formosinho, Júlia (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In João Formosinho (coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, pp. 221-284.

- Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2011). O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância, 16, Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, Júlia (2013). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. Comunicação apresentada na Conferência de lançamento do Mestrado em Estudos Avançados em Educação de Infância na Universidade Católica Portuguesa, 16 de maio de 2013.

- Oliveira-Formosinho, Júlia (2014). A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-em- Participação. Retirado em 28 de novembro de 2014 de http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923.

- Oliveira-Formosinho, Júlia (2016). Pedagogic documentation: uncovering solidary learning. In Júlia Oliveira-Formosinho & Christine Pascal (eds.), Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood. London: Routledge, pp. 107-128.

- Oliveira-Formosinho, Júlia (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In Júlia Oliveira-Formosinho & Sara Barros Araújo (orgs.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche, Coleção Infância, 22, Porto: Porto Editora, pp. 29-70.

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Araújo, Sara Barros (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento (Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada), janeiro-março, 1 (XXII), pp. 81-94.

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Araújo, Sara Barros (2013). Educação em creche: Participação e Diversidade. Coleção Infância, 18, Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Azevedo, Ana (2010). Qualidade, documentação e diversidades: A pedagogia em creche. Coleção Infância, 17, Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Júlia Oliveira-Formosinho & Rosário Gambôa (orgs.), O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância, 17, Porto: Porto Editora, pp. 12-45.

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2013). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora.

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

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2017). Pedagogia-em-Participação: A documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Revista em Aberto*. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação.

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Formosinho, João (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, volume 27, número 51, jan./abr. 2018, pp. 19-28.

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Gambôa, Rosário (orgs.) (2011). O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação. *Coleção Infância*, 17. Porto: Porto Editora, pp. 12-45.

- Oliveira-Formosinho, Júlia & Sousa, Joana (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho & J. Peeters (eds.), *Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching*. Oxon: Routledge, pp. 32-51.

- Passos, Filipa (2017). Crianças, famílias e equipa educativa: jornadas de envolvimento das famílias e de aprendizagem das crianças (Dissertação de Mestrado em Educação de Infância). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa.

- Rinaldi, Carla (1998). Projected curriculum constructed through documentation – progettazione: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia Approach – advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

- Rinaldi, Carla (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

- Rosário, Clara (2017). Transformando o contexto de aprendizagem: o papel das literacias emergentes (Dissertação de Mestrado em Educação de Infância). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa.

- Sousa, Joana (2016). Formação em contexto: um estudo praxiológico (Dissertação de Mestrado em Educação de Infância). Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa.

- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Ediciones Paidós.

- Focar-se na equipa educativa

- Boavida, A. M. e Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 43-55.

- Folque, M. A. e Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 113-138.

- Formosinho, J. (2013). Os professores como profissionais de desenvolvimento humano – Contributos para a administração de uma escola para pessoas. *Revista ELO (Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda)*, 20, julho, pp. 13-20.

- Formosinho, J. e Figueiredo, I. (2014). Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), abril, pp. 25-42. Retirado de <https://www.usc.gal/revistas/index.php/reladei/article/view/4706/5062>

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

- Hohmann, M. e Weikert, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. e Monge, G. (2016). Algumas lições aprendidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, pp. 197-203.

- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A. e Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, pp. 55-79.

- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. e Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, pp. 35-54.

- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministérios da Educação/DGE.

- Retirado de [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

- Aprender como um processo de ciclo de vida é orientado para aqueles que queremos servir

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

- Formosinho, J. (2013). Os professores como profissionais de desenvolvimento humano – Contributos para a administração de uma escola para pessoas. *Revista ELO (Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda)*, 20, julho, pp. 13-20.

- 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, pp. 145-158.

- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – O ciclo da homologia formativa. In C. Guimarães (org.), *Perspectivas para Educação Infantil*. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, pp 3-31.

- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, volume 27, número 51, jan./abr., pp. 19-28. Retirado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963>

- Sousa, J. (2016). *Formação em Contexto: Um estudo de caso praxiológico*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

# Anexo A

## Experimentar a construção da documentação pedagógica e a avaliação das aprendizagens

Documentar não significa o registo cronológico de uma sequência de atividades didáticas. Nem significa acumular registos fotográficos, áudio ou vídeo, notas de campo ou produções das crianças. Documentar significa construir uma narrativa de aprendizagem, significa construir uma história de aprendizagem que “construirá a sua memória” (Oliveira-Formosinho, 2018).

### Documentar implica:

- Criar espaço e tempo para observar, para experienciar a instância da suspensão, para ver, escutar; o educador vê os sinais das crianças e escuta a sua voz (nota), toma consciência do que viu e ouviu (torna-se consciente) e o seu maravilhamento leva-o a registar (registar) a(s) criança(s) em ação no contexto natural da situação pedagógica (o que está a fazer a criança, como está a fazer; com quem/ com quem interage; que desafios encontra, como os resolve; o que exprime, o que verbaliza); o educador regista através de diversas linguagens disponíveis (tomar notas, gravar as vozes, fotografar, gravar em vídeo, reunir as produções das crianças). Esta fonte de informação permite fazer a conexão de texto, imagem e produções que precisam de ser organizados e editados.
- Selecionar e editar servem a construção da narrativa de aprendizagem, ou seja, a história do percurso de aprendizagem. Uma narrativa contextual e situacional, coerente e articulada da aprendizagem vivenciada.
- Interrogar, interpretar e analisar reflexivamente a situação selecionada (como a criança se sente, como aprende, o que está a aprender, que significados está a construir). A interpretação e a análise do fazer, do sentir e do aprender da criança pode ser realizada com: os eixos de pedagógicos e as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013); com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 2016); com a listagem de experiências de aprendizagem; com os instrumentos pedagógicos de observação e avaliação: Bem-estar (Laevers, 2005); Envolvimento (Laevers, 2005) e a Target (Bertram & Pascal, 2009).

• (Azevedo, 2009, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013; Ferreira, 2016; Sónia, 2016; Sousa, 2016; Lima, 2017; Passos, 2017; Oliveira-Formosinho & Sousa, 2019).

# Anexo B

## Recursos de apoio ao desenvolvimento da documentação pedagógica

### Ministério da Educação / Direção-Geral de Educação (Recursos Educação de Infância):

- Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Chris Pascal, Tony Bertram, Júlia Oliveira-Formosinho);
- Limões e Laranjeiras (Júlia Oliveira-Formosinho, Hélia Costa e Ana Azevedo);
- Podiam chamar-se lenços de amor (Júlia Oliveira-Formosinho, Filipa Freire de Andrade e Rosário Gambôa);

### Cadernos de Educação de Infância APEI, CEI:

- Pedagogia-em-Participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança (Sara Barros Araújo e Hélia Costa) – CEI 91 Setembro-Dezembro 2010; <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=880&sort=2010>
- A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder (Ana Azevedo e Joana Sousa) – CEI 91 Setembro-Dezembro 2010; <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=880&sort=2010>
- A documentação pedagógica como alicerce da planificação solidária e da avaliação das aprendizagens (Andreia Lima) – CEI 116 Janeiro-Abril 2019; <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?sort=2019>
- A observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança (Ana Azevedo) – CEI 117 Maio-Agosto 2019; <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?sort=2019>

### Outros artigos:

- Why do the Omo river children paint themselves? (Júlia Oliveira-Formosinho, Andreia Lima e Joana Sousa), 2016, London: Routledge, pp. 142-167.
- Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode, (Júlia Oliveira-Formosinho e Joana Sousa), 2019, Oxon: Routledge, pp. 32-51.

# Anexo C

## Glossário

<b>APRENDER EM COMPANHIA</b>	Aprender em companhia representa a participação dos profissionais e das crianças no desenvolvimento de uma pedagogia da participação, partilhando o património pedagógico disponível. Como tal, a mediação pedagógica retira a aprendizagem profissional do isolamento e promove um desenvolvimento profissional cooperado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).
<b>APRENDIZAGEM PROFISSIONAL</b>	A aprendizagem profissional como participação guiada é inseparável de um contexto pedagógico onde o profissional participa ativamente, realizando aprendizagens e transformando a experiência em saberes e significados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Acontece não no isolamento da responsabilidade individual, mas em companhia de membros mais experientes da comunidade profissional: supervisores, formadores, pares (colegas), outros adultos (diretores, auxiliares, ...) e as próprias crianças, na aquisição de saberes e competências pedagógicas.
<b>APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA</b>	A(s) criança(s) e o educador(a) (ou seja, aprendizagem e ensino) encontram-se e entram em interdependência através da comunicação, interação e negociação (Oliveira-Formosinho & Sousa, 2019). A documentação pedagógica sustenta estes encontros e desenvolve os poderes narrativos das crianças e educadores, consentindo que uns e outros criem consciência mútua sobre aprender a aprender, sobre ensinar e aprender a ensinar.
<b>COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM</b>	Reúne as pessoas à volta de um projeto comum, mas o projeto comum não apaga as problemáticas individuais. Pelo contrário, as problemáticas de cada um podem contribuir para o desenvolvimento dos projetos comuns e representarem mais-valias para as práticas profissionais. A comunidade de aprendizagem ajuda a prestar um melhor serviço todos os dias às crianças, aos profissionais, às famílias, à comunidade (Wenger, 2001). O sentimento de pertença, de identidade e de participação ganham um novo sentido e significado.
<b>FUNÇÃO PROFISSIONAL AVANÇADA</b>	Júlia Oliveira-Formosinho (2007, 2012, 2018), no diálogo com Vygotsky e fazendo um empréstimo dos seus estudos (1991), identifica as funções profissionais avançadas no âmbito da educação de infância. Estas são entendidas como processos voluntários, intencionais, explícitos, conscientemente controlados, que dão aos profissionais a possibilidade de agir com independência em relação ao momento e espaço presentes, às propostas organizacionais e políticas. Reconstruam-se várias vezes no decurso da vida profissional, num processo contínuo e evolutivo do mais implícito ao mais explícito; do natural ao construído; do espontâneo ao crítico; do rotineiro ao reflexivo. Assim, uma função profissional avançada traduz-se numa disposição profissional reflexiva e crítica que renova o sentido e significado da ação e do conhecimento praxiológicos.
<b>INTENCIONALIDADE EDUCATIVA</b>	Entendida como um conjunto de intenções da pedagogia que orientam a ação pedagógica no quotidiano, informando a construção do ambiente educativo e a criação de aprendizagem para todos – crianças, famílias e profissionais. A Pedagogia-em-Participação dispõe de uma definição clara de eixos de intencionalidade educativa que constituem uma bússola para pensar, fazer, documentar e avaliar o processo de aprendizagem e ensino das crianças. Estes eixos desafiam os profissionais a conciliar os propósitos das crianças com as intencionalidades da pedagogia, desafiam à negociação entre crianças e profissionais. A intencionalidade educativa que se inscreve numa visão do mundo democrática e participativa promove e suporta a conectividade entre culturas e propósitos das crianças e dos adultos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

<b>MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	É uma relação dialógica entre educador e criança. Procura-se que seja ética, imbuída em princípios e crenças, teorias e investigação integrados. Consequentemente, assume uma visão do mundo, do ser humano, das relações, que é complexa, ambígua, dilemática, humanista (Oliveira-Formosinho, 1998, 2016; Sousa, 2016). A mediação pedagógica constrói pontes entre o que adulto/criança já sabe e o que de novo há a aprender (saberes, competências, capacidades, disposições). Esta mediação navega entre dilemas – o paradigmático (a conceção de pessoa, de professor em contexto enquanto participante versus executante); o epistemológico (o modo de construir conhecimento enquanto memorizar/repetir versus co-construir); o ético (o respeito pelos outros, pelos princípios e fundamentos em que me sustento, pelo eu pessoal e profissional enquanto relação humanizante versus relação alienante); o pedagógico (o papel do mediador e o modo como este concebe o uso do poder cognitivo enquanto alguém que o controla sendo autovigilante versus impõe-no sendo prescritivo e aprisionador).
<b>PLANIFICAÇÃO SOLIDÁRIA</b>	O educador(a) apoiado na documentação pedagógica relaciona-se com a essência da criança e negocia, harmoniza a suas intencionalidades educativas com os propósitos das crianças, incluindo também o que foi visto e compreendido no curso da projeção da ação (Oliveira-Formosinho & Sousa, 2019). A documentação pedagógica apoia o desenvolvimento de uma planificação respeitosa, solidária; cria proximidade entre crianças, educadores e a jornada de aprendizagem num espaço de poder equilibrado para múltiplas vozes.
<b>PRÁXIS</b>	Ação educativa situada (num contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura), fecundada em saberes teóricos e investigativos e num sistema de crenças, valores e princípios. Esta ação complexa procura no quotidiano a ética das relações e das realizações (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A práxis é o locus da pedagogia e, portanto, torna-se o locus para a procura do quotidiano pedagógico testemunhal que torna visível a criança e alavanca o conhecimento profissional.
<b>SABERES PRAXIOLÓGICOS</b>	Saberes integrados, articulados que fundem e se fundem e se fundamentam em teorias, crenças e valores desenvolvidos na ação situada (naquele espaço e tempo com aquelas pessoas, naquelas atividades) (Formosinho, 2002).
<b>SUSPENSÃO</b>	Traduz-se num ato reflexivo e ético, em que os educadores “suspendem” a sua intervenção, os seus saberes e os seus poderes para ver, ouvir, escutar a vivência das crianças e descobrem uma criança que sente, pensa, tem agência, explora, comunica, narra, ou seja, uma criança que vive e aprende Oliveira-Formosinho (2018). Estes atos não se constituem inativos e demissionários. É uma atenção consciente que escuta e responde, que cria espaço e tempo para a exploração curiosa que a criança faz imersa em processos educativos autonomizante; atos que possibilitam não criar uma sequência de ações estandardizadas dirigidas a obter respostas previsíveis e estandardizadas das crianças. Esperar a iniciativa da criança e não meramente a resposta à ação do adulto.





A publicação «A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais Sul» está ao abrigo de uma licença Creative Commons – Atribuição – Não comercial – Compartilha Igual 4.0 Internacional.

**PARA MAIS INFORMAÇÕES:**

**Fundação Aga Khan Portugal**

Avenida Lusíada, 1, 1500-650 Lisboa

Tel.: +351 217 229 000

**e-mail:** [akfportugal@akdn.org](mailto:akfportugal@akdn.org)

**web:** [www.akdn.org](http://www.akdn.org)

**plataforma:** <http://moodle.akfportugal.com>

©AKF Portugal, maio 2021

As informações deste material podem ser reproduzidas, mediante comunicação à Fundação Aga Khan Portugal.