

Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*

Júlia Oliveira-Formosinho

João Formosinho

115

Resumo

A documentação pedagógica pode se constituir como garante, no cotidiano educativo, do direito da criança à participação, concretizado na coconstrução de sua jornada de aprendizagem. A desconstrução da pedagogia convencional é passo essencial para a reconstrução das pedagogias participativas, especificamente da Pedagogia-em-Participação. Os diferentes papéis da documentação nessa pedagogia são referidos, destacando-se o seu papel nos processos de desenvolvimento profissional e de autorregulação da função docente, de modo a garantir os direitos da criança no cotidiano pedagógico.

Palavras-chave: documentação pedagógica; cotidiano pedagógico; mediação pedagógica; intencionalidade educativa; Pedagogia-em-Participação.

* Mantida a grafia da língua portuguesa usada em Portugal. (N. do E.).

Abstract

Pedagogy-in-Participation: pedagogical documentation laying at the core of the establishment of the rights of children in everyday life

Pedagogical documentation may work, in the everyday educational life, as guarantor of the children's participatory rights, materialized in the co-construction of their learning journey. The deconstruction of traditional pedagogy is essential for the rebuilding of participatory pedagogies, specifically in the case of the Pedagogy-in-Participation. In this pedagogy, it is addressed the various roles assumed by documentation, with a focus on the role it plays in professional development processes and in the educator's autoregulation, aiming to ensure the rights of the children in the everyday pedagogical life.

Keywords: pedagogical documentation; everyday pedagogical life; pedagogical mediation; educational intentionality; Pedagogy-in-Participation.

Introdução

Na Pedagogia-em-Participação, a *documentação pedagógica* é âncora para o pensar, o fazer, o dizer e o monitorizar um cotidiano pedagógico que concretize os direitos da criança. Com esse fim, abordamos o seu papel na planificação e ação educativa e numa avaliação pedagógica coerente que promova a monitorização sistemática do cotidiano pedagógico.

O desenvolvimento desta relação é estudado no âmbito de uma pedagogia específica – a Pedagogia-em-Participação,¹ em seu desenvolvimento desde o início dos anos 1990 e produziu em 26 anos (1991-2017) uma perspetiva de formação de profissionais de educação de infância – *Formação participativa de profissionais em contexto* (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001, 2006), uma perspetiva pedagógica para a educação das crianças – *Pedagogia-em-Participação* (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2012, 2013), incluindo aqui o *envolvimento parental pedagógico* na aprendizagem dos filhos (Formosinho, 2010, 2013) e uma perspetiva de *investigação praxeológica* para estudar os contextos, os processos e as realizações das crianças e dos profissionais da infância (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2012; Formosinho; Monge; Oliveira-Formosinho, 2016; Formosinho, 2017; Pascal; Bertram, 2012).

Neste texto apresentamos um lado deste triângulo – a Pedagogia-em-Participação enquanto uma pedagogia com a infância que almeja apoiar as crianças enquanto identidades socio-histórico-culturais, desenvolvendo uma mediação pedagógica que tem um eixo de sustentação na documentação.

¹ Para mais informação sobre a Pedagogia-em-Participação, ver, além da bibliografia referenciada no corpo do artigo: Oliveira-Formosinho (2007, 2011), Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), Oliveira-Formosinho, Araújo e Costa (2016), Machado (2014) e Sousa (2017).

A desconstrução da pedagogia convencional apresenta-se como um primeiro passo essencial para a reconstrução de uma *pedagogia outra*, que, inspirada em Paulo Freire (1994, 2009), procura um *cotidiano testemunhal*. Para evidenciar esse cotidiano, afirmamos a praxis como descoberta da criança e reconceptualização da sua imagem.

Seguidamente, apresentamos os eixos da intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação que orientam o pensar, o fazer e o refletir profissional, apoiando a recriação da mediação pedagógica. Neste contexto, clarificamos os diferentes papéis que a documentação pedagógica assume na Pedagogia-em-Participação enquanto pedagogia dos direitos das crianças e dos profissionais.

1 Desconstrução da pedagogia convencional e reconstrução de uma pedagogia participativa

Nos finais do século 19 e na primeira metade do século 20, desenvolveu-se uma riquíssima cultura pedagógica de natureza participativa (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007). Desde a apresentação por Dewey de um fundante credo pedagógico, em 1898, as pedagogias participativas são desafiadas a uma reflexão crítica para um movimento constante de procura de transformação de contextos e de práticas para criar uma praxis participativa (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016b; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho; Kishimoto, 2002; Pinazza, 2014).

Para desenvolver uma perspectiva participativa, tem de se desconstruir a cultura pedagógica da passividade (Formosinho, 1987) vivenciada e naturalizada pela maioria. A desconstrução requer que a praxis da Pedagogia-em-Participação seja trabalhada simultaneamente aos vários níveis que a instituem:

- a *visão do mundo* (uma visão progressista, democrática e participativa),
- o *paradigma epistemológico* (um paradigma da complexidade),
- a *teoria da educação* (uma teoria socioconstrutivista e sociocultural),
- a *pedagogia participativa* (uma nova imagem de criança e de professor; nova conceção de ambiente educativo, método e avaliação).

Sem o sucesso nesta tarefa de desconstrução consciente, a construção de pedagogias participativas pode reduzir-se à utilização de um novo nome (nominalismo) e ao enriquecimento do discurso (discursivismo), sem alteração da realidade substantiva da praxis vivida pelas crianças (Formosinho; Machado, 2007).

A *pedagogia tradicional*, transmissiva, é atravessada pela dissociação entre os propósitos das crianças e os propósitos do educador. Isto leva a um olhar objetivante sobre as crianças, que são, assim, submetidas a metas abstratizantes definidas previamente, a materiais standardizados e a avaliações exteriores ao processo educativo. Somente os adultos são considerados detentores de saberes sobre a educação (a escola, a pedagogia, a aprendizagem, a avaliação) e sobre si

próprios, desenvolvendo-se uma cegueira em relação ao primeiro sujeito de direitos do ato educativo – a criança.

Esta cegueira oculta a criança, porque opera numa visão do mundo e num paradigma pedagógico que não entra no debate essencial sobre a pessoa, o grupo, as relações, o conhecimento educativo e a praxis pedagógica. Esta cegueira reduz, assim, a pedagogia ao determinismo de um programa pré-existente. Tal modelo paulatinamente cria estereótipos cognitivos, ideias não sujeitas à ética da criticidade (Freire, 1994, 2009); cria “evidências perenes” que produzem uma pedagogia estática. Isto é absurdo, porque a pedagogia é, na sua natureza, dinâmica porque relacional, comunicativa porque interpessoal, vivencial porque experiencial.

2 A prática testemunhal como praxis de descoberta da criança

Construir uma pedagogia com a criança implica começar por descobrir essa criança na sua vivência fenomenológica, no seu cotidiano vivencial. Tal acarreta a exigência profissional de descobrir o gosto e a prática de observar cada criança, os vários grupos e o coletivo, de encontrar formas de anotar essas descobertas e as refletir como sustentáculo do ambiente educativo que se cria no dia a dia. A praxis é o locus da pedagogia e o cotidiano, o seu território vivencial.

Esta praxis de descoberta busca transformar o espaço e o tempo que a criança vive, as interações e relações que vivencia, o cotidiano da aprendizagem que experiencia, as atividades e projetos que desenvolve, a avaliação em que participa. O aprender da criança não é um fenómeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura. O aprender da criança é situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo. Desafia, assim, a identidade de uma praxis que precisa de ser responsiva ao ator principal da aprendizagem – a criança enquanto identidade que se desenvolve em direção à herança socio-histórico-cultural, através da mediação pedagógica respeitosa desenvolvida no território vivencial que é o cotidiano da praxis enquanto locus da pedagogia.

3 Reconceptualizar a imagem de criança

A descoberta da criança resgata uma imagem de criança como identidade com agência, capaz de participar no cotidiano vivencial da sala de atividades e do centro educativo, o que implica vê-la como pessoa, um ser com autonomia e participação, um ser com direito à coconstrução da sua jornada de aprendizagem.

A cultura pedagógica tradicional evidencia (nas paredes das salas e do centro educativo, nos objetos, nas planificações educativas) uma imagem de *criança ainda não*, a que se responde com uma decoração infantilizada, feita e montada pelos adultos, que rapidamente desliza para uma escolarização precoce, exibindo páginas dos *cadernos pinta-por-dentro*, recorrendo a imagens tipo Disney e carregando o espaço com *playmobiles*.

As falas das profissionais dessas salas referem uma *criança-anjo* (“um anjo, um dom de Deus, um doce, uns queridos que num instante viram ‘mafarrinhos’²”) ou uma *criança-cera* (“é preciso torcer..., de pequenino se torce o pepino...”), mas todas as falas têm em comum a imagem de uma *criança ainda não* (“espertos, mas ainda não falam, ainda não entendem bem, ainda não andam, como podem ter autonomia?; até percebo que são competentes, mas [ainda] não é como nós, precisam de muita proteção”). A *criança-pessoa* raras vezes aparece. Ora, a descoberta da imagem de criança implica vê-la como pessoa, como um ser com agência e autonomia.

A urgência de descobrir e resgatar a criança na ação, na experiência, na interação é enorme, fugindo à estratégia de meramente enriquecer o discurso mantendo a pobreza das práticas (Nóvoa, 1999).

O caminho que se deparou à Pedagogia-em-Participação foi o de ver e escutar ativamente a criança, prestando-lhe uma *atenção consciente* e documentando seu fazer, sentir, pensar e dizer (Oliveira-Formosinho, 2017). É um maravilhamento vê-la a descobrir-se; vê-la a descobrir-se a si e ao mundo; vê-la a descobrir-se a si no mundo; ver seu interesse pelos adultos e pelos pares; ver o seu interesse por criar relações e interações e por comunicar com adultos e pares; ver o seu interesse pela exploração de objetos, situações, brinquedos, no contexto das relações com outros (adultos e crianças); ver o seu gosto pela experiência de objetos naturais e culturais, o seu interesse por comunicar enquanto explora com os *sentidos inteligentes* e as *inteligências sensíveis* – mãos que falam, olhos que pensam (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013). Tudo isto revela a intensa curiosidade da criança. Tudo isto leva a que a descoberta de cada criança individual e a descoberta do grupo se tenha constituído no âmago do exercício da profissionalidade docente na Pedagogia-em-Participação.

Esta praxis de descoberta de uma outra imagem de criança constitui um caminho de procura de uma pedagogia testemunhal que se autorregula na criação de cotidianos pedagógicos, inclusivos das múltiplas vozes, que vivem a integração entre os princípios e as crenças, a ética e a técnica, os saberes e a ação.

A documentação pedagógica é uma estratégia poderosa para a reconceptualização de criança, para a formação de profissionais, para a transformação da praxis e para a investigação (Oliveira-Formosinho, 1998, 2016b; Malaguzzi, 1998; Fochi, 2015; Sousa, 2017; Sousa; Fochi, 2017).

4 A intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

A praxis de descoberta da criança como âmago da Pedagogia-em-Participação apoia a instituição no cotidiano da intencionalidade educativa fundante, porque promove a conectividade entre as culturas e propósitos das crianças e as culturas e propósitos dos adultos.

² Mafarrico significa criança travessa.

Na Pedagogia-em-Participação dispomos de uma clara definição da intencionalidade educativa, apresentada em quatro eixos pedagógicos que sustentam o pensar-fazer pedagógico no cotidiano. São âncoras para o saber-fazer pedagógico, para a praxis pedagógica. Estas âncoras intencionalizam o processo educativo para colaborar no desenvolvimento das crianças enquanto identidades socio-histórico-culturais – *identidades pessoais, relacionais e sociais* (eixo do ser e estar), *identidades participativas* (eixo do participar e pertencer), *identidades comunicativas* (eixo do explorar e comunicar), *identidades narrativas* (eixo do narrar e significar) (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008).

Na Pedagogia-em-Participação tivemos como uma das primeiras preocupações definir os eixos de intencionalidade educativa como âncoras para o pensar, fazer, documentar e avaliar o processo de aprendizagem e ensino das crianças. Esta definição foi feita mediante a fusão entre estudos teóricos, estudos empíricos e experimentação profissional de práticas no contexto das considerações éticas que advém da visão do mundo, democrática e participativa, que adotamos (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008).

O diagrama que se segue apresenta de forma imagética os eixos de intencionalidade educativa que propomos, visando que os processos pedagógicos apoiem o desenvolvimento de identidades socio-histórico-culturais (Fig. 1). Olhamos o processo educativo como mediação pedagógica que abre às crianças as portas plurais da cultura, contribuindo assim para o seu processo de humanização. O primeiro eixo remete para a questão das identidades (ser e estar); o segundo eixo para a questão da participação (pertencer e participar); o terceiro eixo para a questão da exploração (explorar e comunicar); o quarto eixo para a questão da narração (narrar e significar). Desejamos que a educação de infância contribua para o desenvolvimento de identidades relacionais que sentem pertença e participação; que explorem e comunicam; que, por meio de documentação, revisitam a aprendizagem desenvolvida, construindo narração significativa e compreendendo-se como sujeitos na construção do conhecimento.

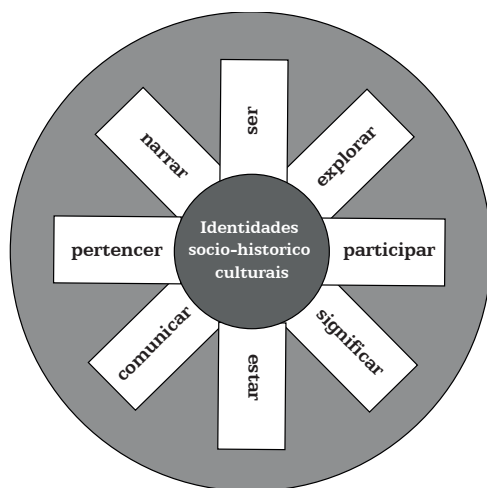


Figura 1 – Os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Fonte: Oliveira-Formosinho (2016a).

O primeiro eixo pedagógico (*eixo do ser e estar* visando desenvolver as *identidades pessoais, relacionais, sociais e culturais*) define como foco do ato educativo as identidades plurais que partilham semelhanças com as outras identidades em presença e que são respeitadas no seu direito à diferença, nas suas características idiossincráticas. Os processos identitários desenvolvem-se na interatividade do reconhecimento de si e do outro (Oliveira-Formosinho, 1987, 1992).

O segundo eixo pedagógico (*eixo do participar e pertencer* visando desenvolver *identidades participativas*) orienta a intencionalidade educativa para dar suporte ao desenvolvimento do pertencimento que incentiva a participação (Formosinho, 1987). Este eixo, como todos os outros, foca-se no reconhecimento das diferenças e das similitudes de cada uma das identidades em presença, afirmando a pedagogia da infância como pedagogia intercultural (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016b; Formosinho, 1987).

O terceiro eixo pedagógico (*eixo do explorar e comunicar* visando desenvolver *identidades comunicativas*) aponta para a aprendizagem experiencial que permite à criança a exploração do mundo e do conhecimento usando as inteligências sensíveis e os sentidos inteligentes (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008), acedendo aos instrumentos culturais, às *cem linguagens* (Malaguzzi, 1998), em processos comunicativos.

A inspiração deste eixo advém, entre outros, de Dewey (1897, 1971, 2007), Morin (1999, 2005) e Malaguzzi (1998, 2016), e chama a atenção para a integração necessária entre ser e aprender (com bem-estar, pertencimento e participação) e a exploração comunicativa. A criança com os sentidos atentos, inteligentes e despertos, e com as inteligências sensíveis que a apoiam na descoberta do mundo, vê a realidade, aproxima-se, toca, mexe, pensa; surpreende-se e reage à surpresa; repete a ação para a experienciar de novo; quer explorar a realidade para a compreender (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008). A criança encontra progressivamente formas de expressar, recriar e significar a realidade (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2016).

O quarto eixo pedagógico (*eixo do narrar e significar* visando desenvolver as *identidades narrativas*) refere-se à narração das aprendizagens como suporte à criação do significado e sentido. A narração das aprendizagens potencia uma outra ordem de intencionalidade – a de criar interpretação, compreensão, sentido e significado para a aprendizagem. A documentação pedagógica que favorece a narração da aprendizagem permite à criança a compreensão do que ela aprendeu, de como aprendeu, com quem aprendeu, do que gostou mais, do que gostou menos, as dificuldades, os parceiros. Permite ainda a interpretação de processos e realizações e a conseqüente significação das situações vividas. A documentação pedagógica facilita simultaneamente a criação de proximidade e distância com os processos de aprendizagem e suas realizações. Entre outros, Malaguzzi (1998, 2016) e Bruner (1990, 2000) são uma inspiração central para este eixo.

5 O diálogo da intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação com os propósitos das crianças

A Pedagogia-em-Participação vê a criança como portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos, com os quais ela se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando. Nesta pedagogia, o respeito pela identidade da criança conduz inevitavelmente à concepção de uma pessoa na escola como partícipe respeitado, ouvido, respondido e, por isso, incluído.

A intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação é desafiada permanentemente a dialogar com os propósitos das crianças para criar as situações educativas. Pede-se assim imaginação no exercício da profissionalidade docente para harmonizar no cotidiano as duas dinâmicas motivacionais – a da(s) criança(s) e a do adulto –, tornando-as numa proposta solidária para criar e desenvolver a situação educacional que será experienciada pela criança, pelo grupo e pela equipa educativa. Pede-se imaginação profissional para criar um cotidiano partilhado em que não se faz uma troca de lugares entre o educador e a criança, colocando esta criança exclusivamente no centro do processo educativo. Não estamos a falar de uma pedagogia pedocêntrica.

A Pedagogia-em-Participação é policêntrica e apoia os profissionais a reconstruir o seu lugar, o seu espaço e o seu papel na ação pedagógica cotidiana, mediante a reflexão crítica sustentada, entre outras coisas, na documentação pedagógica.

122

6 O diálogo dos propósitos das crianças com a intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação exige a reconstrução da mediação pedagógica

Nesta pedagogia a mediação pedagógica desenvolve-se no âmbito de todas as dimensões da pedagogia e sua interatividade – os espaços, os objetos, os tempos, as relações e interações, a observação, planificação e avaliação, as atividades e os projetos, a organização dos grupos, o envolvimento parental. Para desenvolver no cotidiano a mediação pedagógica, as/os educadoras/es dispõem da prática documentada de descoberta da criança, dos eixos de intencionalidade educativa, do seu repertório de saberes, em diálogo com a visão de mundo fundante da Pedagogia-em-Participação.

Em várias das investigações desenvolvidas no âmbito da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 1998; Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Pires, 2013; Machado, 2014; Sousa, 2017), foi-se criando conhecimento sobre o modo de desenvolver esta mediação que visa respeitar a agência, a autonomia, a intencionalidade e os propósitos das crianças e, ao mesmo tempo, abrir-lhes as portas da herança cultural. Nestas investigações tornou-se saliente que a mediação pedagógica é um modo de ser e estar com as crianças que exige, em muitos momentos, a suspensão ética da educadora. Exige a autorregulação profissional,

isto é, a suspensão ética dos saberes, fazeres e poderes profissionais para permitir à criança, através da participação, o exercício dos seus próprios saberes, fazeres e poderes. Este silêncio suspensivo não significa inação, mas antes uma ação renovada, porque baseada nos saberes experienciais documentados de cada criança, do grupo e do profissional, que entram em diálogo.

A *suspensão ética da educadora no âmbito da mediação pedagógica* (Oliveira-Formosinho, 1998, 2016; Sousa, 2017) remete para a atenção consciente à voz da criança, concomitante com o controlo do seu saber e poder (criando assim espaço para a criança), exercitando o respeito pela criança na escuta documentada que faz e que lhe permitirá quer a negociação da planificação educativa, quer a criação de compromissos para a ação a desenvolver e, portanto, a efetivação da participação da criança no cotidiano (Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016b; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2016).

Isto implica desenvolver uma *mediação pedagógica como função profissional avançada*, que sabe silenciar-se, sabe suspender a própria voz para dar espaço à voz da criança. Tal exige uma suspensão ética do adulto para que a sua prática não crie uma sequência de ações estandardizadas dirigidas a obter respostas previsíveis das crianças. Esperar a iniciativa da criança e não meramente a resposta à ação do adulto. Esperar a resposta da criança, imprevisível e muitas vezes inesperada, e não procurar a resposta estandardizada. Suspender gestos e falas, escutar e esperar constitui-se num silêncio profissional que não é demissionário, mas expectante e respeitoso. É uma nova forma de fazer mediação pedagógica como função profissional avançada (Oliveira-Formosinho, 2012), que sabe estimular a autonomia da criança através de uma empatia e atenção consciente que escuta e responde, que cria espaço e tempo para a exploração curiosa que a criança faz quando imersa em processos educativos autonomizantes.

7 O papel da documentação pedagógica na planificação solidária e na ação pedagógica

A documentação pedagógica é uma tessitura de narrativas que acompanham longitudinalmente as situações de aprendizagem multidimensional, em contexto pedagógico identitário, e que revelam a criança que aprende. Por meio dessas narrativas, a documentação pedagógica tem potencial para revelar um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer no ser.

A documentação respeita a natureza holística e multidimensional da criança, assim como revela o contexto da aprendizagem, constituindo-se e instituindo-se como uma praxis reflexiva que, no presente, comunica com a experiência que o antecede para melhor desenvolver e monitorizar o fluir experiencial futuro.

O fluir dos processos pedagógicos participativos não é previsível, não é um processo linear nem totalmente programável. Envolve a complexidade de reunir crianças competentes e professores competentes, ambos tendo o direito de expressar seus propósitos para as situações educativas, para as atividades e projetos. Envolve os desafios de comunicar, de negociar o estabelecimento de compromissos para a planificação da experiência educativa e o seu desenvolvimento na ação.

No fluir do dia e da semana, o/a educador/a organiza e edita a documentação e escolhe um momento de partilha dessa documentação com as crianças. A revisitação conjunta da documentação cria grande entusiasmo nas crianças e na equipa educativa, pois lhes devolve as suas experiências e aprendizagens, desencadeia reflexão, promove a *projeção* de experiências futuras, permite criar compromissos entre as crianças e a equipa educativa para os futuros processos de aprendizagem e ensino, permite a *planificação solidária* (Oliveira-Formosinho, 2016b). A ação educativa será desenvolvida pelos compromissos criados nesta planificação solidária e dará origem a um novo ciclo de ação documentada. Assim, pode dizer-se que a documentação sistemática do cotidiano está no centro da avaliação pedagógica das aprendizagens, porque providencia informação autêntica e contínua sobre essa aprendizagem cotidiana.

Fazer documentação permite fazer *planificação solidária* com as crianças e o grupo, negociar compromissos para a ação educativa entre os propósitos das crianças e os propósitos profissionais, criar um novo ciclo de ação e documentação e, através deste processo sistemático e contínuo, criar informação para uma avaliação participada.

8 O papel da documentação na diferenciação pedagógica

Fazer diferenciação pedagógica significa ensinar de tal modo que a aprendizagem, que é direito de todos, se concretize também num direito de cada um. Fazer diferenciação pedagógica significa pensar em termos de equidade e não em termos de igualdade burocrática. Todas as diferenças em presença devem ser respondidas na sua identidade própria, nos seus ritmos pessoais, nas suas conquistas, esperando que a experiência de respeito vivida impulse as crianças a respeitar e respeitar-se.

Na Pedagogia-em-Participação, a documentação pedagógica permite aceder à compreensão de cada criança e do grupo através de sucessivos atos comunicativos. A documentação pedagógica feita pela educadora, com as crianças e as famílias, revisitada quando necessário, permite abraçar um caminho de compreensão partilhada da identidade pessoal, familiar, social, relacional e cultural da criança. Permite compreender e respeitar a identidade aprendente de cada criança e fazer com ela um caminho cotidiano de aprendizagem solidária.

9 O papel da documentação pedagógica na monitorização da ação docente: garantindo os direitos da criança

A documentação não revela unicamente a aprendizagem da criança; revela também a aprendizagem da criança num contexto pedagógico específico, no âmbito de uma pedagogia específica, o que significa que revela também o ensino e os processos de desenvolvimento profissional prático (Dunne, 2009). Assim, a documentação pedagógica situa-se na interatividade dos processos de aprendizagem

das crianças e dos profissionais (Oliveira-Formosinho, 1998; Fochi, 2015; Oliveira-Formosinho; Pascal, 2016; Sousa, 2017), podendo sustentar a construção de conhecimento praxeológico como conhecimento essencial e constitutivo da pedagogia.

A documentação pedagógica sistemática disponibilizada nos portfólios individuais da criança, nas paredes, no portfólio profissional da educadora é um meio privilegiado para a mediação pedagógica que descobre a criança e que reflete sobre as oportunidades pedagógicas que o ambiente educativo cria no cotidiano para a aprendizagem das crianças.

A documentação pedagógica é um meio para a sistemática monitorização dos processos de aprendizagem e ensino, tendo em conta os princípios de que se parte e a intencionalidade educativa que se almeja. A documentação pedagógica está no âmago da autorregulação profissional que se exerce com autonomia profissional sustentada na pedagogia explícita que se pratica.

A documentação realizada neste espírito constitui informação próxima para fazer avaliação pedagógica através de atos profissionais que interrogam a própria documentação, que a fazem falar sobre a aprendizagem da criança, sobre o que está a fazer, a sentir e a aprender (Campos; Colasanto, 2016).

A documentação pedagógica é chave para instituir a participação cotidiana das crianças, porque ajuda a ver, compreender e responder a cada criança e ao grupo, colocando-se no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano educativo.

Na Pedagogia-em-Participação, a análise e interpretação sistemática da documentação pedagógica é uma estratégia de monitorização essencial para garantir que os direitos da criança (direitos de aprendizagem e participação na vida da sala) sejam instituídos no cotidiano educativo.

Referências bibliográficas

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

ARAÚJO, S. B.; COSTA, H. Pedagogia-em-Participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, n. 91, p. 8-10, 2010.

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008. p. 117-143.

BRUNER, J. *Atos de significado*. Lisboa: Edições 70, 1990.

BRUNER, J. *Cultura da educação*, Lisboa: Edições 70, 2000.

CAMPOS, M. M.; COLASANTO, C. A. How to bring children' voices into assessment reports: working with teachers in two São Paulo public pre-schools. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016. p. 192-205.

CARDOSO, G. B. *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância). Universidade do Minho, Braga, 2012.

DEWEY, J. My pedagogic creed. *The School Journal*, v. 54, n. 3, p. 77-80, Jan. 16, 1897.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Lisboa: Plátano, 2007.

DUNNE, J. *Back to the rough ground: practical judgment and the lure of technique*. Notre-Dame, Indiana: University of Notre-Dame Press, 2009.

FOCHI, P. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida cotidiana*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FORMOSINHO, J. *Educating for passivity: a study of portuguese education*. Dissertation (Ph. D.) – Institute of Education, University of London, 1987.

FORMOSINHO, J. Da educação compensatória à educação multicultural: a valorização da diferença – comentário à Conferência de James Banks. *Colóquio Educação e Sociedade*, revista da Fundação Calouste Gulbekian, Lisboa, n.1, p. 131-136, out. 1997.

FORMOSINHO, J. A educação em creche: os desafios das pedagogias com nome. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora, 2017. (Coleção Infância, 21).

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. O anónimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed, 2007. p. 293-328.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: KISHIMOTO, T; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Em busca da pedagogia da infância*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 168-187.

FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, 2016. (Coleção Infância, 19).

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Lisbon: Aga Khan Foundation, 2008.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogy development: transmissive and participatory pedagogies for mass schooling. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge. 2016a. p. 3-25.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. The search for a holistic approach to evaluation. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016b. p. 93-106.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 40. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

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

MALAGUZZI, L. History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Ed.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach: advanced reflections*. London: Ablex Publishing, 1998. p. 49-97.

MALAGUZZI, L. *Understanding Loris Malaguzzi: a short introduction to his work and legacy*. London: Routledge Falmer, 2016.

MORIN, E. *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: Unesco, 1999.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2005.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia: Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, Lisboa, v. 5, n. 3, p. 247-257, 1987.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação de professores para a formação pessoal e social: relato de uma experiência de ensino. In: SOCIEDADE PORTUGUESA DE

CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO (Ed.). *Formação pessoal e social*. Porto, 1992.
p. 151-163.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, São Paulo: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, 2011. (Coleção Infância, 16).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Revista Textura*, Canoas, RS, v. 18, n. 36, p. 132-152, jan./abr. 2016a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogic documentation: uncovering solidary learning. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016b. p. 107-128.

128

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: modelo pedagógico para a educação em creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora, 2017. (Coleção Infância, 21)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora, 2013. (Coleção Infância, 18)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B.; COSTA, H. Pedagogical attunement: documenting toddler's learning. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016. p. 168-180.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogy-in-Participation: The search for a holistic praxis. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016. p. 26-55.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 20, n. 4, p. 477-492, 2012.

PINAZZA, M. A. *Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PIRES, C. *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2013.

SOUSA, J. *Formação em contexto: um estudo de caso praxeológico*. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2017.

SOUSA, J.; FOCHI, P. *Participatory pedagogies with children: making real children's rights*. Keynot co-presented at the 27th EECERA Conference, Bologna, 2017.

Júlia Oliveira-Formosinho, doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, onde ensinou entre 1975 e 2012, é membro da direção da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Education Research Association – EECERA) onde integra o comité editorial e coordena e edita os números temáticos da revista *EECERA Journal*, indexada no ISI.

jffformosinho@gmail.com

João Formosinho é professor convidado da Universidade Católica Portuguesa desde 2013, onde dirige o Mestrado em Educação de Infância (Estudos Avançados), em Lisboa. Foi coordenador do Grupo de Trabalho de Administração e Gestão Escolar, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987-1989), membro do Conselho Nacional de Educação (1989-1999), vice-presidente (1996-2007) e depois presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (2007 - 2014), a nível nacional. É coordenador editorial da série *Towards an Ethical*

Praxis in Early Childhood da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Educational Research Association – EECERA).
joaomanuelformosinho@gmail.com

Recebido em 26 de maio de 2017

Aprovado em 11 de outubro de 2017