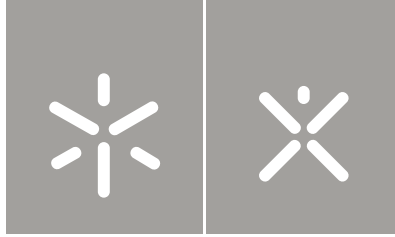




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inês Silva Machado

Avaliação da qualidade em creche: Um estudo
de caso sobre o bem-estar das crianças



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inês Silva Machado

Avaliação da qualidade em creche: Um estudo
de caso sobre o bem-estar das crianças

Dissertação de Mestrado
Área de especialização em
Supervisão e Pedagogia da Infância / Educação de Infância

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

janeiro de 2014

AGRADECIMENTOS

Neste espaço quero agradecer às pessoas que deram o seu contributo para o desenvolvimento desta tese, incentivando e apoiando a minha jornada de trabalho, dedicação e aprendizagem:

À Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho, o meu primeiro agradecimento. Por todo o contínuo e insubstituível apoio na orientação de todo este processo de aprendizagem. Por toda a disponibilidade e carinho que me dedicou, sustentando esta tese e ainda outros projetos. Pelas aulas fascinantes que tive a oportunidade de participar no Mestrado e que foram cruciais para a construção da minha visão de pedagogia da infância. Pela partilha de conhecimentos e pensamentos valiosos e inspiradores. Pela forma cativante com que me desafiou a ler mais, a procurar saber mais, a querer e gostar de aprender mais. Por todas as oportunidades significativas e gratificantes que me proporcionou a nível académico, profissional e pessoal. Por ser um exemplo de excelência humana e de compromisso ético com os direitos das crianças. Ainda, pela confiança depositada.

Ao Professor Doutor João Formosinho, pela preciosa partilha da sua experiência e saberes inigualáveis que me levaram a reflexões importantes no âmbito do meu percurso académico e profissional. Pelo empenho, simpatia e disponibilidade demonstrados nas enriquecedoras aulas do Mestrado. Pelos diálogos tão produtivos e agradáveis que tiveram impacto significativo nesta trajetória e também a outros níveis. Pela oportunidade privilegiada que me conferiu, juntamente com a Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho, de fazer parte da equipa da Associação Criança, que tanto me ajudou a aprender e a crescer profissionalmente, como me proporcionou o contato com diversos contextos e pessoas ligados à pedagogia da infância.

Às educadoras de infância e às crianças que abriram as portas das suas salas de atividades, por terem participado de forma tão motivada neste estudo. À direção da instituição, por ter permitido e acolhido esta investigação. Um especial agradecimento à educadora Marta Gonçalves, pela enorme simpatia, disponibilidade e prestabilidade.

À Professora Doutora Sara de Barros Araújo, por ter sido o modelo académico que marcou a minha formação inicial e por continuar a inspirar o meu percurso académico e profissional. Pelas conversas valiosas, pela partilha de saberes e pela disponibilidade e carinho

sempre demonstrados. Pelo prazeroso trabalho em equipa desenvolvido ao longo da minha estadia na Associação Criança, que contribuiu também para reflexões no âmbito desta tese.

Ao Abílio Ribeiro, pela amizade, disponibilidade e ajuda constantes. Ainda, pela genuína boa disposição e generosidade com que me acolheu na Associação Criança.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação de Infância, pela partilha das conquistas e dificuldades inerentes a este percurso académico. Um agradecimento sentido à Ana Sofia Castro, pela amizade, cumplicidade e pela partilha rica de saberes e experiências que decorreram das nossas longas e interessantes conversas.

A todos os amigos que me acompanharam neste percurso, interessando-se, incentivando e aconselhando o rumo desta tese, suavizando também as fases mais difíceis, em especial à Patrícia Martins, ao Luís Pedro Guimarães, à Mariana Lameiras, à Filipa Passos.

À Jennifer Sousa, que como me vem habituando ao longo de mais de dezassete anos de amizade, me encorajou fortemente durante todo este processo.

Ao meu namorado Ludovic, pelo aconselhamento estruturado e certo que me dedicou na revisão desta tese. Ainda, por todo o suporte emocional que evidenciou através da paciência, da motivação e do carinho permanentes.

Ao meu irmão Diogo, pela prestabilidade e companheirismo durante todas as fases deste trabalho. Também pela ajuda na formatação deste trabalho.

Finalmente, o mais profundo agradecimento aos meus pais, a quem dedico a tese: por serem o meu maior modelo de vida e as pessoas por quem nutro a maior admiração. Por todos os sacrifícios e investimentos que fizeram e continuam a fazer em prol do meu percurso académico e profissional. Sem eles, este trabalho e a nível mais geral, o Mestrado, não teriam sido possíveis. Por todo o apoio, encorajamento e amor incondicionais.

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM CRECHE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS

RESUMO

Este estudo situa-se no âmbito das pedagogias participativas e focaliza-se na construção e avaliação da qualidade em creche. Centra-se no estudo de duas pedagogias participativas para creche: o Modelo Curricular HighScope (Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013) e a Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b, 2011b, 2013).

Estas pedagogias colocam no centro o respeito pela criança desde o nascimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011). Este respeito exige a promoção do bem-estar da criança (Laevens, 2005).

Do ponto de vista metodológico, este estudo situa-se no paradigma qualitativo, desenvolve-se através de um estudo de caso (Stake, 2012) de natureza observacional e utiliza um instrumento de observação e avaliação do bem-estar da criança (Laevens *et al.*, 2005).

A ética do estudo cumpre-se pela garantia de anonimato das crianças e pelo anonimato e consentimento informado dos seus encarregados de educação, da instituição e das educadoras que acolheram a investigação.

Este estudo verifica a existência de níveis muito diferentes de bem-estar das crianças em contextos participativos e em contextos transmissivos.

O bem-estar da criança é de natureza contextual, sendo influenciado pelo tipo de ambiente educativo e as experiências que possibilita.

Este estudo tem implicações quer para as políticas públicas e as políticas de formação de educadores, quer para as práticas pedagógicas em sala de educação de infância.

QUALITY EVALUATION IN CRÈCHE: A CASE STUDY ON CHILDREN'S WELL-BEING

ABSTRACT

This study fits in Participatory Pedagogies and focuses on daycare's quality evaluation. It centers on study of two participatory pedagogies: HighScope Curriculum (Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013) and Pedagogy-in-Participation (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b, 2011b, 2013).

These pedagogies put in the center the respect for the child since birth (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011). Respect requires the promotion of the child's well-being (Laevers, 2005).

From the methodological point of view, this study is inserted in the qualitative paradigm, develops through a case study (Stake, 2012) with an observational nature and uses an instrument for observing the child's well-being (Laevers *et al.*, 2005).

The ethics of the study was fulfilled by ensuring child's anonymity and by anonymity and informed consent of their parents, educators, and the institution that welcomed the research.

This study verifies the existence of very different levels of children's well-being in participatory contexts and transmissive contexts.

Children's well-being has a contextual nature, that is influenced by the type of educative environment and the experiences that it enables.

The study has implications as for public policies and educators' training policies as for pedagogical practices on early childhood education classrooms.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL.....	5
1. As gramáticas pedagógicas	5
1.1. As gramáticas pedagógicas transmissivas.....	5
1.2. As gramáticas pedagógicas construtivistas e participativas	9
1.2.1. A abordagem HighScope para creche	14
1.2.2. A Pedagogia-em-Participação para creche	38
1.2.2.1. A construção da qualidade em creche	60
1.2.2.2. O papel da avaliação da qualidade em creche.....	63
1.2.2.3. O bem-estar da criança: um contributo para a construção e avaliação da qualidade em creche	67
CAPÍTULO B – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	71
1. Origem da investigação.....	71
1.1. Objetivos do estudo	71
1.2. Formulação das questões de partida	71
2. O objeto de estudo.....	72
2.1. A seleção dos contextos e dos participantes	72
2.2. Acesso negociado e informado ao campo	72
3. O planeamento da investigação.....	73
3.1. O paradigma da investigação	73
3.2. O método da investigação.....	75
3.3. Os instrumentos e as técnicas de recolha de dados	76
3.4. Procedimentos de tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos.....	77
3.5. Credibilização da investigação	77
CAPÍTULO C – APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	79
1. Caracterização dos contextos de sala	79
1.1. Caracterização do contexto educativo transmissivo.....	80
1.1.1. Organização do espaço e dos materiais.....	80

1.1.1.1.	Planta da sala	80
1.1.1.2.	Utilização do PQA.....	81
1.1.2.	Organização do tempo	82
1.1.2.1.	Utilização do PQA.....	82
1.1	. Caracterização do contexto educativo participativo.....	83
1.2.1.	Organização do espaço e dos materiais.....	83
1.2.1.1.	Planta da sala	83
1.2.1.2.	Utilização do PQA.....	84
1.2.2.	Organização do tempo	84
1.2.2.1.	Utilização do PQA.....	85
2.	Análise comparativa dos dados recolhidos nos dois contextos.....	86
CAPÍTULO D – RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO		87
1.	O estudo do bem-estar da criança	87
1.1.	O papel da observação	87
1.2.	O instrumento pedagógico para a observação e avaliação do bem-estar da criança	88
1.2.1.	Descrição	88
1.2.2.	Procedimentos utilizados	90
2.	Dados obtidos no estudo do bem-estar da criança	91
2.1.	No contexto onde se pratica uma pedagogia transmissiva	91
2.2.	No contexto onde se pratica uma pedagogia participativa	92
3.	Análise comparativa dos níveis de bem-estar observados nos dois contextos.....	93
CAPÍTULO E – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS		95
CONCLUSÕES FINAIS		97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		101
ANEXOS		111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões pedagógicas da Pedagogia-em-Participação

Figura 2 – Eixos da intencionalidade pedagógica e respectivas áreas de aprendizagem na Pedagogia-em-Participação

Figura 3 – Planta da sala de atividades de tendência transmissiva

Figura 4 – Planta da sala de atividades participativa

Figura 5 – Níveis de bem-estar observados em cada criança no contexto de tendência transmissiva

Figura 6 - Níveis de bem-estar observados em cada criança no contexto participativo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela adaptada dos quadros comparativos de dois modos de pedagogia

Tabela 2 – Tabela adaptada dos quadros comparativos de dois modos de pedagogia

Tabela 3 – Intencionalidade pedagógica e respectivas áreas de aprendizagem

Tabela 4 – Tabela adaptada da categoria do PQA - Ambiente físico - referente ao contexto de tendência transmissiva

Tabela 5 - Tabela adaptada da categoria do PQA - Planos e rotinas - referente ao contexto de tendência transmissiva

Tabela 6 - Tabela adaptada da categoria do PQA - Ambiente físico - referente ao contexto participativo

Tabela 7 - Tabela adaptada da categoria do PQA - Planos e rotinas - referente ao contexto participativo

INTRODUÇÃO

As pedagogias tradicionais caracterizam-se pela centralidade nas matérias e lições que são impostas por um currículo rígido e burocrático decidido pelo Ministério da Educação. Nestas pedagogias “a centralização não é um mero sistema técnico de administração, mas um sistema cultural de decisão que conduz à passividade e ao conformismo dos cidadãos [...]” (Formosinho, 1989, p. 67). A filosofia curricular que tem predominado no contexto da educação de infância é a que se baseia no “iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo” (Formosinho, 2007, p. 19). O educador/professor tem que cumprir um currículo impessoal que aponta “mais para a obediência do que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação” (Formosinho & Machado, 2007, p. 314). Este currículo pré-definido não é sujeito a alterações nem adaptações em função das necessidades e interesses das crianças, levando à regularidade e uniformidade. Os conteúdos são debitados para todas as crianças ao mesmo tempo, desaparecendo a individualidade de cada uma no grupo.

Mas esta visão tradicional de pedagogia tem sido desafiada ao longo da História. A sua impessoalidade e uniformidade levaram ao aparecimento de propostas inovadoras influenciadas por um contexto histórico específico.

A revolução industrial contribuiu para que muitas mulheres passassem mais tempo fora de casa com a sua entrada no mercado de trabalho tendo que deixar os filhos na escola. O desenvolvimento da democracia, as conquistas da ciência e tecnologia, os avanços na psicologia da infância e o reconhecimento dos direitos da criança foram fatores que deram também o seu contributo para que se começasse a verificar um desconforto com a escola tradicional.

Os últimos dois séculos legaram-nos uma herança pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007a) que a História da Educação nos dá a conhecer e que tem vindo a servir de suporte a experiências alternativas no âmbito da pedagogia da infância. Desenvolveram-se propostas de pedagogia construtivista e sócio construtivista que apoiam a desconstrução das pedagogias tradicionais e incentivam alternativas pedagógicas de cariz participativo.

A partir da década de 80 do século XX emergiram preocupações por parte da investigação na área da pedagogia da infância em torno da experiência da criança em contexto de creche (Araújo, 2011).

Como nos diz Araújo (2011), vários são os estudos longitudinais como o *NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* (NICHD ECCRN, 2006), o *Early Childhood Longitudinal*

Study – Birth Cohort e Kindergarten Cohort (Fuligni, McCabe, McLanahan & Roth, 2003), o *Sydney Family Development Project* (Love *et al.*, 2003) e o *Estudo longitudinal dos efeitos da creche pública na Suécia* (Andersson, 1989) que se têm debruçado sobre esta problemática da experiência da criança em creche. Eles concluem ser absolutamente crucial proporcionar às crianças, nos primeiros anos de vida, contextos e experiências educativas de qualidade, tendo estes realmente impacto significativo na vida presente e futura das crianças.

Os estudos longitudinais sobre o impacto da educação de infância no desenvolvimento e aprendizagens das crianças evidenciam que “só uma provisão de qualidade tem impacto duradouro na vida atual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social” (Schweinhart & Weikart, 1993; Sylvia *et al.*, 2003 como citado em Oliveira-Formosinho, 2009, p.9).

As pedagogias participativas surgem como propostas educativas alternativas às pedagogias transmissivas. Revelam o real respeito pela criança, percepcionando-a como um ser competente, com agência e com direito a escolher e decidir.

São muitas as possibilidades que as pedagogias participativas oferecem para o desenvolvimento da pedagogia com bebés e crianças pequenas. A apropriação dessas pedagogias passa por processos de formação e experimentação no âmbito da ação profissional. A investigação tem evidenciado a importância de formar, experimentar, investigar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013c).

Apoiando-nos em Júlia Formosinho “[...] a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que co constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 98).

Apesar do surgimento de propostas inovadoras, a cultura dos profissionais de educação de infância predominante continua a restringir a valência de creche ao mero assistencialismo, prestação de cuidados e apoio social às famílias (Araújo, 2011).

Mesmo para aqueles que estão recetivos à desconstrução das pedagogias transmissivas e querem construir conhecimento em torno das pedagogias participativas podem não compreender a operacionalização destas propostas. As razões da incoerência entre o pensar e o fazer podem ser várias. Existe uma racionalidade burocrática instituída pelo *autor anónimo* que predomina na “pedagogia oficial” (Formosinho & Machado, 2007) e dificulta este processo de formação e aprendizagem. Não existem legislação nem políticas educativas que incentivem

debates reflexivos sobre o impacto da experiência em creche nas aprendizagens das crianças e sobre a transformação praxiológica em torno da urgência de qualidade nos contextos de creche (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013c). Não se tem verificado uma adesão significativa dos profissionais de educação no que diz respeito à mudança praxiológica que esta nova visão da pedagogia da infância lhes exige (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Esta investigação pretende contribuir para o estudo da importância que a observação do bem-estar da criança tem para a construção e avaliação da qualidade dos contextos de creche e das práticas educativas.

A observação do bem-estar da criança disponibiliza ao educador e às famílias um conjunto de informações acerca da criança e das suas aprendizagens, permitindo uma reflexão fundamentada em torno das práticas pedagógicas e das oportunidades de experiência educativa que estarão, ou não, a ser proporcionadas às crianças.

Pode pensar-se que é pertinente o estudo conducente a um conhecimento mais aprofundado do contexto de creche e dos impactos que pedagogias específicas têm no bem-estar e nas aprendizagens das crianças. O bem-estar das crianças em creche, com tudo o que ele significa e implica, constitui-se como a principal motivação para este estudo.

A presente tese surge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância – área de especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância. Situa-se no domínio científico da Pedagogia da Infância, mais especificamente em fatores que contribuem para a qualidade em creche.

A estrutura da tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e conceptual e contextualiza a problemática abordada refletindo a revisão da literatura realizada.

Começa-se por contrapor duas formas de pensar e praticar pedagogia para que se compreenda a razão pela qual se apela à desconstrução das *gramáticas pedagógicas* transmissivas e se procura a construção de propostas alternativas inovadoras.

Depois focaliza-se a construção e a avaliação da qualidade em creche através da caracterização de duas pedagogias participativas: o Modelo Curricular HighScope (Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013) e a Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b, 2011b, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a). Estas pedagogias alertam-nos para a impossibilidade de se

compreender e transformar a experiência educacional sem que esta seja seriamente interpretada e avaliada (Azevedo, 2009).

No âmbito da Pedagogia-em-Participação aborda-se a questão da qualidade, da sua avaliação e do contributo do estudo do bem-estar da criança para a construção e avaliação da qualidade. A Pedagogia-em-Participação, perspetiva pedagógica da Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b), desde sempre apelou à assunção da avaliação das aprendizagens e da qualidade dos contextos como dimensão central da pedagogia e afirmou a necessidade do desenvolvimento profissional das educadoras encarar seriamente esta questão (Oliveira-Formosinho, 1998).

O segundo capítulo expõe a metodologia utilizada neste estudo de caso, enquadrada no paradigma qualitativo que fundamenta as escolhas realizadas na operacionalização da investigação. A investigação constitui-se num estudo exploratório que compara o nível de bem-estar da criança que experiencia uma pedagogia transmissiva com o nível de bem-estar da criança que experiencia uma pedagogia participativa.

No terceiro capítulo descreve-se a investigação através da caracterização da natureza dos contextos que a acolheram.

No quarto capítulo apresentam-se os dados recolhidos e faz-se uma análise comparativa desses dados.

No quinto capítulo procede-se à discussão e interpretação dos resultados apurados na análise anterior, orientadas pelos objetivos do estudo inicialmente definidos.

Por último, apresentam-se as conclusões, referem-se as implicações desta pesquisa para a melhoria da qualidade dos contextos de creche e das práticas educativas e projetam-se sugestões de prosseguimento do estudo.

CAPÍTULO A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

1. As gramáticas pedagógicas

As *gramáticas pedagógicas*, expressão cunhada por Júlia Oliveira-Formosinho (1998), representam um importante contributo para a educação de infância aos níveis interligados da teoria, da prática e da pesquisa. Grande parte do seu contributo reside na estimulação da utilização de conhecimentos disponíveis no âmbito da prática vivenciada contribuindo assim para a reconstrução da qualidade da educação.

Contudo uma *gramática pedagógica* pode representar uma janela ou um muro (Sergiovanni & Starratt, 1993 citado em Tracy, 2002) dependendo da forma como se integram a teoria, a prática e os princípios na ação quotidiana.

A conceção de educação, de professor e de criança que um educador possa ter, influenciam a escolha da *gramática pedagógica*. Considera-se muito importante que o educador conheça e compreenda a essência de cada uma das possibilidades pedagógicas de que dispõe para que possa optar. Torna-se imprescindível a reflexão profissional em torno de crenças, valores e princípios pois a opção por uma *gramática pedagógica* não é meramente científica, implica uma visão da pessoa humana, da vida, do mundo, do conhecimento e da relação do homem com o conhecimento.

Uma *gramática pedagógica* “permite quer a prosa, quer a poesia e, mais do que isso, permite várias prosas e poesias” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.32). Isto significa que uma *gramática pedagógica* não é um receituário para aplicações no quotidiano. Ela proporciona várias interpretações, possibilidades e adaptações ao contexto.

A forma como o educador irá interpretar, praticar e avaliar depende de muitos fatores, entre outros: os seus conhecimentos, a sua experiência, a sua história de vida pessoal e profissional, a formação profissional a que tem acesso.

1.1. As gramáticas pedagógicas transmissivas

As *gramáticas pedagógicas* transmissivas têm sido orientadas por decisões tomadas no domínio da administração central da educação. Estas decisões instalaram uma pedagogia “oficial” conducente a práticas transmissivas.

Esta pedagogia tem *autor anónimo*, refletindo uma construção socio-histórica levada a cabo por contributos de vários decisores políticos, decisores operacionais, chefias intermédias

(Formosinho & Machado, 2007). Falar do seu “autor” leva-nos a “afirmar o anonimato de uma pluralidade de atores cuja ação se consubstancia em uma pedagogia “oficial” [...] que mobiliza o saber “técnico” adquirido pelos sistemas escolares e aciona a sua “identidade” construída como racionalidade legitimadora [...]” (Formosinho & Machado, 2007, pp. 295-296).

As *gramáticas pedagógicas* transmissivas estão na base de um *currículo pronto-a-vestir de tamanho único* sustentado no pensamento da escola liberal e que tem como “pressuposto organizacional fundamental a centralização: cabe aos serviços centrais a concepção e às escolas e aos professores, a execução” (Formosinho, 2007, p. 19). Este currículo, amplamente praticado em Portugal, defende que o conjunto de conhecimentos deve ser ensinado a todos uniformemente através de disciplinas, independentemente do capital sociocultural e económico do contexto familiar da criança.

O currículo uniforme conduz a uma pedagogia uniforme. Esta pedagogia não considera as efetivas diferenças nem as necessidades e as exigências que existem entre as diferentes crianças e os diferentes educadores (Formosinho, 2007).

Nesta lógica, a “organização da educação escolar para assegurar a igualdade faz-se através dos princípios característicos de decisão burocrática como a impessoalidade, a uniformidade e a formalidade das decisões” (Machado & Formosinho, 2012, p. 31) que acentuam o distanciamento entre os interesses de cada criança e a sua aprendizagem.

As *gramáticas pedagógicas* transmissivas baseiam-se em motivações morais que apelam à igualdade de direitos e de condições. Para afirmar a tentativa de concretizar uma efetiva igualdade de oportunidades na vida dos cidadãos usam a uniformização administrativa e curricular. João Formosinho e Joaquim Machado consideram que esta ideia distorce o princípio da igualdade pois “não deixa de representar uma perversão da lógica filosófica que implica o desejo de dar iguais direitos e deveres a todos os seres humanos independentemente de nascimento, classe social, raça ou religião” (Formosinho & Machado, 2007, p. 308). No que concerne à educação, a realidade está repleta de desigualdades de oportunidades e a uniformização acentua ainda mais essas diferenças.

Contrariamente a esta lógica de pensamento que fundamenta a pedagogia uniforme da transmissão, estes mesmo autores defendem que “os iguais devem ser tratados igualmente e os desiguais desigualmente na medida em que eles se desigalam, de forma a promover a justiça e o equilíbrio entre todos” (Machado & Formosinho, 2012, p. 30).

Júlia Oliveira-Formosinho (2007b) afirma que a pedagogia da transmissão se centra na:

“ [...] lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. A persistência e resistência deste modo têm a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização [...]”. (p. 17)

As *gramáticas pedagógicas* transmissivas operacionalizam-se por modelos pedagógicos e curriculares burocráticos. João Formosinho (2007) elucida-nos acerca das várias formas em que um modelo pedagógico se torna num *muro* que dificulta as jornadas de aprendizagem: através do *milantismo*, do *clubismo*, do *discursivismo*, do *teoricismo*, do *didatismo* e do *ritualismo*.

Apresenta-se de seguida um quadro ilustrativo das dimensões do desenvolvimento curricular que agrupa as características da pedagogia da transmissão operacionalizada por modelos tradicionais e burocráticos:

Tabela 1 - Tabela adaptada dos quadros comparativos de dois modos de pedagogia, de Júlia Oliveira-Formosinho (2007b, pp. 16-17)

	Pedagogia da Transmissão
Objectivos	- adquirir capacidades pré-académicas - acelerar aprendizagens - compensar os “deficits”
Conteúdos	- capacidades pré-académicas - persistência - linguagem adulta
Método	- centrado no professor - centrado na transmissão - centrado nos produtos
Materiais	- estruturados - utilização regulada por normas emanadas do professor
Processo de aprendizagem	- mudança comportamental - observável, realizada através do ensino

Avaliação	- centrada nos produtos - comparação das realizações individuais com a norma
Motivação	- reforços seletivos vindos do exterior (do professor)
Atividade da criança	- discriminar estímulos exteriores - evitar erros - corrigir erros - função respondente
Papel do professor	- diagnosticar - prescrever objetivos e tarefas - dar informação - moldar e reforçar - avaliar os produtos
Interação: professor-criança criança-criança criança-material	- alta - baixa - baixa
Tipos de agrupamento	- grande grupo
Teóricos	- perspectiva transmissiva tradicional - perspectiva comportamentalista

A conceção de criança nas *gramáticas pedagógicas* transmissivas aponta para a ideia de um adulto em miniatura (em versão imperfeita), moldável (tendo em conta um modelo pré-determinado) e totalmente influenciável por forças externas. É uma *tábua rasa* ou uma *folha em branco*, à espera da transmissão de informação e conhecimentos do professor (Locke, 1974, citado em Formosinho & Machado, 2007). Através de uma atitude passiva, submissa e de obediência, a criança recebe, memoriza e executa as matérias mecanicamente, muitas vezes sem sequer as compreender.

Tendo por base o pensamento de Locke (1974) que afirma não existirem condições e competências para as crianças exercerem a liberdade no período da infância, Formosinho e Machado (2007) referem que alguns autores como Kant (1983) e Durkheim (2002) consideram necessário o apelo a uma educação social e moral, com disciplina, que influencie a construção da personalidade da criança. A criança é moldada segundo os parâmetros considerados corretos e aceites pela sociedade e, em termos mais gerais, pela humanidade.

No que diz respeito à concepção de professor de quem se identifica com uma pedagogia transmissiva, a lei e a ordem são duas condições que devem ser impostas e inscritas nas crianças usando por vezes a inculcação do medo e a punição física como fatores de correção.

O objetivo do professor é combater a impulsividade, volatilidade e inexperiência da criança tendo o professor o papel de “substituir uma natureza superficial, casual, peculiar, por uma natureza estável e ordenada através de lições” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 20). O professor/educador organiza as lições por disciplinas, numa lógica de conteúdos que têm como finalidade a mera aquisição de informação por parte da criança, de forma disciplinada.

O papel do professor não passa por ser criativo ou inovador nas suas práticas mas sim por cumprir de forma obediente normas e regulamentos ditados superiormente (Formosinho & Machado, 2007). Irá adotar por conseguinte um modelo pedagógico igualmente transmissivo e estará a transformar a sua jornada de aprendizagem, e conseqüentemente as jornadas de aprendizagem das crianças, num *muro* (Oliveira-Formosinho, 2007b).

A imagem de criança, de educação e de educador que advêm das *gramáticas pedagógicas* transmissivas refletem uma orientação “mais para a obediência do que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação” (Formosinho & Machado, 2007, p. 314).

1.2. ***As gramáticas pedagógicas construtivistas e participativas***

Pretende-se neste ponto compreender as teorias, os princípios e as concepções de criança, educador e educação defendidas pelas *gramáticas pedagógicas* construtivistas e participativas tendo em conta que “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 13).

No âmbito de uma *gramática pedagógica* participativa a concepção de criança é de um ser humano ativo, participativo, capaz, com uma inteligência sensível e emocional sendo-lhe reconhecidos e respeitados os seus direitos. A educação é focalizada na criança e nos seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e co construção de conhecimento mas também no papel central que o educador desempenha na sua estruturação.

A criança a quem é proporcionada liberdade de descoberta, que é ouvida e que usufrui de espaços e tempos de planificação e reflexão no quotidiano educativo, cresce num ambiente social e culturalmente rico em práticas democráticas que proporcionam oportunidades de

construção da personalidade e da intencionalidade própria. A criança aprende a procurar a informação em vez de a absorver, sendo desafiado o seu direito de aprender a decidir, que só se faz decidindo (Freire, 2000a). “Em liberdade e cooperação, recebe o conhecimento e transforma-o, isto é, participa da sua reconstrução” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 22), sendo-lhe reconhecida agência e competência nos desafios do quotidiano educativo. Um ambiente educativo participativo incentiva a criança a em cidadania e conhecimento.

Mas esta conceção de criança não induz a um papel passivo por parte do educador. Ele tem igualmente um papel ativo no processo de aprendizagem da criança pois não basta às crianças experimentar, é preciso alguém que apoie e organize as suas experiências para criar significado e sentido. Para o fazer, o profissional de educação precisa de observar, compreender identidades plurais, escutar motivações para poder entrar em sintonia com as crianças e lhes responder.

As *gramáticas pedagógicas* participativas defendem que só partindo das necessidades, interesses e motivações das crianças, às quais o educador deve responder, é possível apoiar as crianças na sua construção de significados. O educador enfrenta o desafio de evitar as aprendizagens repetitivas, rotineiras e criar aprendizagem experiencial que alargue e complexifique o que as crianças já sabem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O educador precisa reunir as ferramentas que lhe possam permitir realizar diferenciação pedagógica. O objetivo é proporcionar as oportunidades adequadas para que cada criança possa aprender de forma interessada, agradável e com bem-estar.

John Dewey alerta para a articulação que considera dever existir entre a criança e o currículo, não se devendo excluir nenhum dos elementos como o fez a escola tradicional ao sobrevalorizar a natureza do currículo ou a escola nova ao sobrevalorizar a natureza da criança (Oliveira-Formosinho, 2007b). Devem ser conciliadas as necessidades, interesses e motivações da criança com os objetivos do currículo e as expectativas/exigências da sociedade e cultura. A interatividade e complementaridade entre as crianças e o currículo devem existir e “uma proposta reflexiva para a construção de uma praxis participativa reconhece que o ato educativo integra estes dois elementos” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 22).

O currículo defendido pelas *gramáticas pedagógicas* participativas é policêntrico, ou seja, centra-se nas crianças mas também nas famílias, na comunidade alargada onde estão integradas e nos profissionais. O desafio consiste em organizar e estruturar as experiências de

aprendizagem das crianças de forma partilhada e de maneira que faça sentido para todos os atores envolvidos.

Apresenta-se, de seguida, um quadro ilustrativo das dimensões do desenvolvimento curricular comum às várias pedagogias participativas que se operacionalizam através de um saber e de um saber-fazer respeitadores da competência e agência da criança.

Tabela 2 - Tabela adaptada dos quadros comparativos de dois modos de pedagogia, de Júlia Oliveira-Formosinho (2007b, pp. 16-17)

	Pedagogia da Participação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - promover o desenvolvimento - estruturar a experiência - envolver-se no processo de aprendizagem - construir as aprendizagens - dar significado à experiência - atuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - emergências das literacias - conhecimento físico, matemático, social - metacognição - instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem pela descoberta - resolução de problemas - investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - variados, com uso flexível - permitindo a experimentação
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - jogo livre e atividades espontâneas - jogo educacional - construção ativa da realidade física e social
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - centrada nos processos - interessada nos produtos e nos erros - centrada na criança individual - centrada no grupo - reflexiva das aquisições e realizações
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - interesse intrínseco da tarefa - motivação intrínseca da criança
Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> - questionamento - planificação - experimentação e confirmação de hipóteses - investigação - cooperação e resolução de problemas

Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> - estruturar o ambiente - escutar e observar - planificar - avaliar - formular perguntas - estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura - investigar
Interação: Professor-Criança Criança-criança Criança-material	<ul style="list-style-type: none"> - alta - alta - alta
Tipos de agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - individual - pequeno grupo - grande grupo
Modelos Curriculares Concretos	<ul style="list-style-type: none"> - High Scope (EUA) - Kamii-De Vries (EUA) - Reggio Emilia (Itália) - Modena (Itália) - Pen Green (Inglaterra) - Freinet (Brasil) - Movimento Escola Moderna-MEM (Portugal) - Pedagogia-em-Participação (Associação Criança, Portugal)
Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> - Piaget - Mead - Vygotsky - Bruner - Malaguzzi

Uma proposta pedagógica participativa em que “a personalidade, o carácter da criança são o ponto de gravitação e o desenvolvimento da criança a grande finalidade da educação” (Oliveira-Formosinho, 2007b, pp. 20-21) permite várias possibilidades pedagógicas no âmbito de um contexto educativo que acolhe a participação da criança e o seu papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Segundo Fosnot (1996, p. 53) “o construtivismo é [...] uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte das crianças em interação com o mundo físico e social”. O conhecimento é co construído pelo sujeito em interação com o mundo que o rodeia, sendo a experiência sensorial e o raciocínio indissociáveis (Fosnot, 1996). Na sequência desta ideia, acredita-se que a criança é co construtora da sua inteligência e do seu conhecimento pois para crescer e aprender, ela necessita experienciar, questionar, investigar, planear, partilhar.

Na perspectiva de Oliveira-Formosinho (2007b):

“Uma pedagogia de infância construtivista baseia-se tanto na crença de que todas as pessoas têm agência quanto nos saberes teóricos que descrevem, compreendem e explicam o exercício dessa agência (saberes pedagógicos, sociológicos, antropológicos, organizacionais). Uma pedagogia de infância construtivista conduz, assim, a uma pedagogia de participação”. (p. 27)

A *gramática pedagógica* participativa conduz a modelos pedagógicos que defendem uma estruturação em que, segundo Oliveira-Formosinho (2007b):

- o espaço e o tempo são dimensões pedagógicas;
- os materiais são considerados “livros de texto” para a educação de todas as diversidades em presença;
- a participação das crianças é estimulada por meio da escuta e de interações positivas;
- a observação e documentação são instrumentos usados para registrar a voz das crianças, para avaliar o contexto, as aprendizagens e o próprio desempenho com vista à melhoria das condições de aprendizagem das crianças;
- a planificação é garante da intencionalidade educativa;
- a avaliação tem uma ação reguladora;
- a criança é co construtora dos projetos;
- as atividades refletem o jogo educativo
- a organização e gestão dos grupos proporcionam diferenciação pedagógica, para que se respeitem as identidades de cada criança.

Para além desta organização, uma *gramática pedagógica* participativa requer um modelo formativo que visa o desenvolvimento profissional dos educadores. Neste âmbito surge a formação continuada em contexto: um modelo formativo “baseado em comunidades de prática, que permita recriar uma cultura profissional e uma epistemologia da prática congruentes.” (Niza, 1997; Oliveira-Formosinho, 1998 como citado em Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 32).

Quando a adoção dos modelos é realizada de forma colaborativa a todos os níveis (incluindo as crianças como coautoras do currículo), eles podem tornar-se numa *janela* facilitadora das jornadas de aprendizagem do educador e das crianças “que cria linguagem,

significados, uma estrutura conceptual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão sobre a ação” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 31).

1.2.1. A abordagem HighScope para creche

O programa HighScope construiu conhecimento acerca da aprendizagem ativa das crianças. Baseou-se na integração dos dados recolhidos da experiência prática dos seus investigadores (que formaram equipas de trabalho em parceria com educadores, amas, famílias das crianças) num quadro teórico. Este quadro teórico é fundamentado pela teoria construtivista de Jean Piaget (1952) e cruzado com teorias e investigações atuais sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na década de 90 do século passado acentuou-se a necessidade de adaptar esta abordagem a contextos de creche. Foi então preciso considerar todas as necessidades das crianças mais novas:

“ (...) necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e proteção; necessidades cognitivas de oportunidade de fazerem escolhas, explorarem materiais interessantes e experimentarem uma diversidade de desafios; e necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 22).

Os vários ganhos providenciados pelas investigações internas da perspetiva HighScope levaram-nos a afirmar que as crianças aprendem ativamente desde que nascem. Aprendem ativamente observando, experimentando, “escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando” (Post & Hohmann, 2011, p. 1).

O meio de aprendizagem que salientam são as relações que estabelecem com as pessoas e as explorações que vão fazendo com os materiais que as rodeiam. As crianças descobrem como se deslocar, como segurar e agir sobre objetos, como interagir e como comunicar os seus sentimentos e ideias de forma verbal e não-verbal. Nesta descoberta partem do envolvimento ativo com pessoas, materiais, ideias, que lhes proporcionam criar uma compreensão do mundo, em constante transformação.

Na viagem que é a jornada de aprendizagem das crianças, os educadores que seguem esta abordagem focalizam-se não só no desenvolvimento cognitivo das crianças mas também no seu desenvolvimento socio emocional. São atentos, carinhosos, consistentes e apoiam os vários interesses e necessidades das crianças, assim como os seus desejos de exploração com os cinco sentidos. São adultos que refletem continuamente acerca do seu papel no processo educativo. Incentivam a crescente participação e poder de decisão da criança, bem como a sua autonomia e iniciativa na ação. Esforçam-se por facultar às crianças explorações sensoriomotoras apelativas e estimulantes que as ajudarão a construir um conhecimento e entendimento acerca do mundo social e físico com que contactam.

Neste contexto, os cinco princípios orientadores da aprendizagem são: a aprendizagem ativa e as experiências-chave; as interações adulto-criança; o ambiente físico; os horários e rotinas e finalmente a parceria entre a equipa educativa e os pais, orientada pela observação da criança.

➤ **APRENDIZAGEM ATIVA E EXPERIÊNCIAS-CHAVE**

Formam o primeiro princípio geral orientador, representando os eixos centrais do programa HighScope.

Sendo a aprendizagem ativa o modo como as crianças aprendem, o programa HighScope define-a através de quatro categorias.

Na primeira categoria o programa refere que as crianças “aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p.23). Cruzando as ações exploratórias do dia-a-dia com os sentimentos que vão experimentando e com o entrosamento da visão, paladar, olfato, audição e tato, as crianças recolhem informação. A partir dessa informação formam ideias acerca do mundo que as rodeia e vão construindo conhecimento. Ao explorarem materiais desafiantes e apelativos em termos sensório motores, as crianças, tendo os seus cérebros predispostos para a ação, envolvem-se em ação física e direta. Aprendem fazendo e são encorajadas a resolver os seus problemas. Ao brincarem com adultos atentos, estimulantes e responsivos, as crianças expressam aquilo que vão descobrindo e sentindo nas suas aventuras diárias, mesmo antes de dominarem o código convencional da linguagem.

Na segunda categoria que caracteriza a aprendizagem ativa, o programa refere que as crianças “aprendem porque querem” (Post & Hohmann, 2011, p. 27). São capazes de escolher e decidir de forma autónoma e auto motivada o que querem fazer ao longo do dia e como o querem fazer. Persistem ao seu ritmo nas atividades que iniciam e manifestam curiosidade e preferência por pessoas, objetos, experiências. As crianças, apoiadas por educadores que lhes proporcionam oportunidades educativas e ambientes desafiantes, seguros e confortáveis, vão-se sentindo confiantes para se organizarem, por constatarem que têm controlo e eficácia pessoal.

Na terceira categoria, o programa explica como as crianças “comunicam aquilo que sabem” (Post & Hohmann, 2011, p. 30). As crianças tomam iniciativas de contacto com os adultos e manifestam-lhes o que sentem e descobrem nas suas aventuras quotidianas. Comunicam através de sons, barulhos, palavras, expressões, gestos, ações, que vão amadurecendo e complexificando ao longo do tempo. A compreensão da linguagem que as crianças têm nos primeiros anos de vida antecede bastante a produção gramatical convencional, pelo que enquanto não o fazem, vão comunicando da forma que sabem e que para elas faz sentido. Desta forma ingressam na vida social da comunidade onde estão integradas ao seu próprio ritmo e à sua maneira. Neste processo, os educadores observam, escutam e brincam com as crianças para lhes responder adequadamente. Respeitam e incentivam a participação ativa das crianças, mostrando-se atentos e interessados, assim como proporcionando espaço e tempo para que possam expressar-se livremente.

A última categoria que a abordagem HighScope propõe para definir a aprendizagem ativa refere que as crianças “aprendem num contexto de relações de confiança” (Post & Hohmann, 2011, p.31). As categorias anteriores estão intimamente ligadas e dependentes das relações de confiança que os adultos prestadores de cuidados proporcionam às crianças.

Para que as crianças se sintam valorizadas e sintonizadas, os adultos devem proporcionar o carinho, conforto, respeito e equilíbrio emocional que as crianças necessitam e a que têm direito, com continuidade, durante o máximo de tempo possível. O desenvolvimento das crianças torna-se equilibrado e harmonioso, promovido por um contexto social rico, onde por elas é vivida a aprendizagem ativa. Sem o calor das relações de confiança, os bebés e crianças mais novas podem desenvolver sentimentos de angústia, tristeza e mágoa que podem prejudicar o seu desenvolvimento saudável.

A teoria construtivista de Piaget (1952) acerca do desenvolvimento da criança defende que as componentes das respostas físicas e mentais que ela possui em relação ao mundo que a rodeia determinam a qualidade e a natureza do seu desenvolvimento. Baseado nessa teoria o programa HighScope descreve nove experiências-chave¹.

Falar de experiências-chave significa falar das linhas orientadoras que descrevem o que as crianças aprendem desde cedo. São os conhecimentos e competências que ganham através das suas ações e o que já são efetivamente capazes de fazer.

Os educadores compreendem que as explorações auto motivadas das crianças lhes proporcionam experiências-chave, sendo esse o mote para guiarem, adequarem e melhorarem as decisões que tomam na sua prática educativa e para as partilharem e interpretarem com os pais das crianças.

A primeira experiência-chave referida pelo programa prende-se com “desenvolver o sentido de si próprio” (Post & Hohmann, 2011, p.38). A criança, apoiada e integrada num ambiente de aprendizagem ativa, começa a tomar consciência física de si própria e a perceber que é capaz de agir, criar e responder de forma independente e competente: a criança demonstra iniciativa; sabe diferenciar o “eu” dos outros; soluciona os problemas que vai encontrando no seu caminho; faz coisas para si mesma.

A segunda experiência-chave traduz-se em “aprender acerca das relações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 40). Interagindo diariamente com os adultos e pares que a rodeiam, a criança começa a aperceber-se como funciona a vida em sociedade. A natureza das relações sociais que vai desenvolvendo decorre do tipo de interações que os educadores e os pais desde cedo promoveram: se foram positivas, afetuosas e apoiantes, a criança sentirá confiança em si e nos outros. A criança sente a necessidade de criar laços com os outros para que possa construir um sentimento de pertença e de significado. Este sentimento, juntamente com o tipo de interações que vai experimentando, irão influenciar as suas experiências e relações sociais do futuro. As crianças aprendem acerca das relações sociais quando: criam vinculação com a educadora responsável; criam relações com outros adultos; estabelecem relações com as crianças do grupo; exteriorizam sentimentos e emoções; demonstram empatia ou compreensão pelas necessidades e sentimentos dos outros; investem no jogo social.

¹ Mais à frente neste texto poderá constatar-se que a última publicação da Fundação HighScope para a educação em creche deixa o conceito de experiências-chave e apresenta o conceito de indicadores-chave.

A terceira experiência-chave para bebês e crianças pequenas tem a ver com “aprender a reter coisas através da representação criativa” (Post & Hohmann, 2011, p. 42). A primeira experiência de representação da criança surge quando ela desenvolve uma internalização mental. Partindo das experiências de aprendizagem do cotidiano, ela começa a entender a essência dos objetos e das suas funcionalidades, começando a criar imagens mentais deles mesmo quando não os está a visualizar. Neste contexto as crianças: reproduzem e brincam ao faz-de-conta; experienciam materiais de construção ou artísticos; reconhecem fotografias e figuras; respondem a intenções.

A quarta experiência-chave refere-se à criança “ganhar competência no movimento e na música” (Post & Hohmann, 2011, p. 43). Por um lado, ela começa a saber medir e controlar a sua força física e a ter noção das potencialidades do seu corpo e dos movimentos. Fá-lo através das experiências que realiza quando usufrui de espaço e liberdade para se mover. Por outro lado, a consciência do som e ritmo é desenvolvida quando começa a explorar e sentir a música com o seu corpo e sentidos. A criança tendo a oportunidade de desenvolver experiências no âmbito desta experiência-chave: aprende a mover o corpo todo; a mover partes do seu corpo; a mover objetos; a mover, ouvir e responder à música; a explorar e expressar ritmos, tons, sons e canções.

A quinta experiência-chave que a abordagem HighScope refere tem a ver com “aprender competências de comunicação e linguagem” (Post & Hohmann, 2011, p. 45). Os sistemas de comunicação que a criança utiliza para expressar o que sente e deseja fortalecem-se com a linguagem carinhosa dos adultos. Estes sistemas vão-se complexificando à medida que o seu pensamento se vai estruturando. A criança cria assim condições para a entrada e participação na comunidade social onde está inserida. Neste processo as crianças envolvem-se: na escuta e resposta; nas comunicações não-verbais e também verbais; na comunicação do tipo dar-e-receber; na exploração e apreciação de livros de figuras, histórias, cantigas e lengalengas.

A sexta experiência-chave prende-se com “aprender sobre o mundo físico explorando objetos” (Post & Hohmann, 2011, p. 47). Tudo parece novo aos olhos de um bebê, por isso a experiência sensorial torna-se apelativa e urgente para que conheça as características dos objetos e as suas funcionalidades. Nesta viagem de descoberta a criança: explora os objetos com os cinco sentidos; começa a perceber a permanência do objeto; observa e descobre as diferenças e semelhanças das coisas.

A sétima experiência-chave passa por “aprender os primeiros conceitos de quantidade e número” (Post & Hohmann, 2011, p. 48). Estes conceitos decorrem muito das descobertas que a criança faz ao explorar os objetos que a rodeiam no dia-a-dia. A criança começa a construir algumas noções relacionadas com a quantidade e o número e cria as bases para o desenvolvimento de um raciocínio lógico: a criança explora o conceito de “mais”; a correspondência de um-para-um; o conceito de número.

“Desenvolver a compreensão de espaço” (Post & Hohmann, 2011, p. 49) é a oitava experiência-chave deste programa. A criança começa a apropriar-se do ambiente físico que a rodeia, a organizar-se nele e a usufruir dele, desenvolvendo uma consciência do seu corpo e dos seus sentidos diretamente do espaço. No âmbito desta experiência-chave a criança: observa e percebe a localização das coisas; repara nas pessoas e nas coisas sob vários pontos de vista; experimenta o encher e esvaziar, o colocar dentro e tirar para fora.

A nona e última experiência-chave descrita nesta abordagem passa por começar “aprender sobre o tempo” (Post & Hohmann, 2011, p. 51). Quando a criança é muito nova o tempo resume-se ao presente. Mas aos poucos vai começando a: prever acontecimentos; aperceber-se do início e fim de um intervalo de tempo; a explorar o depressa e o devagar, a causa e o efeito.

A Fundação de Investigação Educacional HighScope lançou a segunda edição do livro “Tender Care and Early Learning – Supporting Infants and Toddlers in Child Care Settings” (Post, Hohmann & Epstein, 2013) onde sugere a substituição das nove experiências-chave por seis indicadores-chave de desenvolvimento. Estes agrupam orientações mais abrangentes acerca do que as crianças são capazes de fazer e aprender bem como dos conhecimentos e habilidades que decorrem das suas ações, enquadrado num ambiente onde todas as condições de aprendizagem ativa são asseguradas.

O primeiro indicador-chave refere-se às “abordagens à aprendizagem” (Post, Hohmann & Epstein, 2013, p.32). Segundo esta perspetiva, a criança adquire conhecimentos e competências expressando iniciativa, resolvendo problemas que decorrem do seu jogo e exploração e ainda fazendo coisas para si própria, reforçando a sua autonomia e autoajuda. Estas experiências contribuem para a criança ter uma imagem de si própria de alguém que, com o apoio do adulto, é capaz de responder às exigências do mundo que a rodeia.

O segundo indicador-chave é o “desenvolvimento social e emocional” (Post, Hohmann & Epstein, 2013, p.35). As crianças passam por várias experiências no âmbito do seu desenvolvimento social e emocional desde o nascimento: distinguem o “eu” do outro; experimentam uma relação de vinculação com um prestador de cuidados principal e experimentam interações positivas com outros adultos e com os pares; expressam as suas emoções; desenvolvem empatia pelas necessidades e sentimentos dos outros; brincam com outras pessoas e participam em rotinas de grupo.

O terceiro indicador-chave diz respeito ao “desenvolvimento físico e saúde” (Post, Hohmann & Epstein, 2013, p.39). A motricidade global e fina são fatores cruciais para o desenvolvimento sensoriomotor dos bebês e crianças pequenas e é experimentada através da movimentação de partes do corpo e do corpo todo, assim como da movimentação de objetos e através da exploração de diferentes ritmos.

O quarto indicador-chave de desenvolvimento refere-se à “comunicação, linguagem e literacia” (Post, Hohmann & Epstein, 2013, p.43). São várias as experiências que as crianças têm a oportunidade de desenvolver no âmbito deste indicador-chave. As crianças escutam e respondem de variadas formas, participam ativamente através da comunicação não-verbal e da comunicação bilateral (do tipo dar-e-receber), exploram objetos com os cinco sentidos, exploram revistas e livros de imagens e apreciam histórias, rimas, canções. Participam.

O quinto indicador-chave é o “desenvolvimento cognitivo” (Post, Hohmann & Epstein, 2013, p.46). Este indicador desdobra-se em conjuntos de experiências no âmbito da exploração (as crianças exploram objetos com os sentidos, descobrem a permanência do objeto, reparam nas similitudes e diferenças das coisas) da quantidade (as crianças experimentam o mais e o menos, a correspondência de um para um e exploram o conceito de número), do espaço (as crianças descobrem a localização dos objetos, experimentam o juntar e o separar, o encher e o esvaziar e observam de diferentes perspetivas) e do tempo (reparam no início e fim de um intervalo de tempo, exploram o depressa e o devagar, antecipam acontecimentos e constataam a relação de causa-efeito).

O sexto e último indicador-chave de desenvolvimento refere-se às “artes criativas” (Post, Hohmann & Epstein, 2013, p.53). No âmbito deste indicador, as crianças são apoiadas nas suas explorações sensoriomotoras que depois vão servir de base e incentivar as representações criativas. As crianças têm a oportunidade de desenvolver uma série de experiências (como imitar e simular; explorar materiais artísticos e de construção; identificar e responder a imagens;

escutar, apreciar e responder à música; explorar diferentes sons e afinações vocais) que lhe fornecerão ferramentas essenciais à sua expressividade e intencionalidade das suas experimentações, criações, representações.

A compreensão do conceito de experiências-chave e o de indicadores-chave aponta para a necessidade de pensar na intervenção educativa, no papel do educador, no papel da equipa educativa para mobilizar estes conhecimentos a favor do “crescimento e desenvolvimento global e harmonioso das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 52).

A conjugação destes conhecimentos com a proficiência na utilização dos instrumentos de observação HighScope PQA (HighScope Educational Research Foundation, 2000) e COR (HighScope Educational Research Foundation, 2002) facilita ao educador quer o conhecimento das crianças quer a identificação de modos para apoiar a aprendizagem.

Observando atentamente as crianças e recolhendo informação acerca de cada uma, o educador poderá realizar diferenciação pedagógica. Terá também mais facilidade em planificar, organizar e guiar a sua prática educativa de forma mais adequada e intencional.

A escolha por parte do educador dos equipamentos e materiais para apetrechar as áreas e para estimular e complexificar as experiências de aprendizagem das crianças decorre também da profunda compreensão das suas necessidades e interesses ao longo do dia. O pleno reconhecimento da capacidade, agência e competência da criança, bem como das suas necessidades e interesses devem ser conversados e interpretados com as famílias. Assim, o educador poderá trabalhar em parceria para apoiar o desenvolvimento global da criança de forma integrada, contínua e harmoniosa.

➤ **INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA**

O segundo princípio geral orientador da abordagem HighScope para creche são as interações adulto-criança. Os educadores que utilizam este programa têm a consciência de que as crianças precisam ser bem cuidadas, apoiadas, acarinhadas e de ser respeitadas sempre. Tentam proporcionar condições para as crianças desenvolverem a “curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (Post & Hohmann, 2011, p.61).

Um dos objetivos centrais dos educadores é proporcionar interações facilitadoras de um desenvolvimento saudável e harmonioso sustentado numa forma integrada de aprender. Interações calorosas e estimulantes, quer em casa, quer na instituição, proporcionam à criança o “combustível” emocional que ela precisa para ter força, liberdade e vontade de explorar e resolver os enigmas e problemas com que se depara no seu dia.

Para desenvolver interações positivas e respeitadoras dos direitos das crianças, os educadores que seguem o modelo HighScope mobilizam quatro estratégias gerais que depois se desdobram em estratégias mais específicas.

- Primeira estratégia geral: “estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados” (Post & Hohmann, 2011, p. 61).

Assim como acontece na relação entre pais e filhos, é também muito importante existirem cuidados contínuos prestados por (pelo menos) um mesmo educador durante a infância, pois assim todos retiram benefícios (a criança, a família e o educador). Este programa tenta garantir esta continuidade dos cuidados pois tem-se a consciência de que pode ser stressante, confuso e angustiante para a criança ter que se adaptar a diferentes educadores em curtos espaços de tempo, acabando por não estabelecer vinculação a nenhum. Mas isto não invalida que o educador esteja integrado numa equipa, trabalhe em parcerias e partilhe informações.

Com o intuito de promover a continuidade dos cuidados, este programa sugere que se tenham em conta estratégias mais específicas.

Uma dessas estratégias passa por a criança desfrutar de um educador responsável no seu quotidiano e estar integrada num pequeno grupo de crianças que usufruam da mesma equipa de educadores. Cada educador é considerado pessoa chave ou figura principal para algumas crianças (duas, três ou quatro) e secundária para outras (que terão outro educador responsável). Cada educador exerce um papel fulcral na vida quotidiana da criança como agente apoiante, tranquilizador e transmissor de carinho e confiança.

Outra estratégia específica afirma que quando um educador responsável se ausenta, a criança e os seus pais devem ser informados (pelo adulto que fica na sua vez) desta ausência, de quando será o regresso e de quem ficará responsável pela criança durante esse tempo. A

criança não fica insegura nem desconfortável pois está também familiarizada com os outros adultos da sala, que também lhe prestam cuidados.

Num ambiente de aprendizagem ativa salutar e suave, outra estratégia específica utilizada é que as crianças e o seu educador responsável permaneçam juntos ao transitar de ano letivo (bem como o(s) outro(s) pequeno(s) grupo(s) presente(s) na mesma sala e seu(s) respetivo(s) educador(es) responsável(is)), mesmo que para isso seja necessário mudar de sala.

Para garantir a continuidade dos cuidados é também considerada uma estratégia específica importante que os educadores adequem os seus horários às necessidades das crianças, para que lhes seja proporcionado, bem como às suas famílias, sentimentos de segurança e confiança com conforto nos momentos mais precisos.

Outra estratégia específica recorrentemente utilizada neste programa para garantir a continuidade dos cuidados é o registo diário e completo das observações das crianças por parte da equipa educativa, guiando-se pelas experiências-chave que já foram interiorizadas e que os ajudam a descrever o que as crianças são capazes de fazer.

Os educadores integrados no programa HighScope dão bastante importância à observação e escuta da criança, para melhor a compreender e lhe responder, constituindo esta outra estratégia específica. Observando e escutando, os educadores fazem registos mais fundamentados do que as crianças vão comunicando através de certas expressões faciais, gestos, barulhos ou comportamentos e do que vão fazendo. Assim refletem sobre o significado das exteriorizações das crianças.

Esta estratégia geral ajuda então os educadores a planificarem de forma mais adequada e intencional. Os registos são disponibilizados aos pais para poderem conversar de forma mais fundamentada acerca das experiências de aprendizagem que os educandos desenvolvem. Os pais também podem deixar diariamente à equipa educativa observações que achem pertinentes acerca da sua criança.

- Segunda estratégia geral: “criação de um clima de confiança com as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 67)

Esta estratégia geral é usada para se construir e manter relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras e para tal comporta algumas estratégias específicas.

A aprendizagem ativa das crianças mais novas é muito baseada na experiência sensorial. Tendo elas uma compreensão muito apurada e sensível da expressão não-verbal do outro, é impreterível que os educadores lhes toquem com carinho, brinquem e conversem com elas serenamente, proporcionando um clima suave e de partilha em que a criança se sente segura e serena, constituindo-se esta uma das estratégias específicas.

A criança aprende a confiar em si e no outro e é também importante a estratégia específica de os educadores desfrutarem verdadeiramente das interações com a criança, sendo capazes de demonstrar o prazer que delas retiram.

Outra estratégia específica para criar um clima de confiança com as crianças passa por estar atento às necessidades das crianças para lhes responder de modo facilitador. Esta é uma característica que os adultos devem possuir pois ao reconhecerem carinhosamente os sentimentos individuais das crianças e ao demonstrarem uma autêntica preocupação pelas suas ansiedades e angústias, as crianças sentem-se compreendidas e apoiadas.

No decorrer destas interações, o tempo que é dado às crianças para que interajam e respondam consoante os seus ritmos e vontades é outra estratégia específica que os educadores devem utilizar. Os educadores percebem a relevância do interesse das crianças em brincar repetidamente com algo e sabem que estas ações, quando são auto motivadas e respeitadas, consolidam competências e capacidades em desenvolvimento.

Em contextos de aprendizagem ativa os educadores interagem sensatamente com as crianças de modo a “dar-e-receber”, ajustando-se ao ritmo da criança e respeitando-o, sem a confundir ou inibir. Dão-lhe espaço e tempo para desenvolver a iniciativa de conduzir o diálogo ou a interação da sua forma.

Os educadores HighScope recusam sentimentos de ciúme. Tentam, pelo contrário, incentivar e apoiar oportunidades de as crianças desenvolverem ou fortalecerem outras relações (com outras crianças ou adultos). Reconhecem a importância que estas brincadeiras e interações proporcionam ao desenvolvimento social e à complexificação da exploração que as crianças fazem da comunidade que as rodeia.

- Terceira estratégia geral: “criação de uma relação de cooperação com as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 73).

Os educadores que praticam o programa HighScope tentam trocar qualquer tipo de interação hierárquica ou diretiva por parcerias com as crianças. Partilham o controlo, negociam, valorizam as iniciativas das crianças e tentam fazer com que elas se sintam competentes, respeitadas e realizadas.

Neste sentido, uma das estratégias específicas para alcançar a criação destas parcerias consiste nas interações que o educador desenvolve com a criança colocando-se ao nível físico dela. Torna-se impulsionador da comunicação e de maior proximidade os adultos tomarem o gesto de se baixarem e sentarem no chão para poderem olhar nos olhos das crianças, trocarem expressões faciais e terem contacto físico com elas. Assim as crianças sentem-se acolhidas, atendidas e numa posição de igualdade.

Os temperamentos e preferências das crianças são respeitados pelo educador, constituindo-se este respeito como outra estratégia específica. Ele tem-nos em conta, apoia-os e adapta-se a eles em vez de os tentar modificar, nunca esquecendo que as necessidades e interesses das crianças vão mudando com o tempo:

“Os educadores compreendem que o temperamento de cada criança afeta o modo como esta interage com pessoas e materiais. Sabem que as crianças variam em termos de nível de atividade, ritmo biológico, aproximação ou retirada, adaptabilidade, qualidade do humor, intensidade da reação, limiar de sensibilidade, resistência à distração e persistência”. (Thomas & Chess, 1979 como citado em Post & Hohmann, 2011, p. 75)

Ainda no âmbito da estratégia geral de desenvolvimento de relações de cooperação com crianças, é importante ter em conta outra estratégia específica que consiste em que a vontade da criança seja respeitada pelo educador. Os sinais que elas evidenciam ao longo do dia, que são observados, escutados e depois registados pelo educador, são uma fonte rica em informações que o ajudam a conhecer e compreender melhor cada criança e a planificar a ação educativa, sendo esta uma estratégia específica muito importante.

As crianças que estão integradas num ambiente de aprendizagem ativa sabem que podem comunicar abertamente com os seus educadores. A criança sabe que a sua voz é escutada, aprende também ela a escutar e tem espaço para a sua participação numa interação do tipo “dar-e-receber”.

Percebe-se que os educadores estão a utilizar outra estratégia específica para promover a continuidade dos cuidados quando comentam e reconhecem as competências, ações e ideias das crianças. Por exemplo, descrevendo e conversando com as crianças o que estão a ver ou fazer, o educador respeita os seus tempos e incentiva as suas competências comunicativas. Estando conscientes de que os bebés e as crianças mais novas atravessam uma fase egocêntrica e podem não perceber o ponto de vista dos outros, os educadores mobilizam a estratégia específica de saber o quão pertinente é compreender o que as crianças fazem colocando-se na perspetiva delas, podendo assim adotar uma postura apoiante.

Quando a criança resiste a fazer alguma coisa, o educador deixa-a escolher. Ao utilizar esta estratégia específica de oferecer opções acerca da maneira como pode decidir realizar a tarefa, o educador está a facilitá-la sem ter que a impor à criança e ambos partilham o controlo das situações.

- Quarta estratégia geral: “apoio às intenções das crianças” (Post e Hohmann, 2011, p. 82).

Durante as várias rotinas de cuidados e atividades desenvolvidas, os educadores vão construindo um conhecimento individualizado acerca das crianças pelas quais são responsáveis e esta traduz a melhor forma de lhes prestar apoio adequado e significativo. Para tal, os educadores podem mobilizar algumas estratégias específicas.

Para apoiar o desenvolvimento gradual e rápido da criança e fazê-la sentir-se confiante e competente, o educador está atento para valorizar o que ela sabe e gosta de fazer no momento, utilizando a estratégia de se focar e creditar os interesses e pontos fortes dela.

Tendo noção da importância de se proporcionar explorações sensoriomotoras ricas nestas idades e conhecendo bem as crianças pelas quais é responsável, torna-se mais fácil para o educador utilizar a estratégia específica de desenvolver com elas atividades e experiências de aprendizagem atrativas prevendo quais serão as explorações que vão interessar às crianças. Os educadores não perdem a paciência quando estas acarretam mais tempo, trabalho, outras tarefas de cuidados, ou se não refletem o planeado, pois valorizam os ganhos que elas podem proporcionar, mostrando-se antes recetivos, flexíveis, entusiasmados.

Os educadores apoiam as crianças nas variadas escolhas que elas fazem ao longo do dia na sequência das suas brincadeiras e explorações, conduzindo esta estratégia específica a experiências de aprendizagem significativas.

Quando por alguma razão (falta de materiais ou ideias, por exemplo) as crianças não são capazes de praticar, complementar ou concluir alguma tarefa, os educadores ajudam-nas a alcançarem o seu objetivo. O educador que utiliza esta estratégia específica assume uma postura facilitadora, apoiante e fortalecedora das iniciativas da criança, mas resistindo à tentação de mostrar imediatamente como se faz algo que a criança não consegue fazer ou realizar a tarefa na vez dela.

Ao tentar proporcionar às crianças condições para que elas consigam explorar e brincar com materiais variados e ao incentivar a sua autonomia e autoconfiança, os educadores facultam às crianças tempo para que consigam resolver os problemas com que se deparam, constituindo-se esta como outra estratégia específica.

Quando elas se envolvem em agressões físicas ou choram, o educador tem o papel fundamental de apoiar a resolução dos conflitos sociais, mas não de resolvê-los por elas. É importante que no âmbito desta estratégia específica, o educador consiga mediar a situação de forma tranquila e carinhosa, transmitindo serenidade, mostrando-se neutro e incentivando a crescente autonomia das crianças na resolução de conflitos. Os objetivos são contribuir para a progressiva complexificação do raciocínio e reflexão das crianças, do sentimento de confiança que desenvolvem por si próprias e pelos outros e ainda o reforço da cooperação e respeito entre pares e educadores.

A título de exemplo, perante uma disputa entre duas crianças por um brinquedo, o educador que conhece a abordagem HighScope à resolução de conflitos, começaria por se situar ao nível físico das crianças e deter as agressões. De seguida, e de forma afetuosa, tentaria perceber e reconhecer o que as crianças envolvidas estariam a sentir, ajudá-las a descrever o sucedido, reformulando-o para que se torne mais perceptível e depois incentivá-las a darem ideias para resolverem o problema em conjunto, elogiando a participação de ambas as partes. Posteriormente à solução do conflito, o educador manter-se-ia perto das crianças envolvidas ainda por algum tempo certificando-se que tudo estaria bem.

➤ AMBIENTE FÍSICO

Num programa de aprendizagem ativa os educadores pensam e organizam o ambiente físico de forma intencional com vista a proporcionar aos bebês e crianças mais novas oportunidades educativas ricas e imbuidas de conforto e bem-estar. Têm sempre em mente que o ambiente deve ser seguro, versátil e convidativo, oferecendo grande variedade de materiais apelativos, fazendo os possíveis para que a sua arrumação seja acessível e personalizada pelas crianças.

O objetivo geral é o constante apoio sustentado e integrado do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem globais e harmoniosos da criança. Tal é exponencialmente proporcionado à criança por um ambiente físico que encoraje:

“a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas, e sujar de vez em quando”. (Post & Hohmann, 2011, p. 14)

A ideia de adulto pró-ativo, consciente das oportunidades de aprendizagem que pode proporcionar à criança através da sua ação na organização do ambiente educativo, espelha um educador competente e reflexivo que “não prepara o contexto, portanto, de qualquer maneira, mas para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento e dos interesses das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.86).

Desfrutando de um espaço físico aprazível e bem organizado em função das suas necessidades e interesses, as crianças aprendem que “são livres de se movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Para organizar e equipar contextos de creche estimulantes para as crianças, os educadores orientam-se por três pressupostos.

- Primeiro pressuposto: “criar ordem e flexibilidade no ambiente físico” (Post & Hohmann, 2011, p. 102).

Os educadores responsivos e conscientes de que os interesses das crianças estão em constante transformação apoiam as escolhas das crianças acerca do mundo que as rodeia e do que elas querem fazer, incentivando a sua iniciativa e capacidade de partilhar o controlo e confiança nessas escolhas.

Ao ser planeado o espaço por áreas e ao serem dispostos adequadamente pela sala os vários equipamentos e materiais, está a ser operacionalizada “a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo HighScope e, de um modo geral, ao nível dos currículos que se situam numa perspetiva construtivista” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85). Posteriormente e de forma articulada são operacionalizadas as outras dimensões interventivas.

Os adultos prestadores de cuidados planeiam a organização da sala de atividades tendo em conta que é importante definir áreas bem delineadas:

- reservadas para os cuidados (compostas por zonas de preparação de alimentos e de refeições, zonas para o descanso e sesta e ainda zonas destinadas à higiene, todas separadas umas das outras para que sejam garantidas as condições de satisfação das necessidades das crianças);
- reservadas para a brincadeira (zonas espaçosas e equipamentos propícios ao jogo cooperativo e também zonas privadas e recatadas, sejam cantos, túneis, ou quaisquer outros dispositivos para brincarem isoladamente e estarem sossegados).
- uma área situada na entrada da sala destinada à receção e despedida das famílias (desejavelmente).

A sala deverá incluir uma zona de chão livre, ampla, desimpedida de mobiliário e equipamentos desnecessários, proporcionando às crianças visibilidade sobre todos os cantos e atividades da sala. Móveis, equipamentos e caixas móveis seguros e adequados são também imprescindíveis numa sala de atividades, proporcionando versatilidade e flexibilidade na sua organização e disposição, podendo ser aproveitados para delinear áreas.

Outra forma de propiciar ordem e flexibilidade tem a ver com a acessibilidade ao espaço exterior, que muitas oportunidades de exploração sensoriomotora pode proporcionar às crianças. Sabendo o quão precioso é para os bebés e crianças pequenas terem a possibilidade de brincar ao ar livre num espaço repleto de experiências de aprendizagem interessantes, os educadores facilitam a livre transição interior/exterior. Idealmente, o espaço exterior inclui um espaço com

teto transparente que abrigue as crianças para que possam usufruir do espaço ao ar livre e observar as diferentes condições climáticas da região, mesmo que chova ou neve.

- Segundo pressuposto: “proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos” (Post & Hohmann, 2011, p. 106), quer a nível físico, quer a nível psicológico.

Se a criança sentir bem-estar e se sentir apoiada num ambiente acolhedor, familiar e seguro, estará mais feliz, mais apta a aprender ativamente sem medos e mais confiante. Simultaneamente, se o educador sentir o espaço como funcional, prático e confortável, reunirá melhores condições para praticar a sua ação pedagógica de forma mais motivada e adequada.

Para organizar um ambiente imbuído de segurança e conforto é necessário providenciar condições para que os tetos, as paredes e o chão sejam afáveis e acolhedores, limpos, e estejam bem conservados. É importante também que estes tenham cores suaves, neutras e sem padrões audazes que provoquem confusão visual e atrapalhem a disposição harmoniosa das produções e objetos. Deverá ser sempre salvaguardada a segurança das crianças.

É essencial existirem sítios acolhedores (com superfícies macias, tais como zonas com almofadas) onde as crianças possam repousar e estar mais sossegadas.

Para tornar a sala de atividades o mais similar a um lar reconfortante e para que os bebés não fiquem aborrecidos e implicativos, é pertinente existir acesso a luz natural que seja suave. A luz artificial existente deverá ser incandescente e não fluorescente, já que os bebés observam muitas vezes o teto e são bastante suscetíveis à luz.

O mobiliário e o equipamento deverão ser escolhidos tendo em conta a altura dos bebés e das crianças, permitindo-lhes alcançar tudo o que lhes está disponível tendo em conta a sua altura e sentirem-se autónomas e com controlo sobre a gestão que querem fazer do ambiente que as rodeia. É desejável que o mobiliário e os vários materiais sejam adaptados às crianças, estejam acessíveis e que sejam resistentes, facilmente laváveis e apelativos. Paralelamente, uma sala de atividades deverá possuir também mobiliário próprio para a altura dos adultos, que também têm direito à comodidade e a trabalhar num espaço acolhedor, que não os faça sentir imersos num contexto irreal e meramente infantil.

Os espaços de arrumação devem servir para guardar objetos dos educadores e das crianças (como brinquedos ou roupas), favorecendo a lógica de organização da sala e permitindo

uma melhor e mais rápida acessibilidade e funcionalidade, devendo estar referenciados e fazer sentido para todos.

Os apetrechos e utensílios do cotidiano devem estar disponíveis de forma segura e funcional aos adultos, facilitando a rapidez e fluidez nas rotinas e ações do dia-a-dia, bem como tornando funcional e rentabilizando o tempo, a atenção disponibilizada e os cuidados e práticas prestados.

Para facilitar a transição de casa para o centro e para as crianças se sentirem acolhidas, tranquilas e mais felizes no tempo que lá permanecem, é muito importante que a entrada seja acolhedora e que existam coisas que tragam recordações reconfortantes de casa, tais como objetos de conforto pessoal e fotografias das famílias das crianças, ou de eventuais animais de estimação e até da própria casa (disponíveis em álbuns ou removíveis das paredes em áreas estratégicas, devidamente protegidas).

O sentimento de pertença e conforto das crianças é ainda desenvolvido quando os educadores expõem as produções criativas das crianças, pois elas sentem-se reconhecidas e valorizadas ao verem reflexos de si próprias e das suas criações artísticas representados naquele espaço.

Para a criação de um ambiente acolhedor e interessante para os múltiplos sentidos da criança é importante que o educador se coloque ao nível da criança, pois assim consegue perceber melhor o ponto de vista das crianças e poderá saber melhor o que fazer para tornar o ambiente mais estimulante.

- Terceiro pressuposto: “apoio à abordagem sensoriomotora das crianças à aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p. 114).

Tendo em conta que as crianças exploram e aprendem com todo o seu corpo e sentidos os educadores aliam as suas interações calorosas, consistentes e apoiantes ao ambiente físico apelativo, versátil e desafiante. Isto promove o conforto e o bem-estar das crianças para que a aprendizagem e desenvolvimento sejam facilitados.

Para amparar o desenvolvimento sensório-motor das crianças, o ambiente educativo deve fazer um apelo aos seus sentidos múltiplos, proporcionando materiais e experiências de aprendizagem que vão ao encontro das explorações sensoriais e lúdicas que lhes interessam naturalmente. Existe toda uma diversidade de materiais que o educador pode utilizar para

potencializar o desejo intrínseco de exploração de cada criança, despertando a sua curiosidade e estimulando a sua criatividade: materiais versáteis e flexíveis; materiais com diversas texturas para as crianças explorarem taticilmente e ainda materiais que proporcionem vistas atrativas e acessíveis à criança nas diferentes atividades e rotinas de cuidados.

Seramente pensada pelos educadores, devido à sua importância para o desenvolvimento sensoriomotor das crianças, é a estratégia de lhes proporcionar espaço e materiais para se movimentarem à vontade. Esta liberdade facilita a necessidade de desenvolvimento de experiências de movimento da criança. É importante para as crianças usufruírem de espaços interessantes e adequados, bem como ser-lhes concedida livre expressão para ativar, desenvolver e controlar a sua motricidade geral e fina de forma desafiadora.

O educador deve ter o cuidado de facultar variedade a nível de escala, nivelamentos físicos múltiplos e zonas que atendem aos diferentes níveis de atividade/jogo e disposição da criança.

Depois de compreendidos os três pressupostos que guiam a organização do espaço e materiais segundo a abordagem HighScope, é importante que os educadores reflitam acerca da sua aplicação a áreas determinadas.

Para criar um ambiente físico interessante e prático para as crianças e adultos da sala são precisas ter em conta as características e funcionalidades próprias e diferentes de cada área. Devem ser muito bem planeadas as questões relativas à localização, mobiliário, materiais, equipamentos e arrumação. As áreas sugeridas por este programa são as seguintes:

- uma *área destinada às refeições e sua preparação*, que seja agradável, com condições para apoiar a alimentação saudável das crianças bem como a sua autonomia, interações sociais e interesse de exploração da comida;
- uma *área destinada ao sono e descanso* que seja recatada, aconchegante e tranquila, ajustável às diferentes necessidades e ritmos individualizados de cada criança;
- uma *área destinada à higiene* que seja apelativa, de fácil e rápido acesso aos educadores e, de preferência, situada num local perto da casa-de-banho ou pelo menos de um lavatório. Desejavelmente esta área terá vista para o exterior (por exemplo, através de uma janela) e proporcionará visibilidade ao adulto que presta o cuidado sobre o resto da sala e também das outras crianças sobre ele;

- *espaços interiores para a brincadeira* que sejam atrativos e cómodos e que respondam às necessidades de exploração, jogo e aprendizagem das crianças, adequadas a bebés e adequadas a crianças, devendo sempre estar afastadas das três áreas referidas nos pontos anteriores. Este programa propõe que se incluam: zonas para estimular o movimento e a educação musical, zona de areia e água, zona dos livros, zona das artes, zona dos blocos, zona da casinha das bonecas e zona dos jogos e brinquedos.

- *espaços exteriores que sirvam para o recreio*, contíguos ao espaço interior da sala de atividades para exploração de equipamentos, materiais e brinquedos de exterior e para desenvolver experiências de aprendizagem sensoriomotoras ricas e complementares às experiências realizadas no interior. O ambiente exterior deverá oferecer paisagens interessantes, contacto com diferentes condições climatéricas e invocar a interação das crianças com elementos da natureza.

➤ **HORÁRIOS E ROTINAS PARA BEBÉS E CRIANÇAS**

Os horários e rotinas são planificados pela equipa educativa de forma a fazerem sentido para todos, escutando as preocupações dos pais e centrando-se nas necessidades, interesses e características individuais das crianças, auscultados constantemente.

Os adultos prestadores de cuidados tentam conciliar os horários personalizados de cada bebé ou criança com as rotinas de cuidados tranquilas e com os horários quotidianos previsíveis, pensados e definidos para todos. Esta constitui uma tarefa de gestão desafiante, difícil de praticar no dia-a-dia e que exige um grande esforço de coordenação, empenho e reflexão por parte de cada educador responsável e posteriormente uma reflexão conjunta da equipa de educadores:

“Embora seja um desafio organizar um programa destinado a várias crianças, os benefícios que daí resultam são imensos. Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e crianças se sintam seguros e confiantes. [...] À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebés e crianças ganham um sentido de continuidade e controlo”. (Post & Hohmann, 2011, pp. 195-196)

Num programa de aprendizagem ativa, os educadores têm em mente duas orientações das decisões a respeito da organização e implementação dos horários das atividades e das rotinas diárias.

- Primeira orientação: “criar um horário diário que seja previsível mas flexível” (Post & Hohmann, 2011, p. 197).

Os acontecimentos diários que são previsíveis e as rotinas de cuidados com transições tranquilas e suaves fornecem aos bebês e crianças um sentido de segurança, continuidade, controlo e pertença, tornando a separação das famílias menos angustiante. Por outro lado, as crianças reconhecem a flexibilidade existente pois sabem que têm a possibilidade de levar a cabo os seus próprios planos e intenções em vários momentos do dia, consoante as suas necessidades ou interesses. Desta forma, sentem-se competentes e participantes. Previsibilidade e flexibilidade complementam-se a fim de proporcionar um ambiente adequado e centrado na criança.

É importante o educador reger-se pelo horário diário, baseado numa planificação global e consistente do dia para o grupo, que só é permitida graças à ocorrência simultânea de horários personalizados de bebês e crianças, facilitando a organização e o trabalho dos adultos. Esta programação global permanece ao longo de períodos de tempo definidos pela equipa educativa mas nunca é totalmente rígida, podendo modificar-se e adaptar-se consoante as necessidades encontradas.

Daqui decorre a pertinência de um educador ter em conta e adequar-se aos ritmos naturais das crianças e aos seus temperamentos, respeitando os tempos e as necessidades, reforçando-se assim a ideia de flexibilidade anteriormente referida.

Outra estratégia utilizada pelos educadores para incorporar a previsibilidade e a flexibilidade na programação diária traduz-se em privilegiar transições agradáveis entre experiências. Se a criança se sentir envolvida, apoiada e se lhe forem proporcionadas oportunidades de escolha nestas transições, não ficará contrariada e perturbada por ver a sua brincadeira ter de acabar.

- Segunda orientação: “incorporar a aprendizagem ativa, incluindo o apoio do adulto, em cada parte do dia” (Post & Hohmann, 2011, p. 204)

Para desenvolverem interações positivas, facilitadoras e apoiantes com as crianças e para lhes proporcionarem uma aprendizagem ativa nos diferentes momentos da programação e das rotinas de cuidados diários, os educadores utilizam algumas estratégias específicas.

Uma das estratégias passa por compreender de forma paciente a curiosidade e os interesses das crianças sobre o que as rodeia, compreendendo e respeitando a curiosidade e fascínio naturais que elas demonstram por tudo aquilo que os seus sentidos captam e o seu corpo explora.

É importante que um educador saiba dar valor às diversas necessidades que a criança sente em relação às explorações em que se envolve nos vários acontecimentos da rotina, compreendendo a mais-valia que esta estratégia traz ao seu bem-estar e às aprendizagens que constrói autonomamente, mesmo que tal acarrete mais tempo e trabalho para o educador.

Partilhar o controlo e incentivar a criança a escolher é outra estratégia para apoiar a sua aprendizagem ativa ao longo do dia. Durante as atividades do dia, e sempre que possível, o educador incentiva a criança a optar acerca do que deseja fazer, do modo como o deseja fazer, quando e onde o deseja fazer e com quem, contribuindo assim para que ela se sinta confiante e capaz de escolher, decidir, mudar de ideias e levar a cabo intenções, que são respeitadas.

Um educador que siga o programa HighScope sabe que para poder responder adequadamente deve utilizar a estratégia de estar bastante atento às comunicações das crianças que surgem a todo o momento da rotina através dos sinais que evidenciam.

Outra estratégia também importante é ter espírito colaborativo com toda a equipa educativa para que possam apoiar o dia de cada criança com mais qualidade. Cria-se uma comunidade sintonizada e coerente de adultos apoiantes, que conhecem a criança em profundidade e que convergem para a manutenção do sentimento de segurança, conforto e felicidade da criança e também de todos os adultos da sala.

Utilizar as experiências-chave para orientar a observação que se faz das ações e comunicações das crianças é também uma estratégia fundamental quando se pretende apoiar a sua aprendizagem ativa nos vários momentos do dia e planificar adequadamente as atividades do dia seguinte. O educador tenta aliar a informação que recolhe das crianças a estas linhas

orientadoras (que tem sempre em mente) e que o ajudam a descrever e interpretar o que as crianças sabem e conseguem fazer.

A abordagem HighScope não propõe qualquer modelo de programação pré-definido e rígido. Antes sugere determinados tempos para os educadores disporem e poderem orientar a planificação das atividades do dia em articulação com os tempos de cuidados corporais adaptados às necessidades e temperamentos de cada criança. Fazem-no, tendo sempre em conta aquilo que foi referido anteriormente acerca da flexibilidade dos horários.

Uma sugestão de programação diária segundo a abordagem HighScope para creche seria: chegada; tempo de escolha livre; pequeno-almoço; tempo de escolha livre; tempo de grupo; tempo de exterior; almoço; sesta; tempo de grupo; lanche; tempo de exterior; tempo de escolha livre e partida.

➤ **A EQUIPA EDUCATIVA EM PARCERIA COM OS PAIS, ORIENTADA PELA OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA**

Atribui-se especial importância às interações positivas, facilitadoras e cooperantes entre a equipa de educadores e entre a equipa de educadores e os pais. Este tipo de interações garante uma educação de qualidade coerente, consistente e integrada num ambiente estimulante, harmonioso e co-construído pelos adultos que fazem parte do seu dia-a-dia e por elas próprias.

A equipa de educadores é geralmente composta por 2, 3 ou 4 educadores, organizados de forma funcional (no que diz respeito às estratégias que adotam e à forma como se realizam as transições de ano para ano). A equipa tem como principal objetivo trabalhar em conjunto para oferecer às crianças pelas quais são responsáveis e às suas famílias o apoio, a confiança, os cuidados continuados e as condições necessárias para que se sintam acolhidos, compreendidos e participem ativamente.

Diariamente, a equipa de educadores da sala reúne-se pelo menos cerca de 30 minutos para conversar abertamente, partilhar observações e outros dados recolhidos acerca das crianças. Depois em conjunto é possível interpretar, registar e planificar mais adequadamente o trabalho. O objetivo principal passa por garantir aos bebés e às crianças oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem ricas e significativas que apoiem as suas experiências-chave, ao serviço das necessidades e interesses evidenciados.

Para corretamente registarem as observações, os educadores devem ter em mente que as anotações não devem incluir juízos de valor, mas antes descrever o mais detalhada e fielmente que conseguirem os factos tal como os observaram. A equipa educativa deve tentar organizar-se para conseguir tirar fotografias às crianças em ação para completar a documentação que faz a partir das observações.

Também os educadores retiram benefícios do trabalho em equipa, uma vez que se sentem apoiados uns nos outros, compreendidos, sintonizados e mais confiantes, vendo o seu trabalho repartido e partilhado. Ao levantarem questões e conversarem abertamente, de forma transparente e explícita, crescem profissionalmente num ambiente estimulante, exigente e agradável, em que todos participam, são ouvidos e se sentem respeitados.

No que concerne à parceria educadores-pais, sabemos que ela é fundamental quando se quer prestar à criança e à família um serviço de qualidade. É fundamental que o educador e os pais se unam para observar a criança nos dois contextos (creche e casa). Desta forma, terão um conjunto de informações mais completo e profundo da criança, reunindo condições para melhor adequar à criança os quatro princípios anteriormente abordados (a aprendizagem ativa e experiências-chave; as interações facilitadoras; o ambiente físico desafiante; os horários e rotinas de cuidados apoiantes).

Para que esta parceria se revele eficaz, é importante que os educadores envolvam os pais na vida quotidiana da creche e não apenas requisitem a sua presença em reuniões de pais ou festividades. O envolvimento parental vai muito mais além do que encontros esporádicos, constituindo um forte e necessário pilar. Torna-se uma ajuda preciosa ter um espaço centrado nas famílias que seja confortável, sossegado e hospitaleiro à entrada da sala ou noutra local. Este local servirá para o educador conversar com os pais e suavizar as separações difíceis nas chegadas e partidas mas é importante que também possa representar um local onde os pais possam passar algum tempo com os seus filhos ou interagir com outros pais e crianças.

Os educadores comunicam e partilham informações com os pais de forma clara, aberta e simpática. Cabe à equipa de educadores tentar suavizar as transições casa-escola, de modo a que pais e filhos fiquem tranquilos, se sintam seguros e confiem na equipa da sala. Os educadores sabem que este tipo de comunicação dar-receber leva a aprendizagens importantes de ambas as partes.

A instituição, os educadores e o resto dos funcionários recorrem às estratégias que considerarem úteis e facilitadoras do bem-estar e confiança das famílias, para o processo de

inscrição/entrada da criança (e da respetiva família) na instituição. Promovem conversas acerca de experiências pessoais, visitas prévias de familiarização ao infantário ou até visitas ao domicílio por parte dos educadores, centradas nas preocupações, curiosidades e interesses das famílias.

Para a abordagem HighScope:

“Qualquer que seja o encorajamento que os educadores dão aos pais para participarem no centro, as relações resultantes destas experiências partilhadas fortalecem o laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e o educador” (Post & Hohmann, 2011, p. 356).

Quando por algum motivo pais e educadores discordam, é necessário que os educadores adotem uma posição de resolução de conflitos. Incentivam ao reconhecimento das razões de ambas as partes, negociam e, se for o caso, cedem ou mudam de opinião chegando a um acordo equilibrado.

Os educadores rejeitam qualquer tipo de competitividade com os pais, antes pelo contrário, reconhecem e respeitam o valor e os contributos úteis que os pais podem dar à educação e aprendizagem da criança no infantário. Escutam atenciosamente as suas opiniões e demonstram uma postura convidativa e acolhedora à sua participação (que pode e deve ocorrer correntemente e de variadas formas).

Perante relações positivas e de confiança entre a família e o infantário é possível existir coerência entre ambas as partes, proporcionando à criança um clima apoiante e facilitador de aprendizagens significativas. A criança confia, sente-se segura e verdadeiramente acolhida. Pais e educadores partilham informação, interpretam-na em conjunto e dessa forma aprendem e conhecem mais acerca da criança para lhe poderem responder.

1.2.2. A Pedagogia-em-Participação para creche

A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa da Associação Criança (sigla de *Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta*).

A Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001b) é uma entidade privada com fins públicos que se constitui como “uma comunidade aprendente que promove organizações aprendentes” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a, p. 53). É composta por

profissionais de desenvolvimento humano que se preocupam com a qualidade dos serviços educativos prestados à infância.

A criação da Associação Criança teve por base a pesquisa de João Formosinho no que se refere à desconstrução da passividade pedagógica e cultural e aos direitos do discente a participar e pertencer (Formosinho, 1987). A desconstrução da passividade e a construção da participação exigiu um processo investigativo em torno da escola como comunidade (Formosinho, Sousa Fernandes, Sarmiento & Ferreira, 1999), da formação de profissionais de desenvolvimento humano (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002). Exigiu ainda a desconstrução da escola burocrática e centralizada que promove um currículo pronto-a-vestir de tamanho único (Formosinho, 2007). Teve também por base a pesquisa de Júlia Oliveira-Formosinho sobre a escola como espaço cívico e moral que visa o desenvolvimento de identidades plurais com direito a ser e a estar em comunicação e exploração (Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996) e a formação de professores para a educação holística da criança que visa experienciar e explorar em comunicação e criar significado para as aprendizagens que resultam da aprendizagem experiencial (Oliveira-Formosinho, 1992).

A Associação Criança tem sede em Braga, foi apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian entre 1996 e 2002 e desde a sua criação que conta com o apoio da Fundação Aga Khan, com a qual continua a desenvolver parceria. Desta parceria nasce o Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância que proporciona o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação em centros de educação de infância, destacando-se o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no Centro Infantil Olivais Sul, em Lisboa.

Desde 1996 que através de processos colaborativos, a Associação Criança produz investigação e proporciona apoio sustentado a profissionais e contextos de infância públicos e privados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a). Na gênese deste trabalho está o Projeto Infância (Oliveira-Formosinho, 1998) que se desenvolveu na linha de integração da formação, intervenção e pesquisa.

À luz das duas dimensões cívicas privilegiadas pela Associação Criança - liberdade individual e justiça social - a sua missão prende-se com “enriquecer de características humanizantes os diversos contextos que a criança experiencia na sua vida e com a disseminação e promoção de programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a, p. 27).

Incentivar a abertura aos processos de avaliação, transformação e inovação que conduzem a processos de desenvolvimento, aprendizagem e qualificação profissional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a) são também propostas desta Associação.

O trabalho da Associação Criança centra-se essencialmente no cruzamento do desenvolvimento dos profissionais de educação de infância, com o desenvolvimento organizacional dos contextos onde trabalham e na investigação destes processos interativos e desenvolvimentais que visam promover o bem-estar e aprendizagem das crianças em colaboração com as famílias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a). O instrumento privilegiado para fazer este trabalho é a formação em contexto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001a; Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002) orientada para a transformação e investigação praxiológicas (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

A formação em contexto tal como concebida pela Associação Criança sublinha a importância de referenciais teóricos partilhados, de perspetivas participativas para a avaliação e desenvolvimento da qualidade, de processos homólogos entre a aprendizagem da criança e a aprendizagem dos adultos.²

É neste contexto que nasce a perspetiva educativa da Associação Criança: **a Pedagogia-em-Participação**. A sua fundamentação teórica foi progressivamente desenvolvida por João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho a partir dos seus trabalhos de investigação. Começou a ser apresentada publicamente a partir do início da década de 90, no âmbito do Projeto Infância (Oliveira-Formosinho, 1998) e apresentada por escrito em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001b) e Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008).

A Associação Criança enquanto comunidade aprendente que autonomiza e valoriza cada um dos seus membros dispõe hoje de contributos plurais para várias áreas da conceptualização da Pedagogia-em-Participação: a centralidade da documentação pedagógica (Azevedo, 2009); o desenvolvimento da pedagogia em creche e do modo de a transformar (Araújo, 2011); a integração do brincar e do aprender (Cardoso, 2012); a importância do ambiente educativo (Oliveira-Formosinho, 2011); a centralidade do trabalho de projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011); a participação em contexto de creche (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a).

² Para mais informação sobre a fundação e desenvolvimento da Associação Criança consultar Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001b).

Dispõe também de estudos externos sobre a perspectiva pedagógica (Mesquita-Pires, 2012), sobre o quotidiano da pedagogia (Pinazza, 2012), sobre as equipas educativas (Figueiredo, no prelo), sobre as transições entre ciclos (Monge, no prelo), sobre a formação em contexto (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002; Castro, 2012), sobre a intencionalidade pedagógica (Freitas, a defender em 2014).

Esta perspectiva educativa pertence à família das pedagogias participativas e o seu quadro teórico é comum à educação pré-escolar e à creche, uma vez que as grandes finalidades, a conceção de educação de infância, a imagem de educador e a imagem de criança que esta perspectiva defende têm uma base paradigmática comum.

A Pedagogia-em-Participação tem como grande finalidade “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito do apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do(a) educador(a)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 103).

No âmbito do quadro paradigmático a democracia está no coração das crenças, dos valores e dos princípios da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2008a) e está presente ao nível das grandes finalidades da educação de infância, do desenvolvimento do quotidiano, da formação dos profissionais, dos processos de pesquisa.

“A plena assunção de um contexto de creche enquanto espaço democrático necessitará, num primeiro momento, de desafiar imagens que poderão constituir obstáculos à concretização de crenças, valores e princípios democráticos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 13). O centro de educação de infância, o educador e as equipas educativas têm um papel de *conscientização* (Freire, 1970) no âmbito cívico e pedagógico. Através da análise, do diálogo e da inovação fazer uma jornada de crescimento no respeito pelas crianças e adultos, no reconhecimento das diferenças (sejam elas étnicas, linguísticas, culturais, raciais, de género, de condição social, ou de personalidade), na inclusão das diferenças (integrando a diferença e combatendo a discriminação e as desigualdades) e no incentivo à vivência dos princípios e valores democráticos no quotidiano. Estes processos democráticos e humanizantes, rigorosos e eficazes têm em vista cultivar uma imagem de pessoa humana com direitos e deveres que se desenvolve a partir de uma criança que experiencia direitos e deveres. Os adultos que trabalham com as crianças são também considerados sujeitos participativos de direitos. Uns e outros são

respeitados nas suas jornadas de aprendizagem que devem permitir desenvolver identidades aprendentes (Figueiredo, no prelo; Monge, no Prelo).

A Pedagogia-em-Participação “advoga a agência e competência participativa de todas as crianças, sem reservas suscitadas por qualquer condição idiossincrática” (Araújo & Costa, 2010, p.8), devendo-se compreender o valor que as experiências de aprendizagem de qualidade proporcionadas às crianças representam para o seu desenvolvimento integral e integrado. A Pedagogia-em-Participação considera que a pedagogia só consegue fazer estas integrações, que se traduzem em aprendizagens mais profundas, quando olha para a criança e para o grupo, praticando diferenciação pedagógica e integrando o grupo, e proporciona experiências e aprendizagens significativas num contexto democrático.

Acredita-se que não se trata de uma visão inatingível pois quando se pensa desta forma não há outra maneira de se praticar pedagogia que não a de proporcionar condições para que as crianças (e os adultos) “possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho, 2008a, p. 38).

A Pedagogia-em-Participação mobiliza um conceito de inovação, inspirada em Paulo Freire (2000a), entre outros autores, que incentiva à coragem de se lutar pelos ideais e princípios em que acreditamos.

Entre os caminhos que tem percorrido na investigação, a Pedagogia-em-Participação propõe a **investigação praxiológica** (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012) como uma forma de revisitação da investigação-ação para responder aos desafios que os analistas da investigação-ação foram apresentando a este meio de investigação (Reason & Bradbury, 2001; Noffke & Somekh, 2010). Tem sido reconhecida a importância vital para a inovação educacional que advém da investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008), mas tem sido também salientada a necessidade de rigor nos processos de inovação desenvolvidos no âmbito da investigação-ação e no seu relato. A investigação praxiológica apresenta-se como uma possibilidade de conquistar rigor nos processos investigativos da transformação da ação e sua disseminação sem perder o seu carácter de inovação. Ela é cada vez mais reconhecida como uma alternativa viável e eficaz na compreensão da complexidade da transformação da realidade educativa (Pascal & Bertram, 2012; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

Através do conhecimento que produz, a investigação praxiológica visa a transformação da praxis educativa e dos contextos educativos. Acredita-se que esta transformação garante o

direito das crianças e suas famílias a serem melhor servidas, dos profissionais a aprender e de todos a conviverem num ambiente de qualidade que valorize a participação e a competência de cada criança na construção do quotidiano e do conhecimento.

A investigação praxiológica serve-se da monitorização dos processos educativos e das aprendizagens das crianças e adultos para apoiar o direito ao desenvolvimento profissional de quem está envolvido na educação das crianças (Araújo, 2012; Pinazza, 2012). A investigação praxiológica constitui-se numa forma de procura de uma “ciência social para o social” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 591).

Este formato de investigação tem estado na base de vários estudos (Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Sands, Carr & Lee, 2012; Pinazza, 2012; Whalley, Arnold, Lawrence & Peerless, 2012) que sustentam a necessidade de uma compreensão profunda do papel das dimensões educativas no ambiente educativo.

A Pedagogia-em-Participação para creche dá-nos a conhecer uma compreensão muito própria das ***dimensões da pedagogia da infância e suas interfaces***.



Figura 1 - Dimensões pedagógicas da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 1998-2011)

As dimensões pedagógicas integradas têm uma dinâmica de cariz interativo e transformativo se pensadas e contextualizadas aos propósitos das crianças em interação aos propósitos dos profissionais. Funcionam como linhas orientadoras para o pensamento e a ação da equipa educativa. Apela à avaliação da ação.

Concretizando, a Pedagogia-em-Participação exige a avaliação da qualidade da organização dos espaços, da diversidade dos materiais, da organização do tempo, para que se possa fazer a avaliação das aprendizagens das crianças.

Realizada esta análise crítica e interativa dentro da interatividade das dimensões e na interatividade das dimensões com as aprendizagens, o caminho não está feito. Continuam as perguntas: qual a relação entre a qualidade das interações e a conquista da aprendizagem pela criança? Multiplicam-se as perguntas, procuram-se as respostas. Algumas respostas serão dadas, outras serão adiadas. A reflexão analítica e crítica, essa nunca pode ser adiada.

Outra dimensão da pedagogia, a documentação pedagógica (Azevedo, 2009), constitui uma estratégia central da Pedagogia-em-Participação para a compreensão dos processos que conduzem às aprendizagens (das crianças e dos adultos) e para o envolvimento dos pais e das famílias no desenvolvimento e o diálogo sobre as jornadas de aprendizagem das crianças. Na Pedagogia-em-Participação a documentação pedagógica e o envolvimento dos pais na sua produção são estratégias para uma educação inclusiva (Machado & Formosinho, 2012).

O ambiente educativo, tal como concebido na Pedagogia-em-Participação, abre as portas da sala de atividades ao centro infantil, às famílias, à comunidade local, à sociedade.

De seguida passa-se a analisar detalhadamente cada uma destas dimensões presentes no quadro acima apresentado.

Para que se tenha uma prática educativa coerente e fundamentada, a Pedagogia-em-Participação defende que se tem que realizar um exercício de reflexão em torno das **crenças, valores, princípios**.

Para o posicionamento em relação às crenças, valores e princípios, é necessário concretizar a imagem que se tem de educação, de educador e de criança através da escolha de uma *gramática pedagógica* que permita optar por um modelo pedagógico inspirador do seu quotidiano e regulador da coerência praxiológica. Segundo João Formosinho (citado em Oliveira-

Formosinho, 2007b), um modelo pedagógico pode ser usado como *janela* quando facilita a jornada de aprendizagem do educador e consequentemente a das crianças ou como *muro* quando as dificulta.

Nesta linha de pensamento e no que concerne à imagem de educação, existe a necessidade de se perceber se se acredita numa sociedade democrática e participativa ou não. Se se acredita numa pedagogia que respeita e valoriza os direitos da criança e sua família ou se se acredita numa pedagogia que os inibe. Se se acredita numa escola que projeta a criança como ser humano capaz, competente, participativo e com agência ou se, pelo contrário, se acredita numa escola que olha para a criança como um ser que se limita a receber informação e conhecimento e a reproduzi-los perante um desfasamento das suas necessidades, interesses ou sentimentos. Para a Pedagogia-em-Participação a sociedade democrática que conquistámos deve inspirar contextos educativos democráticos onde se pratica uma educação respeitadora dos direitos de crianças e adultos e inspiradora dos seus deveres.

Após o exercício de reflexão acerca da conceção de educação e do processo ensino-aprendizagem, é importante o educador refletir em torno da imagem de educador com que ele próprio se identifica. O educador deverá tentar perceber se se identifica como um educador com carácter participativo e desafiador ou mero transmissor. O educador participativo faz a ligação ao contexto esforçando-se por proporcionar as condições e as oportunidades de aprendizagem para que cada criança vá construindo a sua personalidade e moralidade de forma integrada, com envolvimento e bem-estar.

Orientar a aprendizagem experiencial suspendendo a mediação pedagógica apressada, proporcionar experiências agradáveis, contínuas e interativas que constituam educação (Dewey, 1971) e organizar e responder a motivações intrínsecas são expressões-chave para o educador participativo.

Nestes processos, o educador dá voz à criança na implementação de regras, incentiva a sua participação nas decisões e encoraja-a a resolver os seus problemas de forma autónoma. No âmbito de uma *pedagogia conversacional* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b) como esta, o educador partilha com as crianças o poder no processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes inclusivamente negociar o currículo.

As investigações por parte das ciências que estudam o cérebro têm alertado para a especificidade e para as potencialidades do desenvolvimento do cérebro da criança nos primeiros anos de vida (Shonkoff, 2010). Tais conclusões têm reforçado a conceptualização da

imagem da criança com “enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 14) que a Pedagogia-em-Participação projeta a partir de uma concepção democrática de pessoa e dos conhecimentos provindos do cruzamento de referenciais científicos.

Esta perspectiva educativa de natureza participativa defende que a *aprendizagem experiencial desenvolvida em comunidade experiencial* (Oliveira-Formosinho, no prelo) desempenha o papel integrador e impulsionador de um desenvolvimento interessado e significativo das crianças. A aprendizagem experiencial leva ao aproveitamento estrutural e funcional do cérebro nestas idades. São várias as evidências que nos têm fornecido as ciências do cérebro que comprovam a existência de *inteligências sensíveis* nas crianças de muito tenra idade. Inteligências velozes, perspicazes e vibrantes (Oliveira-Formosinho, no prelo) que se alimentam da experiência sensorial e que devem ser reconhecidas e complexificadas pela *comunidade experiencial*.

Para esta perspectiva educativa “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.98) e um educador consciente e competente não pode ignorar esta necessidade de *conscientização* (Freire, 1970) em torno do que é uma criança, de como melhor vive e aprende.

A Pedagogia-em-Participação apresenta quatro eixos estruturantes (Oliveira-Formosinho, 2008a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a) para o pensar-fazer pedagogia da infância no quotidiano. Estes **eixos que definem a intencionalidade pedagógica** “indicam campos onde se aspira a negociar e desenvolver propósitos ao nível de finalidades, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação, investigação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 14) e promovem a intencionalidade pedagógica do quotidiano.

Os eixos pedagógicos conduzem a *áreas de aprendizagem* e “visam a que o processo educativo colabore na construção e no desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho, 2008a, p. 38) permitindo às crianças crescerem num ambiente acolhedor e desafiador, em que o educador se preocupa com o seu envolvimento nas atividades e com o seu bem-estar (Laevers, 2005).

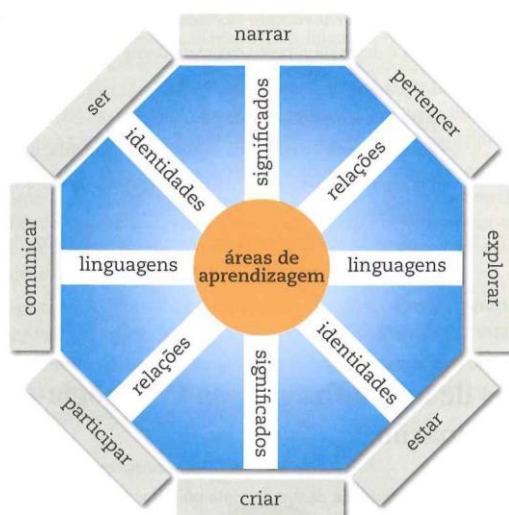


Figura 2 - Eixos da intencionalidade pedagógica e respectivas áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação

Os eixos pedagógicos são interdependentes e têm carácter dinâmico e interativo, não se sobrepondo ou sobrevalorizando nenhum.

O primeiro eixo, o ser-estar, remete-nos para a pedagogia do ser e para as *identidades* como área central da aprendizagem. O ser refere-se às aprendizagens realizadas pela criança desde que nasce no que diz respeito às similitudes com que se depara (questionando-se acerca de, por exemplo, *quem sou eu?*). O estar refere-se às aprendizagens acerca das diferenças com que a criança se cruza, comparando-se com outras crianças e adultos (podendo questionar-se sobre, por exemplo, *como é que ele se sente?*).

O ser e o estar relacionam-se no sentido de proporcionar às crianças experiências de respeito pela igualdade e pela diferença, sendo que este eixo “integra o dinamismo do sentir, do agir, do bem-estar físico e psicológico, do emocionar-se” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 15).

“A experiência de se sentir igual e diferente desde o nascimento é ontologicamente constitutiva. Identificar-se e outrar-se são processos complexos que só podem realizar-se em contextos humanizantes, ricos em experiências de respeito pelo igual e pelo diferente” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 15).

O segundo eixo, o pertencer-participar, remete-nos para uma pedagogia de laços e as *relações* como área central da aprendizagem. O pertencer diz respeito ao reconhecimento da

família a que a criança pertence, que gradualmente se vai alargando aos outros contextos que a rodeiam e em que está integrada. Estes outros contextos podem ser o centro de educação de infância, a comunidade local e respetiva cultura, a natureza. A criança pode questionar-se, por exemplo, *a onde pertença?* O participar refere-se ao sentimento que a criança experimenta ao sentir que tem direito a dar o seu contributo, podendo questionar-se sobre, por exemplo, *o que posso responder ou fazer?*

O pertencimento e a participação compõem um eixo interativo em que “a participação ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 16). Os eixos têm dinamismo interativo resultante dos seus dois polos em que um não existe sem o outro. Cada um é dinâmico, em si, e são interativos entres si.

Estes dois eixos pedagógicos (ser/estar e pertencer/participar) cruzam-se para promover “o desenvolvimento de identidades plurais e de relações múltiplas, direcionam para a aprendizagem acerca de mim [...], acerca dos outros [...] das relações, interações, ligações, laços” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 109). É muito importante que com bebés e crianças pequenas o educador desenvolva atividades que proporcionem experiências de aprendizagem no âmbito destes dois eixos pedagógicos.

“A imersão da criança num mundo experiencial em que possa criar pertença não pode descuidar as experiências de criação de identidade. As identidades e pertenças não se desenvolvem sem a participação. Pertença e participação instituem a identidade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 16).

O terceiro eixo, o explorar-comunicar, remete-nos para a aprendizagem experiencial e as *linguagens* como área central da aprendizagem.

O explorar refere-se às experiências contínuas e interativas vividas pelas crianças que lhes proporcionam desenvolver-se e aprender significativamente. O comunicar refere-se à emergência das diversas linguagens (linguagem oral e escrita, matemática, científica, plástica, motora, dramática, criativa, etc.) que a criança desenvolve depois de ter explorado, manipulado e representado, depois de ter experienciado pessoal e socialmente, analisado e refletido.

As experiências proporcionadas às crianças para o desenvolvimento deste eixo sustentam-se num ambiente educativo que abre as portas à descoberta da cultura “porque

escuta e respeita as intencionalidades exploratórias plurais das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p.16).

“O terceiro eixo pedagógico – explorar e comunicar – sustenta-se no dinamismo das experiências nos outros eixos, mas constitui valor acrescentado na descoberta da cultura porque, com ele, se propõe que a criança faça aprendizagem experiencial com as cem linguagens e em comunicação. O ambiente educativo respeita a pluriformidade exploratória e comunicacional da criança e abre portas para a cultura, porque escuta e respeita as intencionalidades plurais das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 16).

O quarto e último eixo é o narrar-criar, que nos remete para a pedagogia do significado, em que os *significados* representam outra área central da aprendizagem.

O narrar traduz-se na forma de pensar e compreender que estimula a criança a mobilizar a inteligência que possui para procurar sentido e significado, baseando-se nas experiências vividas e na documentação pedagógica que o educador disponibiliza. O criar é o resultado da compreensão e intencionalidade que a criança obtém da narração, convergindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como a imaginação, a criatividade, a atenção ou a reflexão) para gerar saberes com significado.

“O quarto eixo pedagógico – o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem – permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que, contudo, se sustenta nas ordens criadas no interior de cada um dos outros eixos de intencionalidade experiencial e na sua interatividade. Quando as crianças têm acesso às jornadas de aprendizagem nos respetivos portefólios podem sentir-se como que numa sala toda forrada a espelhos [...]” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 16).

Com bebés muito pequenos “é a sensibilidade da educadora que dá visibilidade e transparência ao processo de criação da criança narrando a sua trajetória experiencial” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 38).

Tabela 3- Intencionalidade pedagógica e respectivas áreas de aprendizagem

INTENCIONALIDADE DESENVOLVIDA NO ÂMBITO DA:	ÁREAS DE APRENDIZAGEM
PEDAGOGIA DO SER (Eixo do ser / estar)	Construção de identidades
✓ Experiências que promovem o desenvolvimento de identidades plurais e de relações múltiplas: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem acerca de mim • Aprendizagem acerca dos outros 	
PEDAGOGIA DE LAÇOS (Eixo do pertencer / participar)	Desenvolvimento de relações
✓ Experiências que honram o pertencimento à família, ao Centro, à natureza e que incentivam a participação: <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem acerca das relações, interações <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem acerca das ligações, laços 	
APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL (Eixo do explorar / comunicar)	Desenvolvimento de linguagens
✓ Aprendizagem dos instrumentos culturais; ✓ Emergência das diferentes linguagens (linguagem oral e escrita, linguagem matemática, linguagem científica, linguagem plástica, linguagem motora, linguagem dramática, linguagem criativa, etc.)	
PEDAGOGIA DO SIGNIFICADO (Eixo do criar / narrar)	Construção de significados
✓ Desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, originalidade, imaginação, reflexão); ✓ Uso ativo dos <i>sentidos inteligentes</i> e das <i>inteligências sensíveis</i>	

Os quatro eixos pedagógicos da intencionalidade educativa têm uma bipolaridade dinâmica e estão todos interligados, pelo que a “Pedagogia-em-Participação propõe a criação de situações experienciais para desenvolver as identidades, as relações (em pertença e participação), as linguagens e a significação” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 107).

Nesta ordem de ideias, considera-se que a experiência é educativa quando “é agradável; tem continuidade; cria interatividade; utiliza os sentidos inteligentes; utiliza as inteligências

plurais; cria comunicação que faz emergir significados usando as cem linguagens; provoca a narração que sustenta a reflexão e cria significado” (Oliveira-Formosinho, no prelo, pp. 13-14).

A Pedagogia-em-Participação propõe a criação de ambientes educativos que proporcionem o desenvolvimento da intencionalidade educativa expressa nos eixos pedagógicos. Criar um ambiente educativo desta natureza pressupõe reflexão profissional em torno das dimensões da pedagogia.

As **dimensões da pedagogia da infância** são o espaço e os materiais pedagógicos; o tempo pedagógico; as interações; a observação, a planificação e a avaliação; a organização de grupos e finalmente os projetos e atividades. Estas dimensões ganham significado quando são articuladas e integradas, tendo um papel decisivo e influenciador no quotidiano educativo.

O espaço pedagógico é intencionalmente organizado por áreas de atividade que estão delimitadas, tentando proporcionar às crianças diferentes e variadas experiências de aprendizagem significativas. Mas esta disposição não é permanente ou fixa. Ela permite antes a sua reorganização ao longo do ano, tendo em vista concretizar-se num “lugar de bem-estar, alegria e prazer [...] aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades [...] que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p. 111).

A escolha dos materiais bem como a sua disposição e uso são refletidos pois os materiais são “livros de texto” para a aprendizagem incluindo a aprendizagem pelo respeito pelas diferenças. Os materiais são pensados cuidadosamente e ao pormenor pois tem-se a consciência de que “os materiais pedagógicos são um sustentáculo central para a mediação pedagógica da educadora junto da criança, visando experiências plurais para identidades plurais que se desenvolvem em culturas plurais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p. 112).

No que concerne ao tempo educativo, a Pedagogia-em-Participação propõe uma rotina diária previsível e consistente, mas com carácter flexível. A rotina respeita e adapta-se aos ritmos e características de cada criança e às suas respetivas necessidades.

A Pedagogia-em-Participação é uma forma de pensar e praticar pedagogia que contempla “os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 113). A rotina diária constitui a criação de um ritmo para servir estes propósitos.

O tempo educativo engloba os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos “tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72). Os tempos pedagógicos em creche surgem organizados da seguinte forma (Araújo, 2013):

- *Acolhimento* - representa o primeiro momento do dia, tempo de transição em grande grupo, tempo para o reencontro, num espaço que faça uma receção calorosa, com conforto e bem-estar. É um momento em que o educador incentiva e apela à capacidade de escuta, concentração e comunicação das crianças, estimulando a sua expressão verbal e não-verbal, bem como as várias linguagens, num ambiente imbuído de tranquilidade.
- *Planificação* - (com as crianças mais velhas): momento de escuta das crianças, das suas ideias, intenções e desejos projetados para as brincadeiras que vão realizar a seguir.
- *Brincadeiras, jogos e atividades* - momento em que os adultos apoiam as crianças na exploração dos objetos disponíveis na sala; as crianças põem em prática os seus planos (que planificaram previamente, no caso das crianças mais velhas), os seus interesses, partilham materiais, trabalham em cooperação e aprendem a respeitar o outro. A partir de interações auto motivadas, as crianças desenvolvem identidades relacionais, sociais e criam laços.
- *Reflexão* (com as crianças mais velhas) - tempo em que se conversa acerca do que as crianças estiveram a brincar ou trabalhar e se pensa e comunica acerca daquilo que se viveu e experimentou.
- *Recreio* - quando as crianças têm a oportunidade de usufruir do espaço exterior e têm a oportunidade de viver, aprender, brincar, interagir com os pares, bem como observar a natureza (no caso de as condições meteorológicas não o permitirem, as crianças podem usufruir de espaços interiores amplos como um ginásio).
- *Momento (inter)cultural – hora de...* - em que as crianças se envolvem num mundo de novas culturas, desafios e dão largas à imaginação. Representa uma oportunidade rica para o desenvolvimento das identidades plurais e das várias expressões e linguagens.
- *Momento de trabalho em pequenos grupos* - quando as crianças desenvolvem e aprofundam experiências de aprendizagem sugeridas pelo educador, que tem a oportunidade de escutar e observar mais atentamente cada criança.

- *Tempo de partida* - quando a criança tem que lidar novamente com as emoções que trazem a despedida e o reencontro, desta vez com os papéis invertidos uma vez que deixa a creche e reencontra a família.

Quando o educador se apercebe que há reformulações necessárias a fazer no espaço-tempo do quotidiano educativo através da auscultação das necessidades, interesses e motivações das crianças que faz ao longo do dia, ao longo do ano, projeta essa transformação no sentido de tornar o espaço educativo mais ético, estético, organizado e plurifuncional e o tempo educativo mais organizado, flexível e estável.

As interações adulto-criança(s) são outra dimensão da pedagogia, aquela que representa uma das questões centrais para a Pedagogia-em-Participação.

Considerando a relação e interação como essência do homem e também da pedagogia, esta dimensão trata de apoiar a aprendizagem experiencial da criança sustentada num clima de respeito e bem-estar onde se privilegia a qualidade das interações. “As investigações desenvolvidas pelas neurociências revelam que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos do seu desenvolvimento” (Formosinho & McKinlay, 2011, p. 7) e esta perspetiva educativa sublinha a importância de tal reconhecimento e de práticas coerentes com esta assunção.

Para a Pedagogia-em-Participação o educador tem consciência da importância do seu papel na valorização de uma pedagogia da autonomia (Freire, 2000b) que nutra respeito real pela criança. Ele incentiva a iniciativa da criança e o seu poder de escolha, encoraja a sua participação e apoia as suas aprendizagens que resultam do reconhecimento e estímulo das suas capacidades, competência e agência. (Oliveira-Formosinho, 2011).

Outra dimensão da pedagogia diz respeito à observação, planificação e avaliação. Ao longo do dia o educador observa e escuta atentamente, assim como também regista, os sinais, reações e comunicações significativos da criança (individualmente e em grupo) para poder documentar a sua jornada de aprendizagem. O educador reúne um conjunto de informações acerca das necessidades e interesses de cada criança, que tendo por base o background de conhecimentos científicos, teóricos e legais que possui, aliado às suas crenças e princípios, pode mobilizar para poder planificar intencionalmente o quotidiano educativo das crianças. Podem assim ser criadas oportunidades de aprendizagem mais adequadas e significativas para cada criança.

O educador planifica com o resto da equipa educativa atividades e projetos e planifica também em conjunto com as crianças, escutando-as com seriedade e incentivando a sua participação ativa. A criança ouve-se a si própria e comunica para depois levar a cabo a tentativa de escutar o outro e assim “a criança que escuta cria habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. A educadora cria habitus de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 114).

Para avaliar as aprendizagens de cada criança o educador dispõe de várias opções consoante o que quer avaliar. Pode apurar se as intencionalidades pedagógicas projetadas para cada criança e para o grupo foram cumpridas através do cruzamento das informações que for recolhendo (através dos registos e da documentação pedagógica) com os eixos pedagógicos/áreas de aprendizagem ou com instrumentos de observação e avaliação. O educador tem assim condições para averiguar se as oportunidades educativas que está a criar estão, ou não, a ser significativas para as aprendizagens das crianças.

Ao avaliar, o educador está a reunir ferramentas para poder voltar a planificar mais adequadamente e melhorar a sua prática educativa, constituindo o ciclo planificar-desenvolver-avaliar um movimento crucial para o desenvolvimento da intencionalidade pedagógica.

Relativamente à outra dimensão da pedagogia, a organização dos grupos, é muito importante que o educador a utilize ao serviço das suas intencionalidades pedagógicas. O educador desdobra intencionalmente o quotidiano educativo em momentos e atividades desenvolvidos pela criança individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo, tendo cada uma destas organizações um propósito e impacto específicos na aprendizagem da criança.

Por último, surgem as atividades e projetos como outra dimensão integrada da pedagogia. A Pedagogia-em-Participação defende que as crianças devem desenvolver “em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender. Ambos os modos implicam o envolvimento [...] mais persistente e duradouro, baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 115).

No âmbito das atividades e projetos ressalta-se a importância das propostas lúdico-educativas em contexto de creche propostas por Goldschmied e Jackson (2000), nomeadamente o *cesto dos tesouros* e o *jogo heurístico* com objetos, que proporcionam experiências sensoriais aprazíveis e apoiam a competência da criança (Araújo, 2011).

O método privilegiado pela Pedagogia-em-Participação é o trabalho de projeto. “A plena consideração da criança enquanto sujeito competente e aprendente desde os primeiros anos de vida impregna a assunção de uma perspectiva projetual em creche” (Araújo, 2013) envolta num ambiente que assegura o envolvimento e o bem-estar das crianças. À luz da abordagem Reggio Emilia sabemos que é possível as crianças muito pequenas que frequentam a creche envolverem-se em projetos (Gandini, 2001). Este envolvimento é conseguido se o educador tiver a capacidade de auscultar as curiosidades, interesses, motivações e expectativas das crianças e cruzá-las com as suas próprias expectativas (Malaguzzi, 1998). O educador não se deve circunscrever a esta auscultação “sendo necessário que construa uma cultura o mais ampla possível acerca do tema-conteúdo, no sentido de amplificar as suas possibilidades de escuta e as possibilidades de investigação da criança” (Araújo, 2013, p. 56).

O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação tem por base a crença na criança capaz, competente e agente, que tem direito a participar ativamente em experiências de aprendizagem desafiadoras e integradoras presentes nos cuidados e na educação que lhe são proporcionados no seu dia-a-dia (Oliveira-Formosinho, no prelo).

As práticas pedagógicas do educador são orientadas e motivadas por certezas que ele sabe fundamentar: a importância de se dar à criança, desde que nasce, a oportunidade e a liberdade de participar e de ser escutada com atenção e seriedade, num ambiente acolhedor, respeitador e de qualidade, onde as interações plurais são essenciais para o bem-estar e envolvimento da criança nas experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, no prelo).

As atividades e projetos devem responder às identidades plurais e proporcionar aprendizagens no âmbito de todas as linguagens culturais de forma integrada e adaptada a cada criança do grupo.

Como foi referido anteriormente a propósito da questão da observação, planificação e avaliação, a **documentação pedagógica** surge como uma das estratégias utilizadas por esta perspectiva educativa e que segundo Júlia Oliveira-Formosinho “tem uma importância vital na criação do diálogo entre duas culturas – a cultura da criança e a cultura do adulto” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 34). A documentação pedagógica centra-se na aprendizagem experiencial da criança e reconhece os benefícios que a valorização dos processos que conduzem às aprendizagens traz para as realizações das crianças (Oliveira-Formosinho, no prelo).

Para documentar pedagogicamente, o educador pode fazer-se valer de instrumentos de observação como por exemplo o do envolvimento ou o do bem-estar da criança (Laevers *et al.*, 2005) para melhor compreender o impacto das oportunidades educativas que está a proporcionar às crianças.

A documentação pedagógica integrada numa pedagogia de creche exige que o educador seja capaz de ler muito bem os incidentes críticos e “suspender-se para escutar os sinais da(s) criança(s) e nessa escuta dar a vez aos seus sentires e saberes” (Oliveira-Formosinho, 2010 como citado em Azevedo & Sousa, 2010, p. 38). Considera-se muito importante que a documentação pedagógica esteja exposta na sala de atividades, no campo de visão das crianças, pois ela revela o aprender, o viver, o brincar das crianças e assim incentivam-se múltiplos diálogos e respostas a desafios (Oliveira-Formosinho, no prelo).

Torna-se um requisito importante para a potencialização da documentação pedagógica rigorosa que o educador desenvolva trabalho em equipa. Equipa alargada (com parceiros tais como supervisores científicos, diretores ou administrativos, técnicos, colegas educadores, comunidade envolvente, etc.) e equipa pedagógica da sala (com o(s) auxiliar(es)). Trabalhando em equipa, torna-se mais fácil documentar fotograficamente, organizar o ambiente educativo com rotinas diárias flexíveis, transições tranquilas), organizar o espaço e apetrechar adequadamente a sala com materiais apelativos e versáteis, planeando com o(s) auxiliar(es) e com as crianças.

Partilhar crenças e saberes, dialogar, refletir em conjunto para que se possa trabalhar em sintonia, valorizar interações responsivas, autonomizantes e estimulantes entre a equipa e entre a equipa e as crianças são requisitos essenciais para o trabalho fluir com coerência e mais qualidade.

Para além de incentivar a reflexão que conduz à melhoria das práticas da equipa educativa e de aumentar a comunicação e autoestima da criança, a documentação pedagógica tem também um papel decisivo na relação que o educador fomenta com as famílias das crianças e nomeadamente no **envolvimento parental**.

Observando, pensando e comunicando com o educador acerca das atividades e projetos em que as crianças se envolvem, os pais também se envolvem mais nas jornadas de aprendizagem dos seus filhos pois “a oportunidade de examinar a documentação de um projeto

em progresso ou de uma atividade pode ajudar os pais a pensar em formas de colaborar e de contribuir para as experiências de aprendizagem dos seus filhos” (Azevedo, 2009, p. 168).

Os pais tendem a relacionar-se melhor com os educadores dos filhos “quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objetivos que os educadores tentam cumprir” (Portugal, 1998, p. 194). O tempo de partilha e reflexão com as famílias acerca de conceções e práticas que envolvem a pedagogia do quotidiano no sentido de haver coerência e continuidade entre a casa e a creche é muito valorizado pela Pedagogia-em-Participação.

Educadores de infância e pais são co educadores da mesma criança o que torna importante o desenvolvimento de relações de cooperação, colaboração e respeito. Neste sentido, o educador deve assumir atitudes positivas com os pais/famílias das crianças considerando sempre os seus pontos de vista, rejeitando o pensamento de qualquer tipo de preconceitos ou estereótipos.

O trabalho desenvolvido junto das famílias e com elas facilita a adaptação das crianças à creche.

A **cultura da comunidade local e a cultura da sociedade** em que a criança está integrada entram no seu processo educativo pela apropriação que faz delas através de processos de observação, escuta, exploração, descoberta, reflexão, comunicação, criação, privilegiados no desenvolvimento das atividades e projetos.

Reconhecendo que a **cultura** é uma necessidade no processo educativo, o papel do educador é o de organizar o ambiente educativo e o de escutar, observar e documentar com vista a proporcionar atividades e projetos que estendam, de forma integrada, os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.

A Pedagogia-em-Participação reconhece a arte como uma área do conhecimento e projeta a sua importância especificamente na educação para a cultura. Esta perspetiva educativa considera possível incentivar a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das várias formas de arte.

Em contextos com bebés, esta apropriação faz-se primeiramente através de uma imersão no contexto cultural, em que se valoriza e se proporciona o contato com ambientes estéticos. Posteriormente e de forma gradual, contínua e interativa, é possível integrar e aprofundar o desenvolvimento da emergência das literacias artística e cultural: promovendo a

apropriação de conceitos e técnicas, incentivando a criatividade e expressividade de cada criança e apoiando a sua competência.

O educador deve proporcionar “oportunidades para que as crianças, desde os primeiros anos, interajam com expressões artísticas que refletem a sua própria tradição cultural, apoiando-as a desenvolver a sua identidade pessoal e cultural” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a, p. 24).

Para além dos benefícios do envolvimento parental, referidos anteriormente, a participação dos pais no quotidiano escolar pode constituir-se também como um forte instrumento de promoção do diálogo intercultural, sendo que a Pedagogia-em-Participação defende que a educação intercultural é um critério para a construção da qualidade e que “nos anos mais precoces deve permear profundamente a experiência diária da criança nos contextos de creche” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013b, p. 87).

A educação intercultural requer da escola o acolhimento e o respeito de e por todos, a adaptação dos currículos para que permitam conhecer e valorizar as diversas tradições históricas, culturais e religiosas dos grupos culturais e sociais em presença e a prática de uma diferenciação pedagógica que respeite os hábitos, valores e características de cada criança.

É importante que o educador integre a cultura maioritária e as restantes presenças culturais em sala, sendo importante tentar preservar as características específicas de cada uma (Leite, 2002). A coexistência de crianças portadoras de culturas diferentes deve funcionar como uma fonte de enriquecimento de conhecimentos através da troca de experiências e informações e nunca deve ser vista como um obstáculo para o processo educativo.

A inclusão da diversidade cultural requer a consciencialização dos educadores acerca dos vários tipos de contextos e culturas das famílias das crianças em presença na sala. Torna-se necessário que o educador compreenda que a pertença a certos grupos culturais pode reforçar a situação de desvantagem em que algumas crianças já se encontram. O não reconhecimento dos valores com que a criança se identifica pode levar à desvalorização do novo grupo cultural e do próprio contexto educativo. Por isso percebe-se que seja indispensável para a integração dos diversos grupos culturais na escola que o educador reconheça e valorize as características culturais desses mesmos grupos. É importante que a escola reconheça e valorize declaradamente tanto o direito à diferença como o direito à sua própria identidade.

A educação intercultural pressupõe partilhar a visão de escola como lugar de vida, solidariedade e aceitação por todos os indivíduos oriundos das diversas culturas e contextos.

João Formosinho (1997) defende que é preciso evitar o *daltonismo cultural* que possa distorcer a concepção de igualdade e criar alguma confusão. As políticas instituídas nos países democráticos fazem apologia ao direito à igualdade de todos perante a lei, rejeitando discriminações, mas isso não implica que todos devam ser tratados de igual forma. Ao impor “uma igualdade de comportamento no local de trabalho independentemente de capacidades, interesses, experiências, desejo de inovar, competência profissional, etc.” (Formosinho, 1999, como citado em Formosinho & Machado, 2007, p.308), os serviços centrais estão a obrigar educadores e professores a uniformizar, inculcar, corrigir. A Pedagogia-em-Participação sublinha a ideia de que a “uniformidade administrativa restringe o sentido da igualdade em educação” (Formosinho & Machado, 2007, p. 308).

Por outro lado, uma educação para a diferença requer o desenvolvimento cooperado e partilhado de projetos destinados a transformar a escola e as salas de atividades em microsistemas sensíveis à diferença. Microsistemas onde as prioridades do contexto permitem às crianças o desafio de crescer e aprender em harmonia, atribuindo um significado positivo e coeso de respeito pelas diversidades existentes nas sociedades atuais e praticando-se uma pedagogia da diversidade.

O educador contribui para servir de forma mais adequada o desenvolvimento e a complexificação das variadas competências e aprendizagens da criança, abrigando a diferença de modo integrado. Ao documentar pedagogicamente as aprendizagens de cada criança para depois responder, o educador está a contribuir para a prática de uma *pedagogia da diversidade* (Araújo, 2009) que acolhe e respeita o direito à identidade própria, num processo que parte das suas necessidades, preferências e nível de desenvolvimento. As atividades pedagógicas diferenciadas, desenvolvidas no âmbito de uma prática intercultural, não só reforçam a autoestima da criança e o orgulho pela família e pela comunidade a que pertencem, como também valorizam as suas capacidades e competências sociais.

A diferença ou a diversidade presentes numa sala de educação de infância e no seu espaço exterior circundante podem existir de várias formas e feitios. Uma dessas formas é a dimensão muito valorizada pela Pedagogia-em-Participação que é o importante papel da **natureza** na educação para a diversidade.

Na vida de uma criança pequena, em que “entre a criança, a natureza e o mundo social desenvolve-se um dinamismo experiencial que conecta, junta, ao invés de separar” (Oliveira-

Formosinho, no prelo, p. 39), a interação da criança com a natureza proporciona-lhe uma enorme riqueza de oportunidades de aprendizagem experiencial. Estas oportunidades devem ser incentivadas pois estimulam os seus *sentidos inteligentes e inteligências sensíveis* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008a). Na Pedagogia-em-Participação defende-se o benefício de “viver estímulos educacionais abertos provindos da natureza e não de materiais estereotipados (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008a, p. 41).

O educador tem o papel de criar permeabilidade entre o espaço pedagógico interior e o espaço pedagógico exterior, de favorecer a exploração direta de elementos naturais e de apoiar o interesse das crianças pela natureza através de atividades e projetos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013a). Exemplos disto mesmo são o projeto sobre os peixes (Costa & Araújo, 2012) ou o projeto sobre as árvores (Freitas & Oliveira-Formosinho, 2012).

Para a Pedagogia-em-Participação “qualidade, documentação e diversidade formam uma tríade que deve sustentar a pedagogia em creche” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 38).

Para esta perspetiva educativa, a ação educativa só faz sentido e persegue a qualidade dos serviços quando se traduz na organização e “criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 104).

1.2.2.1. A construção da qualidade em creche

O conceito de qualidade é polissémico, apresentando variações de conotação e de notação consoante o quadro teórico em que está a ser apresentado. Pretende-se neste ponto desconstruir o seu significado para a educação em creche e partilhar a visão da Pedagogia-em-Participação em relação à construção da qualidade, sustentando-se no conhecimento produzido pela investigação nesta área.

Vários são os autores que se têm debruçado sobre esta tarefa, sendo que parece ser consensual que não se pode restringir o significado de qualidade a uma única definição universal, já que ela está interligada e dependente de “valores e crenças, necessidades e prioridades” (Moss & Pence, 1994 como citado em M.E., 1998, p. 47). Sabe-se que o conceito de qualidade influencia o modo como são organizados e desenvolvidos os serviços.

O conceito de qualidade em educação é parte integrante da ideia de “qualidade de vida” segundo Bairrão (Ministério da Educação [M.E.], 1998, p.43). Esta conceção engloba requisitos como “as condições objetivas de vida; a noção subjetiva de bem-estar; os valores e as aspirações pessoais” (Felce & Perry, 1996 como citado em M.E., 1998, p. 45). A qualidade de vida traduz uma das ambições mais desejadas por qualquer indivíduo no mundo.

A qualidade na educação, assim como o conceito de qualidade de vida, dependem de fatores concretos, mas é necessário não esquecer que se revestem também de carácter subjetivo, girando em torno das pessoas implicadas, dos paradigmas científicos em que elas acreditam, do contexto onde estão inseridas, do tipo de programas seguidos pelo contexto e por elas, das políticas educativas, entre outros.

Alguns estudos (Balageur, Mestres & Penn, 1992; Pascal, Bertram & Ramsden, 1994; Williams, 1995 como citado em Oliveira-Formosinho, 2001, p.168) quebraram a visão tradicional e positivista que definia até então a qualidade e avançaram com uma conceção de qualidade na educação de infância, inserida num paradigma teórico participativo, em que a caracterizaram como um “processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo, situado” (Oliveira-Formosinho, 2001, p.168). Daqui decorre o quadro conceptual apresentado por Júlia Oliveira-Formosinho (2009), que compara dois paradigmas de análise da qualidade e onde identifica o contextual como sendo a escolha da Associação Criança.

O paradigma contextual tem cariz evolutivo e ativo, focando-se nos contextos, processos e realizações (e não apenas nos produtos como defende o paradigma tradicional) e apoia-se no espírito de colaboração e diálogo dos intervenientes na construção da qualidade (Bertram & Pascal, 2009). Dentro do paradigma contextual e em busca da construção da qualidade, estes mesmos autores propõem 10 dimensões indispensáveis: “finalidades e objetivos; currículo/experiências de aprendizagem; estratégias de ensino e aprendizagem; planeamento, avaliação e registo; pessoal; espaço educativo; relações e interações; igualdade de oportunidades; participação da família e da comunidade e monitorização e avaliação” (Bertram & Pascal, 2009, p. 39).

Todas estas características do paradigma contextual contrariam os pressupostos do paradigma tradicional, no qual assentam as pedagogias transmissivas que dão pouco relevo aos direitos das crianças e comprometem a qualidade do processo educativo.

A Pedagogia-em-Participação acredita na competência e perspetiva da criança como fatores indispensáveis de construção da qualidade. Valoriza o processo de partilha na construção

dessa qualidade, garantindo “o direito da criança a ter voz e a ser escutada” [...] pois é “em participação e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 72). Esta perspectiva pedagógica enaltece o papel da criança, considerando-a sujeito co construtor do seu conhecimento e aprendizagem, na construção da qualidade (Azevedo & Sousa, 2010). Alarga-se assim o conceito de qualidade ao contributo das crianças. Complexifica-se.

Nesta linha de pensamento “escutar e negociar são eixos centrais do desenvolvimento moral do eu, da sua complexificação e crescimento através da interação com o outro” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 64) e este processo torna-se tanto mais eficaz para a criança, quanto mais os outros parceiros educativos, nomeadamente os pais, participarem ativamente nele.

A parceria e colaboração entre pais e equipa educativa assumem para a Pedagogia-em-Participação uma mais-valia para o bem-estar e processo de aprendizagem da criança, que vê as suas oportunidades educativas alargadas, enriquecidas e integradas. Para o processo de formação da equipa educativa da sala e do centro também se torna uma mais-valia pois implica uma reflexão conjunta entre pais e profissionais em torno da ação, das relações positivas e colaborativas que devem praticar e da constante avaliação e reformulação das estratégias pedagógicas que se revelem ricas para o processo educativo. Para as famílias, também esta parceria tem enorme relevância porque ajuda-as a sentirem-se mais seguras e confiantes em deixar o seu educando na escola, já que aprendem a reconhecer, compreender e valorizar a importância de uma educação de infância de qualidade. Alarga-se assim o conceito de qualidade ao contributo de educadores, auxiliares e famílias.

Para garantir o papel ativo da criança na sua aprendizagem, como fator de qualidade, os educadores “precisam de envolver-se em processos de desenvolvimento profissional que lhes permitam refletir sobre o modo como estão a desenvolver as suas práticas e como essas práticas são promotoras da participação da criança na construção da sua jornada de aprendizagem” (Formosinho & Azevedo, 2010 como citado em Azevedo & Sousa, 2010, p.34).

Como já foi referido anteriormente, a Pedagogia-em-Participação faz apologia da articulação entre crenças, teorias e práticas. Esta articulação deve ser construída por todos os atores que intervêm no ambiente educativo da criança, incluindo a participação da própria. Uma pedagogia como esta, “centrada na praxis de participação, procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um

processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação nos contextos envolventes” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 15).

Pensa-se que a qualidade na educação não deve ser perspectivada como um luxo mas sim como um direito que deve ser proporcionado à criança e a todos os atores educativos, e simultaneamente, um dever da comunidade educativa, quando objetiva formar cidadãos competentes, ativos, que se sintam realizados e capazes de intervir e lutar por uma sociedade democrática e justa. Este pensamento enquadra-se na perspetiva das pedagogias participativas, que defendem que a cidadania apenas “se aprende pelo seu exercício efetivo e pela promoção de uma ética de participação que faça cada escola como que um laboratório de vida democrática” (Ferreira & Estevão, 2003 como citado em Monteiro, 2006, p. 245).

Segundo Leavers, Declerq, Marin, Moons e Stanton (2010), na busca de indicadores de qualidade para o campo da educação privilegiam-se as variáveis contextuais (o educador e as dimensões do ambiente educativo). Depois consideram-se os resultados através das competências e atitudes que são desenvolvidas pelas crianças. No entanto, ainda partindo da visão destes autores, o sucesso do modelo educativo experiencial proposto pela Universidade de Leuven, na Bélgica, ajudou à melhor compreensão das implicações destas variáveis na construção da qualidade.

Podemos também olhar para a qualidade como sendo sócio construtivista na medida em que “não é conceptualizada, observada e medida externamente; pelo contrário, é construída, face a face, nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os atores chave” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 173).

A qualidade dos serviços educativos que são prestados na infância reveste-se de enorme importância na medida em que ela “faz diferença na vida atual e futura das crianças, suas famílias e comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 166).

1.2.2.2. O papel da avaliação da qualidade em creche

Hoje em dia, a avaliação é considerada um domínio científico reconhecido e uma prática social cada vez mais indispensável para compreender e atuar relativamente aos problemas da sociedade, usada para melhorar a vida das pessoas a partir de uma diversidade de perspetivas (Parente, 2004).

A pertinência da avaliação é partilhada por diversas áreas pois “não é possível equacionar as questões da qualidade e inovação, qualquer que seja a situação ou contexto, sem ter como pressuposto e fundamento a avaliação” (Parente, 2004, p. 17), não esquecendo que “qualquer abordagem à avaliação da qualidade requer não só um conjunto de critérios aplicáveis a cada programa, mas também um consenso sobre os padrões mínimos que determinam o nível aceitável de qualidade segundo cada critério” (M.E., 1998, p. 37).

Com o intuito de se gerar qualidade num contexto educativo, é condição imprescindível que se monitorize todo o processo educativo, contemplando-se, neste caso, a função de regulação do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação da qualidade na educação de infância é um tema atual, embora só analisado mais recentemente, que ainda suscita muitas dúvidas e questões aos profissionais deste nível educativo. Mas urge o desenvolvimento de uma cultura de avaliação coerente e respeitadora que nos permita no final pensar e dizer o que fazemos, de forma renovada.

Não se faz monitorização sem avaliação, tal como defende a Associação Criança acerca da sua perspetiva de qualidade que “dá ênfase aos processos e requer instrumentos para a sua monitorização, requer uma avaliação processual e não meramente certificativa, que permita desenvolver processos que acompanham processos (Oliveira-Formosinho, 2002 como citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 91).

Neste sentido, levantam-se algumas questões acerca das quais o educador deverá refletir para saber responder e atuar: como pretende articular ensino, aprendizagem e avaliação? Que inter-relação existe entre esta articulação e a integração curricular e a pedagogia que adota? Que decisões tomar em relação aos procedimentos e estratégias de avaliação a adotar? Que contributos a investigação e a formação podem dar à orientação de todo o processo de avaliação e monitorização?

Então, o educador deverá encontrar o modelo de avaliação que faça sentido para a sua identidade (enquanto profissional, equipa educativa e instituição) e que o torne conscientizador, ajudando a analisar a qualidade que proporciona. Isto porque o educador tem, antes de mais, o dever moral de se responsabilizar pelas oportunidades que está a proporcionar às crianças.

Se queremos realmente perceber a avaliação em termos de prática educativa, primeiro temos que remontar à compreensão dos diferentes paradigmas, que resultam de diferentes assunções filosóficas e teóricas, universalmente conhecidas.

O paradigma científico ou positivista (Guba & Lincoln, 1989; Patton, 1997) assenta numa noção de avaliação que se foca somente nas competências e nos conhecimentos. A medida e os juízos de valor predominam, são elencadas as incapacidades e atrasos no conhecimento das crianças, dando uma imagem desfragmentada da criança, centrando-se apenas nos produtos e resultados (Parente, 2004). Não se pretende com isto dizer que hajam perspectivas certas e erradas, apenas que os diferentes olhares advêm de opções nas raízes que fundamentam formas de pensar e cada um se deve situar ao nível dos seus credos.

Por outro lado, o paradigma qualitativo/naturalista (Patton, 1997) ou construtivista (como lhe preferem chamar Guba & Lincoln (1989)) defende que é na reciprocidade que resulta a avaliação e que todos os atores participam em todas as fases do processo de forma negociada, sendo as técnicas utilizadas (como por exemplo a observação participante e a entrevista em profundidade) divergentes das que são utilizadas pelo paradigma positivista (Parente, 2004).

Deste último quadro conceptual nasce a avaliação alternativa que surge a partir de crenças construtivistas, bem como da insatisfação reativa dos professores com o modelo de avaliação tradicional, alicerçado no paradigma positivista. Vem afirmar que a avaliação, para ser significativa, requer o envolvimento e participação de todos os atores internos, a apreciação dos processos e das realizações do quotidiano (não apenas dos resultados) e atende à diversidade, sendo adaptada a cada criança e ao grupo (Parente, 2004).

A avaliação alternativa enfatiza a compreensão da criança, da sua aprendizagem em ação, absorve a complexidade do processo ensino-aprendizagem e incentiva a comunicação entre a família e a equipa educativa neste percurso. Traduz-se num processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as capacidades que possui e alicerça-se na competência da criança e no direito que tem de participar no seu processo de aprendizagem (Parente, 2004).

Com o surgimento da avaliação alternativa “assiste-se a um desafio aa alteração de papéis e, em última análise de atitudes, por parte de alunos, professores e pais. Os alunos são desafiados a deixar de ter uma atitude passiva passando a desempenhar um papel ativo nas atividades de avaliação” (Parente, 2004, p.29).

Esta forma de avaliar permite observar diretamente, analisar, documentar, interpretar, para se auscultar o que as crianças sabem e são capazes de fazer e para creditar o que nelas está a emergir, desenhando-se caminhos que estejam em sintonia com as necessidades,

interesses e motivações intrínsecas das crianças. Sabe-se que “o facto de as tarefas apresentadas para avaliação, serem do interesse do aluno, relevantes e significativas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem realizado, permite a obtenção de resultados de avaliação que efetivamente informam o aluno, e outros interessados, sobre a continuidade do processo de ensino aprendizagem” (Parente, 2004, p.30).

Pensando desta forma, caminha-se para a construção de uma avaliação que é parte integrante da qualidade de um contexto educativo e que está ao serviço dele, rejeitando-se a ideia de avaliação como mera apreciação de desempenhos.

Tendo por base este quadro conceptual da avaliação alternativa, quando o educador se prontifica a iniciar uma jornada de avaliação, existem alguns tópicos que devem ser considerados: as finalidades/objetivos/propósitos da avaliação, ou seja, o *porque se avalia e para quê* (que irão determinar a natureza do processo, o tipo de dados que se irão recolher, que tipo de interpretação se irá fazer dos dados, como divulgar os resultados, etc.); o *que se vai avaliar* (fazendo-se escolhas no âmbito do que se quer compreender e focalizando o olhar) e *como se vai avaliar* (técnicas utilizadas).

A avaliação, neste sentido, carrega consigo muitas potencialidades para a qualidade da educação que se pratica: dá visibilidade às aprendizagens das crianças; permite interpretar e significa as experiências de aprendizagem; proporciona o desenvolvimento de processos metacognitivos; estimula o desenvolvimento profissional do educador e da equipa educativa; aumenta e melhora a comunicação e as interações educador/criança; convida ao envolvimento e participação ativos dos pais. Cada vez mais a investigação nos mostra que a avaliação dos contextos educativos é mais rica quando contempla os olhares e vozes de todos os atores participantes da educação da criança: pais, equipa educativa e a própria criança.

Não obstante os seus benefícios, a avaliação alternativa acarreta também alguns desafios que o educador deve ponderar e refletir com muita seriedade, tais como: o tempo necessário para implementar a avaliação e para a apropriação das competências necessárias para fazê-lo correta e adequadamente; as especificidades, exigências, sofisticação e treino das competências práticas necessárias para avaliar concretamente na educação de infância; o repto que lança à questão da avaliação dos educadores; a eventual transformação das conceções que se possuíam (Parente, 2004).

Convém não esquecer que estes processos de avaliação não são fáceis e que exigem muito trabalho e que o educador, em companhia, deverá ir analisando e refletindo acerca de todo o

processo que vai sendo desenvolvido, de forma transparente e democrática, para que, a seu tempo, consiga melhorar aquilo com que qualquer educador reflexivo genuinamente se preocupa: a qualidade do ensino-aprendizagem.

1.2.2.3. O bem-estar da criança: um contributo para a construção e avaliação da qualidade em creche

A Pedagogia-em-Participação tem uma grande preocupação com o bem-estar da criança, considerando-o um dos principais fatores de qualidade de um contexto educativo e ainda um direito das crianças e das famílias. A família da criança tem o direito de se sentir segura para deixá-la ao cuidado da creche porque sabe e sente que ela está bem e está a aprender. A criança tem o direito de se divertir a explorar o mundo que a rodeia, de se sentir bem consigo mesma e com os outros, assim como tem o direito de viver o seu dia-a-dia num ambiente que a faz sentir confortável e feliz. Tem ainda o direito de sentir as suas necessidades básicas satisfeitas: *necessidades físicas; necessidades de afeto, calor e ternura; necessidades de segurança, clareza e continuidade; necessidades de reconhecimento e afirmação; necessidade de experimentar-se como capaz; necessidade de valores (morais) e significado* (Laevers *et al.*, 2005, p. 8).

A insuficiência ou ausência de bem-estar nos primeiros anos de vida da criança por um período de tempo longo pode ter consequências problemáticas para o desenvolvimento e aprendizagens da criança. É nesta fase que a personalidade da criança começa a ser formada e a sua saúde psicológica e emocional, bem como o seu comportamento presente e futuro podem ser afetados de forma irremediável. O educador responsável pela criança deve otimizar as interações da criança com o ambiente educativo em que ela está integrada e com as outras crianças e adultos que a rodeiam (Laevers *et al.*, 2005).

O conceito de bem-estar da criança traduz-se “na forma como o ambiente educacional a faz sentir confortável ou desconfortável consigo própria e no respeito que esse ambiente demonstra face às necessidades básicas da criança” (Araújo & Costa, 2010, p. 8).

Esta perspetiva educativa considera o bem-estar da criança uma das principais condições da sua aprendizagem. Uma criança com bem-estar elevado aprende de forma diferente do que uma criança com bem-estar reduzido. Viver experiências de aprendizagem que tenham significado para a criança cria nela sentimentos de bem-estar, assim como os

sentimentos de bem-estar que a criança experienciar fornece condições para aprender de forma significativa.

O nível de bem-estar elucidado nos em que medida o ambiente educativo proporciona à criança sentir-se “em casa” enquanto frequenta a creche, sentir-se tranquila, confiante, à vontade para ser espontânea e estar em sintonia consigo mesma, satisfazendo as suas necessidades e sendo apoiada nas suas curiosidades, interesses, explorações.

Criar condições de bem-estar às crianças para que cresçam e aprendam em harmonia exige uma reflexão cuidadosa por parte do educador em torno do ambiente educativo que proporciona. O educador tem que pensar sobre a organização de todas as dimensões da pedagogia e adaptar o ambiente educativo a cada criança e ao grupo.

Sublinha-se a importância do tipo de interações que a criança experienciar na creche que influencia fortemente os seus níveis de bem-estar. Interações adulto-criança apoiadas, estimulantes e calorosas proporcionam à criança a base de confiança e segurança para que se sinta bem e com vontade de experimentar e aprender. As interações positivas com os pares devem ser provocadas e incentivadas permitindo o desenvolvimento de identidades relacionais e a criação de laços. Assegurar o bem-estar da criança permite-lhe descobrir identidades e pertença (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013c).

Remetendo-nos para uma abordagem ecológica e sistémica do ambiente educativo (Zabalza, 1996), a reflexão em seu torno é muito importante porque quanto mais integrado e adaptado à criança é o ambiente educativo mais a criança poderá aprender.

A promoção do bem-estar das crianças não pode ser um ato isolado mas contínuo e sistemático.

A Pedagogia-em-Participação afirma que a avaliação das aprendizagens tem que ter congruência com as ideologias da pedagogia que é adotada (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008a).

O educador que pratica uma perspectiva educativa socio construtivista e participativa documenta diariamente as aprendizagens significativas das crianças e a partir desta informação reúne condições para utilizar formatos de observação e avaliação de forma intencional.

O instrumento que a Pedagogia-em-Participação sugere para avaliar o ambiente educativo é o PQA (HighScope Educational Research Foundation, 2000). Para avaliar o bem-estar da criança sugere o instrumento de observação do bem-estar da criança (Laevers *et al.*,

2005). A utilização deste instrumento como de outros exige treino. Sem formação, a utilização de instrumentos de observação e avaliação reduz em muito a sua validade e rigor.

CAPÍTULO B – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Origem da investigação

1.1. Objetivos do estudo

O *objetivo geral* do estudo é o de investigar a avaliação da qualidade em contextos de creche. Dentro deste objetivo definiu-se um objetivo particular: estudar a avaliação do ponto de vista do bem-estar da criança. Os *objetivos específicos* do estudo são:

- a) aprofundar conhecimentos acerca de duas propostas pedagógicas participativas;
- b) estudar o conceito de qualidade em contexto de creche;
- c) estudar a teoria do bem-estar da criança em contexto de creche (Laevers, 2005; Laevers *et al.*, 2005) e a respetiva metodologia de investigação;
- d) comparar os níveis de bem-estar que as crianças experienciam em contextos com diferentes propostas pedagógicas;
- e) apurar qual o contexto e a proposta pedagógica que registam níveis de bem-estar mais elevados e compreender porquê;
- f) compreender os benefícios que a avaliação das aprendizagens das crianças pode trazer à melhoria da qualidade de um contexto de creche e suas práticas educativas.

1.2. Formulação das questões de partida

Tendo em conta os objetivos definidos para o estudo levantaram-se várias questões de possível interesse para esta temática. Foi necessário optar por algumas das muitas que emergiram inicialmente para responder à exigência da focagem dum estudo desta natureza. Este exercício ajudou a estruturar os métodos, as técnicas de recolha de dados, os procedimentos de análise de dados e a interpretação dos dados recolhidos pois “o que se faz no terreno, desde conseguir o acesso até à triangulação dos dados, precisa de ser guiado pelas perguntas de investigação” (Stake, 2012, p. 67). Reduziram-se todas as questões exploratórias a duas *perguntas de investigação*:

- Quais os níveis de bem-estar das crianças que experimentam um contexto de sala de atividades onde se pratica uma pedagogia transmissiva?
- Quais os níveis de bem-estar das crianças que experimentam um contexto de sala de atividades onde se pratica uma pedagogia de natureza participativa?

2. O objeto de estudo

2.1. A seleção dos contextos e dos participantes

À luz das perguntas de partida e dos objetivos pensados para a investigação, definiram-se os critérios de seleção dos contextos e dos participantes: dois contextos de creche que mostrassem abertura e motivação para cooperarem no trabalho de investigação que se iria desenvolver e onde se praticassem duas propostas pedagógicas diferenciadas. Um contexto com uma proposta transmissiva e um outro contexto com uma proposta participativa. Com base nestes critérios, selecionaram-se dois contextos educativos da mesma instituição, que trabalhavam com crianças de idades compreendidas entre um e dois anos.

O estudo foi desenvolvido numa instituição privada de solidariedade social pertencente ao distrito de Braga. O contexto que utiliza uma pedagogia transmissiva é formado por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e dez crianças, das quais foram observadas seis. O contexto que utiliza uma pedagogia participativa é formado por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e oito crianças, das quais seis foram observadas.

2.2. Acesso negociado e informado ao campo

A instituição que acolheu esta investigação demonstrou grande disponibilidade para a realização das observações, reconhecendo a importância deste estudo para a compreensão do conceito de bem-estar e dos impactos da sua avaliação na melhoria das práticas educativas, do ambiente educativo e nas condições de aprendizagem das crianças que frequentam a instituição.

As duas educadoras de infância que participaram no estudo revelaram-se abertas à investigação e mostraram abertura à realização das observações, interessando-se espontaneamente por todo o processo, participando nele de forma motivada. Esta atitude permitiu obter boa colaboração para a investigação.

A entrada da observadora no contexto e quotidiano das crianças foi explicada às crianças, o que levou a uma aceitação ótima da sua presença e da documentação fotográfica, facilitando todo o processo da investigação e reconhecendo-se, portanto, o papel do investigador numa investigação negociada (Corsaro & Molinari, 2000).

As observações das crianças foram realizadas mediante o consentimento por escrito dos seus encarregados de educação. O anonimato das crianças, educadoras e da instituição está assegurado.

3. O planeamento da investigação

3.1. O paradigma da investigação

Para se definirem os métodos, as técnicas e os instrumentos a utilizar para a recolha e análise dos dados é imprescindível compreender a natureza, o quadro teórico e as características do paradigma que estará na base da investigação pois é este que sustentará todas as decisões posteriores.

Herman (1983 como citado em Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012, p.19) define paradigma como “um misto de pressupostos filosóficos, de modelos teóricos, de conceitos-chave, de resultados influentes de investigações, constituindo um universo habitual de pensamento para os investigadores num dado momento”.

No âmbito dos objetivos definidos para este estudo, o paradigma de investigação que sustenta a metodologia desta investigação é o qualitativo. A classificação de uma metodologia de investigação como estando assente num paradigma qualitativo “provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza” (Erickson, 1986, p. 120), sendo estes últimos que se adaptam à problemática e aos propósitos da investigação, baseados no paradigma adotado.

O paradigma qualitativo afirma a existência de múltiplas realidades (Oliveira-Formosinho, 2001) em que “os investigadores qualitativos estudam coisas no seu contexto natural, tentando fazer sentido de, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes atribuem” (Denzin & Lincoln, 2000, p.3). Torna-se importante refletir nas várias realidades observadas para compreender a complexidade do fenómeno que se pretende estudar.

Nesta investigação, pretendeu-se estudar e aprofundar um fenómeno no seu contexto real, tendo em conta que o objeto de análise é formulado em termos da ação e não numa lógica de intervenção.

Os investigadores que se posicionam num paradigma qualitativo têm como objetivo “os significados atribuídos pelos sujeitos observados às ações ou acontecimentos que constituem a trama da sua vida quotidiana” (Kirk & Miller, 1986 como citado em Lessard-Hébert, Goyette &

Boutin, 2012, p. 75), privilegiando a interação entre todos os atores da investigação. Gauthier (1987 como citado em Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012, p. 47) “sublinha o caráter de proximidade entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa centrada na construção de sentido”, defendendo os benefícios da familiarização com as coisas e com os atores, não se pretendendo generalizar mas antes particularizar e compreender os sujeitos e também os fenômenos.

Segundo González (2002 como citado em Azevedo, 2009, p. 65) “a expressão *investigação qualitativa* abrange um conjunto de perspectivas que, dependendo dos investigadores, adotam diferentes denominações” mas o que a distingue da investigação quantitativa é essencialmente o foco por parte do investigador na “compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Stake, 2012, p. 53) atribuindo à singularidade do contexto observado relevância para a compreensão.

Neste sentido, a interpretação revela-se crucial para a investigação qualitativa e em vez de “descobertas” temos “asserções” (Stake, 2012). Bogdan e Biklen (1994 como citado em Craveiro, 2007, p. 203) consideram que “esta abordagem permite descrever um fenômeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto”. Sendo que a sua direção se distancia “da explicação de causa e efeito e se aproxima da interpretação pessoal, a investigação qualitativa distingue-se pela sua ênfase no tratamento holístico dos fenômenos” (Shwandt, 1994 como citado em Stake, 2012, p. 58).

No âmbito de uma investigação qualitativa, os investigadores “apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação direta e histórias [...] para otimizar a oportunidade de o leitor obter uma compreensão experiencial do caso” (Stake, 2012, p. 55). A recolha e a análise dos dados no âmbito de uma investigação qualitativa devem ser revestidas de rigor e de abrangência fugindo-se à postura de emissão de opiniões pessoais, carregadas de subjetividade excessiva que podem enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade. Os dados recolhidos são maioritariamente descritivos pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49).

3.2. ***O método da investigação***

O método de estudo privilegiado nesta investigação é o estudo de caso. Um estudo de caso pode compreender várias definições, que variam consoante as orientações dos diferentes autores que se debruçaram no seu estudo. Considera-se que todas as definições parecem convergir para a ideia de que o estudo de caso é o “exame de um fenómeno específico, seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, um grupo social” (Merriam, 1988 como citado em Oliveira-Formosinho, 2002, p.92), constituindo-se na perspetiva construtivista como um processo de intervenção participado entre o investigador e os sujeitos da investigação.

O estudo de caso tem como finalidade particularizar e não generalizar, sendo que “pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem [...] pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (Stake, 2012, p. 24). Esta escolha impõe a presença do investigador como um instrumento de investigação, uma imersão no contexto e um contacto com os atores da investigação, assim como requer a sua aceitação e compromisso.

O estudo de caso presente nesta investigação é de *natureza observacional* e tem *carácter exploratório*, sendo que Evertson e Green (1986 como citado em Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 96) afirmam que “uma investigação exploratória poderá [...] pôr em evidência determinadas hipóteses conducentes à formulação de categorias de observação predeterminadas [...] que possam servir, em seguida, o ponto de partida teórico para uma investigação qualitativa”. Nesta investigação, o estudo de caso é utilizado para conhecer a realidade em estudo e os dados dirigem-se ao esclarecimento e à delimitação dos problemas ou fenómenos dessa realidade (Yin, 2005).

Para se reunirem as condições que levam verdadeiramente à interpretação do problema que foi formulado e para se retirarem conclusões do estudo, “os planos padronizados qualitativos exigem que as pessoas responsáveis pelas interpretações estejam no campo, a fazer observações, a exercitar uma capacidade crítica subjetiva, a analisar e a sintetizar, e durante todo esse tempo a aperceberem-se da sua própria consciência” (Stake, 2012, p. 56).

Na procura de uma *construção partilhada do significado de qualidade* (Oliveira-Formosinho, 2002) foram observados e analisados neste estudo de caso dois contextos de sala onde se praticavam pedagogias diferenciadas para estudar os níveis de bem-estar que as

crianças experimentam em cada um deles, sendo esse considerado o fenómeno que se queria estudar.

3.3. ***Os instrumentos e as técnicas de recolha de dados***

Para recolher os dados utilizaram-se instrumentos de observação e avaliação mas também instrumentos como os documentos oficiais/formais (projeto educativo da instituição e os projetos curriculares de sala) e documentos não formais (registos de observação das educadoras e planificações semanais) que ajudaram à caracterização geral da instituição e das salas de atividades que fizeram parte deste estudo.

No que concerne às *técnicas* utilizadas para recolher os dados nesta investigação qualitativa, tornou-se essencial que elas permitissem particularizar e entender sujeitos, acontecimentos e contextos, na sua singularidade e complexidade. Foi utilizada a documentação fotográfica mas a observação (naturalista e semiestruturada) é a técnica central deste estudo.

A capacidade apurada e treinada de observação ajuda a conhecer e a compreender as características, as capacidades, os interesses e as dificuldades dos atores da investigação, do contexto, do *caso* e assim “durante a observação, o investigador do estudo de caso qualitativo mantém um bom registo dos acontecimentos para providenciar uma descrição *relativamente incontestável* para análise posterior e para o relatório final” (Stake, 2012, p. 78).

A observação pode diferir quanto à situação ou atitude do investigador, mas sendo esta uma investigação qualitativa, privilegiou-se a observação participante, em que a investigadora esteve imersa no contexto e interagiu permanentemente com os restantes atores do estudo.

Quanto à estrutura da observação, além da observação naturalista foi utilizada a semiestruturada, que se centra na observação de fenómenos concretos com rigor, baseada em categorizações prévias. O investigador pode utilizar formatos de observação ocasionais mas para obter informação mais fidedigna e real faz sentido conciliá-los com formatos de observação mais estruturados pois desta forma conseguirá verdadeiramente intencionalizar a observação e/ou avaliação que pretende realizar ao contexto educativo. Neste estudo de caso foram utilizados dois formatos estruturados de observação: o HighScope Program Quality Assessment (HighScope Educational Research Foundation, 2000) e o instrumento de observação e avaliação do bem-estar da criança (Laevers *et al.*, 2005).

3.4. ***Procedimentos de tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos***

Para tratar os dados que foram recolhidos durante a jornada de investigação foi utilizada a *estatística descritiva* da observação estruturada. Esta proporcionou a criação, análise e interpretação de gráficos decorrentes da recolha dos dados que ajudaram a obter informações rigorosas e a descrever detalhadamente as situações em análise.

3.5. ***Credibilização da investigação***

O investigador compreende a necessidade de exatidão e rigor nas medições, e também de raciocínio lógico na interpretação do significado dessas medições pois tem “a obrigação ética de minimizar as deturpações e os equívocos” (Stake, 2012, p. 122).

Numa investigação qualitativa, além de validade podemos ter credibilidade e as hipóteses são apresentadas, credibilizadas e validadas através da saturação teórica que sustenta a triangulação.

A *triangulação*, que reflete o modo como olhamos o objeto de investigação cruzando fatores, pode assumir diferentes protocolos segundo Denzin (1984 como citado em Stake, 2012):

- *triangulação das fontes de dados*, quando é “realizado um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes (p. 126);
- *triangulação do investigador*, quando se pede a “outros investigadores para observarem a mesma cena ou fenómeno” (p. 126), através de observações conjuntas;
- *triangulação da teoria*, quando “dois investigadores comparam os seus dados” (p. 127) cruzando as suas interpretações baseadas nas suas diferentes perspetivas teóricas;
- *triangulação da metodologia*, que desdobrando-se em diversos métodos no estudo de caso, contempla a “observação, entrevista e análise de documentos” (p. 127).

Neste estudo, foi utilizada uma triangulação metodológica, que se desdobrou numa triangulação de técnicas e de dados. Em relação às técnicas, foram trianguladas a observação naturalista e participante da investigadora e as respetivas notas de campo com a observação semiestruturada guiada por instrumentos de observação e a documentação fotográfica.

Estas técnicas permitiram a triangulação de dados qualitativos com dados numéricos.

CAPÍTULO C – APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1. Caracterização dos contextos de sala

Para se proceder à caracterização dos contextos de sala onde foram desenvolvidas as observações deste estudo, optou-se pela focagem no espaço e tempo pedagógicos. Para tal, além de se observar a disposição espacial das salas através das respetivas plantas e a observação da rotina educativa, foi utilizado o PQA - Program Quality Assessment (HighScope Educational Research Foundation, 2000). Este instrumento de observação do contexto tem sido usado em outros estudos sobre a qualidade dos contextos de creche (Araújo, 2011; Cardoso, 2012).

O PQA³ é um formato de observação que o programa HighScope desenvolveu para avaliar o ambiente educativo, avaliar a implementação multidimensional do programa (ou de outros que não sejam o HighScope), para ajudar na formação da equipa educativa e/ou assegurar a qualidade nos centros educativos que prestam serviços em contexto de creche. Este instrumento dá-nos a conhecer aquele que seria, na visão deste modelo curricular, um currículo ideal.

O PQA permite a educadores, supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos, estagiários ou ainda outros profissionais, monitorizarem o ambiente educativo que querem observar. Permite também planificar adequadamente as atividades diárias com base nas observações registadas em anotações e documentadas, bem como comunicar eficazmente com as famílias sobre as realizações das crianças.

Este formato de observação e avaliação é composto por sete domínios ou categorias: o ambiente físico; os planos e rotinas; a interação adulto-criança; a observação e a planificação; o envolvimento parental; as qualificações profissionais e o desenvolvimento profissional e finalmente a gestão do programa (<http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=372>).

Cada domínio contém itens que se dividem em indicadores específicos de práticas “exemplares”, sendo que cada item é avaliado individualmente numa escala ascendente de 5 pontos que vai representando o grau de qualidade que lhe é atribuído no programa. Os 41 itens distribuídos pelos domínios deste instrumento especificam pormenorizadamente os cuidados que devem ser prestados, o ambiente que deve ser proporcionado e o tipo de planeamento e

³ A Fundação HighScope publicou uma atualização do PQA para creche em que que pode ser consultada em HighScope Educational Research Foundation (2013).

práticas necessárias para bebês e crianças se desenvolverem e realizarem aprendizagens em programas de cuidados infantis.

A pontuação dos itens está organizada para que, no final da utilização do instrumento, seja possível criar um perfil de qualidade geral do programa que foi avaliado mas este instrumento possibilita também utilizar apenas alguns dos seus domínios para se obter informações específicas. Nesta investigação em concreto, o PQA foi utilizado com o intuito de se proceder essencialmente à caracterização do espaço, dos materiais, e dos horários e rotinas de cuidados dos dois contextos de sala estudados.

1.1. Caracterização do contexto educativo transmissivo

No ponto seguinte, focam-se a organização espaço-material e a organização temporal da sala de atividades que se situa na tendência educacional transmissiva.

1.1.1. Organização do espaço e dos materiais

No que concerne à dimensão do espaço, apresenta-se de seguida a planta da sala de atividades, com menção de todas as áreas de atividades que a compõe. Para caracterizar mais profundamente e classificar o espaço e materiais da sala de atividades, apresenta-se a seguir a tabela correspondente à aplicação do PQA na categoria “ambiente físico” deste instrumento.

1.1.1.1. Planta da sala

A sala de atividades estava organizada em quatro áreas de atividade, que estavam delimitadas e etiquetadas: a área dos jogos; a área da biblioteca; a área da cozinha e a área da expressão plástica. A sala possuía também uma área livre extensa no seu centro, destinada ao uso livre das crianças nas brincadeiras. Os adultos da sala tinham um armário para armazenar os seus objetos e existia também um ponto de água dentro da sala.



Figura 3 - Planta da sala de atividades de tendência transmissiva

1.1.1.2. Utilização do PQA

Para se proceder à aplicação deste instrumento de observação e avaliação reuniu-se um conjunto de informações baseado na documentação fotográfica do espaço e materiais da sala de atividades, bem como em diálogos com a equipa educativa da sala e anotações da própria investigadora à medida que ia realizando as observações. Assim, atribuíram-se níveis a cada indicador respeitante à categoria do ambiente físico do contexto educativo, que resultaram num valor médio que classifica a organização do espaço e dos materiais deste contexto educativo.

Tabela 4 - Tabela adaptada da categoria do PQA - Ambiente físico - referente ao contexto de tendência transmissiva

INDICADORES	NÍVEL	MÉDIA
Ambiente seguro e saudável	3	2,38
Ambiente confortável para crianças e adultos	2	
Equipamento distribuído por áreas	3	
Espaço exterior seguro e de fácil acesso	4	
Materiais acessíveis para a exploração sensorial	1	
Espaço e materiais para o movimento	3	
Objetos familiares; espaços agradáveis	1	
Fotografias e criações das crianças	2	

1.1.2. Organização do tempo

Para caracterizar a organização do tempo educativo deste contexto educativo, apresenta-se a tabela correspondente à aplicação do PQA na categoria “planos e rotinas” deste instrumento.

1.1.2.1. Utilização do PQA

Para se proceder à aplicação deste instrumento de observação e avaliação no que diz respeito à categoria “planos e rotinas”, reuniu-se um conjunto de informações baseado em documentação não formal (como por exemplo a planificação semanal e a rotina diária da sala), bem como em diálogos com a equipa educativa da sala e anotações da própria investigadora à medida que ia realizando as observações. Assim, atribuíram-se níveis a cada indicador que resultaram num valor médio que classifica a organização do tempo educativo deste contexto educativo.

Tabela 5 - Tabela adaptada da categoria do PQA - Planos e rotinas - referente ao contexto de tendência transmissiva

INDICADORES	NÍVEL	MÉDIA
Plano de trabalho previsível mas flexível	2	2,00
Participação ativa das crianças	2	
Oportunidades de escolha nas rotinas de cuidados	1	
Refeições centradas nas crianças	1	
Períodos de descanso individualizados	2	
Chegadas e partidas imbuídas de bem-estar	3	
Tempos de escolha iniciados pela criança	3	
Tempos de exterior baseados na exploração da natureza	2	
Tempos de grupo fluidos e dinâmicos	2	

As notações atribuídas a este contexto educativo em relação ao espaço, materiais e tempo educativos revelaram-se muito baixas, refletindo uma baixa qualidade dos serviços educativos que são proporcionados às crianças.

1.1. Caracterização do contexto educativo participativo

No ponto seguinte, focam-se a organização espaço-material e a organização temporal que caracterizam o contexto educativo participativo, que pratica a Pedagogia-em-Participação.

1.2.1. Organização do espaço e dos materiais

No que diz respeito à dimensão do espaço, apresenta-se de seguida a planta desta sala de atividades, com menção de todas as áreas de atividades que a compõe. Para caracterizar mais profundamente e classificar o espaço e materiais da sala de atividades, apresenta-se a seguir a tabela com os níveis atribuídos à categoria “ambiente físico” deste instrumento.

1.2.1.1. Planta da sala

A sala de atividades estava organizada em quatro áreas de atividade, bem delimitadas e identificadas (através da legenda e fotografia das crianças a brincarem na área): a área do acolhimento; a área dos jogos e das construções; a área da biblioteca e a área das artes e das explorações. A sala possuía também uma área livre no seu centro, destinada ao uso livre das crianças nas brincadeiras e jogos de movimento. Os adultos da sala tinham um armário para armazenar os seus objetos e existia também um ponto de água dentro da sala.



Figura 4 - Planta da sala de atividades participativa

1.2.1.2. Utilização do PQA

Para se proceder à aplicação deste instrumento de observação e avaliação no que concerne à categoria “ambiente físico” deste contexto educativo, reuniu-se um conjunto de informações baseado na documentação fotográfica do espaço e materiais da sala de atividades, bem como em diálogos com a equipa educativa da sala e anotações da própria investigadora à medida que ia realizando as observações. Assim, atribuíram-se níveis a cada indicador que resultaram num valor médio que classifica a organização do espaço e dos materiais deste contexto educativo participativo.

Tabela 6 - Tabela adaptada da categoria do PQA - Ambiente físico - referente ao contexto participativo

INDICADORES	NÍVEL	MÉDIA
Ambiente seguro e saudável	4	4,25
Ambiente confortável para crianças e adultos	4	
Equipamento distribuído por áreas	5	
Espaço exterior seguro e de fácil acesso	4	
Materiais acessíveis para a exploração sensorial	4	
Espaço e materiais para o movimento	3	
Objetos familiares; espaços agradáveis	5	
Fotografias e criações das crianças	5	

1.2.2. Organização do tempo

Para caracterizar profundamente e classificar o tempo educativo deste contexto educativo participativo, apresenta-se a tabela correspondente à aplicação do PQA na categoria “planos e rotinas” do PQA.

1.2.2.1. Utilização do PQA

Para se proceder à aplicação deste instrumento de observação e avaliação no que diz respeito à categoria “planos e rotinas”, reuniu-se um conjunto de informações baseado na documentação não formal (como por exemplo a planificação semanal e a rotina diária da sala), bem como em diálogos com a equipa educativa da sala e anotações da própria investigadora à medida que ia realizando as observações. Assim, atribuíram-se níveis a cada indicador que resultaram num valor médio que classifica a organização do tempo educativo deste contexto educativo.

Tabela 7 - Tabela adaptada da categoria do PQA - Planos e rotinas - referente ao contexto participativo

INDICADORES	NÍVEL	MÉDIA
Plano de trabalho previsível mas flexível	5	4,78
Participação ativa das crianças	5	
Oportunidades de escolha nas rotinas de cuidados	5	
Refeições centradas nas crianças	4	
Períodos de descanso individualizados	5	
Chegadas e partidas repletas de bem-estar	5	
Tempos de escolha iniciados pela criança	4	
Tempos de exterior baseados na exploração da natureza	5	
Tempos de grupo fluidos e dinâmicos	5	

As notações atribuídas a este contexto educativo participativo em relação ao espaço, materiais e tempo educativos revelaram-se muito elevadas, refletindo uma elevada qualidade dos serviços educativos que são proporcionados às crianças.

2. Análise comparativa dos dados recolhidos nos dois contextos

No contexto onde se praticava uma pedagogia transmissiva, foi verificada uma média de 2,38 no que concerne à pontuação atribuída ao ambiente físico e uma média de 2 relativamente à organização do tempo pedagógico. No contexto onde se praticava uma pedagogia participativa, verificou-se uma média de 4,25 em relação à pontuação atribuída ao espaço físico e uma média de 4,78 no que diz respeito à organização temporal.

Constatam-se as notações discrepantes entre os dois contextos educativos verificados segundo o instrumento de observação e avaliação da qualidade do ambiente educativo em creche, o PQA. Nas categorias analisadas, o contexto educativo onde se praticava uma pedagogia participativa apresentou uma notação média de qualidade bastante mais elevada do que o contexto educativo onde se praticava uma pedagogia transmissiva. Estes dados conduzem a uma relação entre a pedagogia praticada e a qualidade verificada no ambiente físico e nos tempos educativos dos contextos.

CAPÍTULO D – RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

1. O estudo do bem-estar da criança

O estudo da construção e avaliação da qualidade em contextos de creche, sob a perspetiva do bem-estar da criança, constitui-se como o principal objetivo desta investigação. Recorreu-se à observação como técnica de recolha de dados e à escala de observação do bem-estar da criança desenvolvida pela equipa formada por Ferre Laevers do Centro de Investigação para a Educação Experimental da Universidade de Leuven, na Bélgica, como instrumento de registo.

1.1. O papel da observação

É indispensável que o investigador focalize o seu olhar e vá preparado para o ato de observar, no sentido em que deve pensar previamente o que quer especificamente compreender e quais as limitações/obstáculos que poderá encontrar, porque “um bom estudo de caso depende da disciplina. É preciso imaginar antecipadamente o que se irá passar, pois uma boa parte passará demasiado depressa ou demasiado subtilmente para ser notada” (Stake, 2012, p. 31). Nesta linha de pensamento, “qualquer observação é seletiva pois implica a escolha de um objeto, de uma tarefa específica, de um interesse, de uma perspetiva, de uma problemática” (Stake, 2012, p. 100), tendo a consciência de que esta observação irá sempre ser “fruto da idiosincrasia do investigador, do corpus teórico, do objeto de estudo, da interação com os contextos (espaciais e temporais) em que está inserida” (Novo, 2009, p. 106).

Tendo em conta que a observação constitui a base do planeamento e da avaliação e serve de suporte à intencionalidade do processo educativo, o observador pode reconhecer e identificar fenómenos, recolher objetivamente a informação, para depois organizá-la e interpretá-la, situando-se criticamente quanto às suas conceções teóricas e práticas, articulando-as (Estrela, 1984).

Nas abordagens mais recentes para a educação, a observação tem uma função crucial no caminho para uma compreensão mais profunda de como as crianças respondem aos ambientes de aprendizagem que as equipas educativas proporcionam. A observação dá-nos pistas acerca de como tornar estes ambientes mais próximos do principal objetivo que é o

desenvolvimento do enorme potencial que as crianças têm (Laevers, 2005; Laevers, Debruyckere, Silkens & Snoeck, 2005; Laevers, Declerq, Marin, Moons & Stanton, 2010).

1.2. O instrumento pedagógico para a observação e avaliação do bem-estar da criança

1.2.1. Descrição

O formato de observação semiestruturada desenvolvido pela equipa de Ferre Laevers na Universidade de Leuven, na Bélgica, para avaliar o bem-estar da criança foi o *instrumento de observação do bem-estar da criança* (Laevers et al., 2005).

Este instrumento permite apurar resultados, mas centra-se principalmente na criança e nos seus processos de experiência e de aprendizagem. O seu principal objetivo prende-se com o apuramento dos níveis de bem-estar que se está a proporcionar à criança e ao grupo. Este apuramento permite ao educador tomar as medidas necessárias à melhoria das práticas e do contexto com vista a aumentar o bem-estar de cada criança, proporcionando experiências de aprendizagem mais adequadas, mais atrativas, mais significativas.

A utilização deste instrumento pedagógico em diferentes momentos e/ou diferentes contextos, oferece a possibilidade de comparação de dados sob diversas perspetivas (consoante a intencionalidade do educador/investigador) e de avaliação das aprendizagens das crianças, medindo a qualidade que se está a proporcionar à criança e ao grupo.

Este instrumento de observação dispõe de sete indicadores: satisfação; relaxamento e paz interior; vitalidade; abertura; autoconfiança e estar em sintonia consigo próprio.

O indicador da satisfação permite perceber se a criança está alegre, feliz, bem-disposta, divertida e se está envolvida, retirando inclusivamente prazer das interações com as pessoas, objetos e atividades.

O relaxamento e a paz interior possibilitam averiguar se a criança está a sentir-se relaxada, tranquila, não apresentando sinais de tensão ou desconforto.

A vitalidade é um indicador que permite ao educador/investigador observar se as ações e reações da criança são enérgicas e se a criança evidencia uma postura corporal vertical, sem receio de interagir com as pessoas e o espaço que a rodeiam e se nessas interações a criança revela alegria e expressividade.

O indicador seguinte é a abertura e, neste âmbito, o observador tenta perceber se a criança demonstra à-vontade e prontidão nas experiências em que se envolve, pois ela revela

sinais de contentamento e receptividade relativos à atenção e carinho que recebe dos adultos ou dos pares.

A autoconfiança é um indicador que é observável na criança quando ela demonstra assertividade e segurança, evidenciando uma postura de orgulho e confiança nas suas capacidades e ações.

Finalmente, surge o último indicador de bem-estar que se traduz em estar em sintonia consigo mesma, em que a criança transparece serenidade e tranquilidade quando vê as suas necessidades, interesses, desejos, pensamentos, sentimentos, tidos em conta e satisfeitos.

Estes indicadores foram construídos com base nas necessidades básicas da criança, que segundo Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck (2005), passam por várias necessidades: físicas; de afeto; de calor humano e ternura; de segurança; de clareza e continuidade; de reconhecimento e afirmação pessoal; de vivência de si própria como capaz; de significado e de valores.

Os indicadores revelam-se através de sinais comportamentais que o educador/investigador observa, regista, documenta e depois canaliza essa informação tratada para a atribuição de *níveis de bem-estar* - através de uma escala Likert, com notação de 1 a 5 – e que podem ajudar a entender e a interpretar melhor a situação de bem-estar em que a criança se encontra.

O nível 1 representa um *nível de bem-estar muito baixo*, em que a criança evidencia sinais claros de desconforto, tensão corporal ou tristeza, por exemplo, chorando, gritando, batendo ou isolando-se com aspeto abatido.

O nível 2 representa um *nível de bem-estar baixo*, em que podem ser observados alguns dos sinais do nível 1, embora com menos intensidade, sendo que as expressões faciais e corporais da criança demonstram falta de à-vontade e desconforto.

Para atribuir o nível 3 que representa um *nível de bem-estar moderado*, o observador constata na criança sinais de neutralidade. A criança não tem ação e demonstra pouca ou praticamente nenhuma emoção, opinião ou vontade.

O nível 4 representa um *nível de bem-estar elevado*, em que a criança demonstra sinais de contentamento, conforto e à-vontade, embora de forma mais descontinuada e com menos intensidade do que no nível 5.

Por último, no nível 5 que representa um *nível de bem-estar muito elevado*, a criança dá evidências ao longo de toda a observação, de se estar a sentir bem, confortável, à vontade e

feliz. Ri, sorri, dá gargalhadas, salta, é espontânea e expressiva, revelando sinais de relaxamento mas também de energia e vitalidade ilustrativas do seu sentimento de confiança, segurança e realização pessoais.

1.2.2. Procedimentos utilizados

Antes de se aplicar o instrumento pedagógico de observação do bem-estar da criança nesta investigação, existiu toda uma fase de maturação que teve que ser cumprida para garantir o rigor. Este instrumento foi apresentado e exposto no Mestrado em Educação de Infância, no âmbito do qual surge esta tese. Foram fornecidos conhecimentos teórico-práticos acerca da sua aplicação. Posteriormente, a investigadora realizou um treino de exploração e utilização da escala em contextos educativos do distrito de Braga até se sentir confiante e segura na sua capacidade de rigor na aplicação do instrumento.

A utilização do instrumento de observação nesta investigação permitiu recolher dados sobre os níveis de bem-estar que as crianças experienciam em contextos educativos de creche onde se praticam pedagogias diferenciadas.

Cada criança que fez parte deste estudo foi observada seis vezes num dia, durante três minutos, perfazendo um total de dezoito minutos diários, em momentos da rotina distintos: acolhimento, atividades orientadas, atividade de escolha livre, recreio e almoço. No total, foram observadas doze crianças: seis no contexto transmissivo e seis no contexto participativo. Todas as crianças tinham 1 ano de idade e foram escolhidas aleatoriamente três crianças do sexo feminino e três crianças do sexo masculino para cada contexto.

O registo das observações foi concretizado em tabelas (cf. Anexo 1), que contaram com o complemento da documentação fotográfica dos respetivos momentos observados. Cada observação foi registada em duas tabelas:

- a primeira tabela inclui o nome da criança e a data da observação no cabeçalho; uma sequência de quatro fotografias ilustrativa da situação observada e a descrição pormenorizada da situação observada;
- a segunda tabela inclui um cabeçalho (com a identificação do contexto, da educadora, da criança e da observadora, bem como do número de crianças e adultos presentes durante a observação); a explicitação do tempo da rotina; o nível de bem-estar atribuído à criança naquela situação observada, bem como as áreas

de aprendizagem que foram desenvolvidas; o período de observação (manhã ou tarde) com referência ao intervalo de tempo; uma descrição da presença ou não dos indicadores do bem-estar encontrados na criança durante o período de observação.

2. Dados obtidos no estudo do bem-estar da criança

Pretendeu-se, com a utilização desta escala, medir e comparar níveis de bem-estar que a criança experiencia num contexto de sala onde predomina uma pedagogia transmissiva, e num contexto de sala onde se pratica uma pedagogia construtivista e participativa. A escala foi utilizada em ambos os contextos e em vários momentos distintos, com o intuito de se poder cruzar, comparar e analisar diferentes dados.

2.1. No contexto onde se pratica uma pedagogia transmissiva

Nesta sala de cariz transmissivo, a aplicação da escala de observação do bem-estar da criança revelou os seguintes níveis de bem-estar:

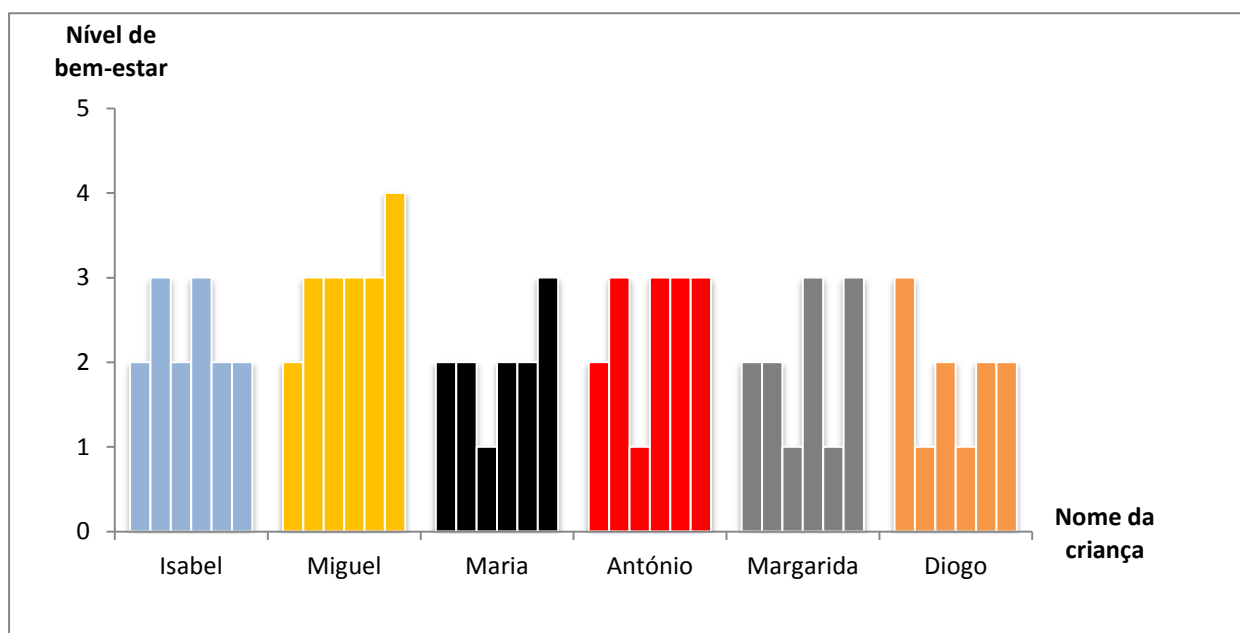


Figura 5 - Níveis de bem-estar observados em cada criança integrada no contexto de tendência transmissiva

Como se pode comprovar pelo gráfico acima exposto, os níveis de bem-estar verificados nas seis crianças observadas neste contexto de creche são maioritariamente baixos. Nas seis

observações diárias: a Isabel revelou um nível de bem-estar de 2,3; o Miguel revelou um nível de bem-estar de 3; a Maria apresentou um nível de bem-estar com uma média de 2; o António revelou uma média de 2,5 no que concerne ao nível de bem-estar; a Margarida apresentou um nível de bem-estar com uma média de 2 e finalmente o Diogo apresentou uma média de 1,8 em relação ao seu nível de bem-estar.

2.2. No contexto onde se pratica uma pedagogia participativa

Nesta sala de cariz participativo, a aplicação da escala de observação do bem-estar da criança revelou os seguintes níveis de bem-estar:

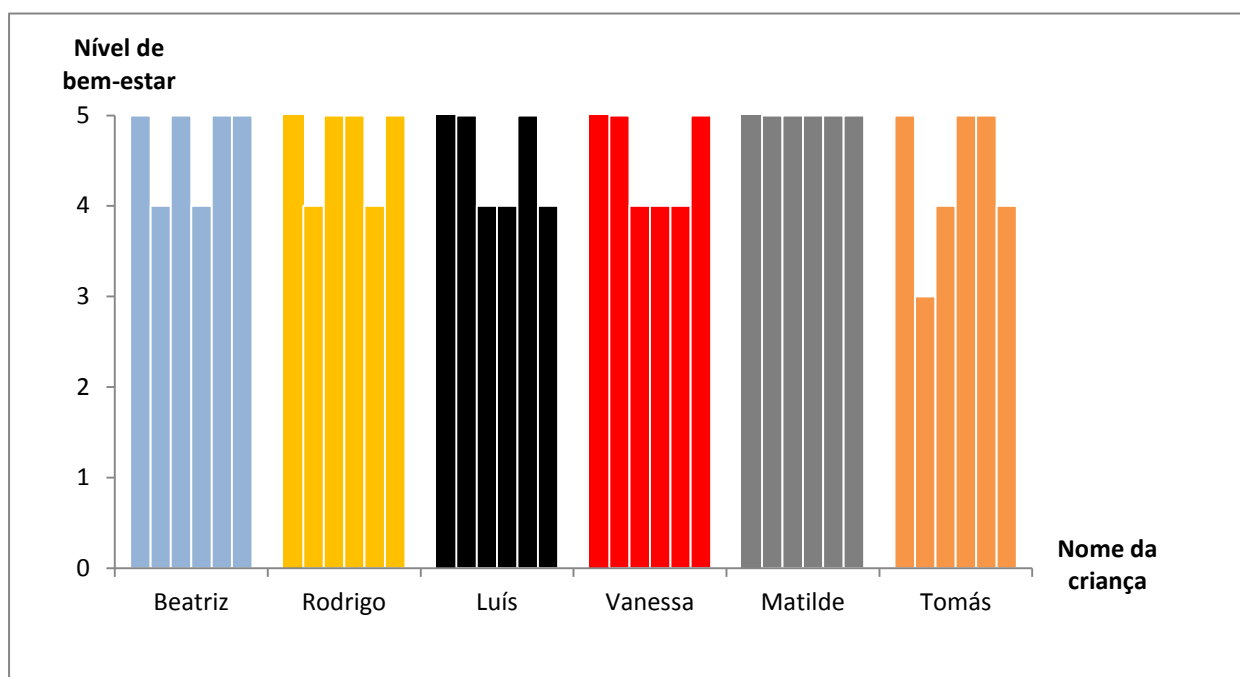


Figura 6 - Níveis de bem-estar observados em cada criança integrada no contexto participativo

Como se pode comprovar pelo gráfico acima exposto, os níveis de bem-estar verificados nas seis crianças observadas neste contexto de creche são maioritariamente elevados. Nas seis observações diárias: a Beatriz revelou um nível de bem-estar de 4,7; o Rodrigo revelou um nível de bem-estar de 4,7 também; o Luís apresentou um nível de bem-estar com uma média de 4,5; a Vanessa revelou uma média de 4,5 também no que concerne ao nível de bem-estar; a Matilde

apresentou um nível de bem-estar com uma média elevadíssima de 5 e finalmente o Tomás apresentou uma média de 4,3 em relação ao seu nível de bem-estar.

3. Análise comparativa dos níveis de bem-estar observados nos dois contextos

Perante os níveis de bem-estar encontrados nos dois contextos educativos observados é possível tirar as seguintes ilações:

- Em relação aos níveis de bem-estar totais das observações, as notações verificadas no contexto onde se pratica uma pedagogia transmissiva revelaram uma média de **2,22** e as notações verificadas no contexto participativo apresentaram uma média de **4,61**;
- As notações médias observadas no contexto participativo são portanto bastante superiores às notações médias encontradas no contexto transmissivo;
- As notações médias encontradas no contexto transmissivo são inferiores aos 3,63 apontados como ponto médio de bem-estar da criança num estudo que incorporou 12000 episódios de observação, representando os valores inferiores ao ponto médio um resultado não satisfatório, que também pode ser preocupante (Laevers, 2011, p. 3). Por outro lado, no contexto participativo, as notações observadas revelaram-se satisfatórias, bastante superiores a esse mesmo ponto médio.

CAPÍTULO E – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste estudo salientam-se os níveis elevados de bem-estar observados nas crianças que experienciam uma pedagogia participativa, em oposição às crianças que experienciam uma pedagogia transmissiva que revelaram níveis de bem-estar bastante inferiores. Os dados recolhidos parecem apontar para a ideia de que o bem-estar da criança pode variar consoante a pedagogia específica que é praticada no contexto educativo onde ela está integrada.

Considera-se pertinente refletir acerca das razões pelas quais a criança disfruta de um bem-estar menos elevado no ambiente educativo onde se pratica uma pedagogia transmissiva e mais elevado num ambiente educativo participativo. Laevers (2011) considera que o bem-estar da criança é uma das formas de medir se as aprendizagens das crianças estão a ser significativas e se o ambiente de aprendizagem criado está a responder às necessidades e interesses de cada criança.

A organização do espaço, dos materiais e a organização da rotina diária de cada contexto pareceu ter impactos diferentes no bem-estar das crianças, nas suas experiências de aprendizagem e na qualidade do ambiente educativo, no geral.

Cruzando todos os dados recolhidos com as teorias abordadas no primeiro capítulo deste estudo, pensa-se que esta discrepância dos níveis de bem-estar encontrados nas crianças que foram observadas nos dois contextos possa estar relacionada com alguns fatores:

- no ambiente educativo tradicional e transmissivo:
 - não era realizada diferenciação pedagógica e a criança tinha um papel passivo no seu processo de aprendizagem;
 - a maioria das atividades realizadas (no período das observações) traduziram-se em propostas que partiram da iniciativa do adulto, tendo sido apresentadas de uma forma muito estruturada nomeadamente fichas de pintura e carimbagem;
 - os adultos eram tendencialmente diretivos e não apoiavam as crianças em momentos de escolha livre.

- no ambiente educativo participativo:
 - a criança era ouvida, tinha voz e participava no seu próprio processo educativo;

- a criança usufruía de tempos de escolha e os adultos tinham em conta as suas necessidades, interesses e capacidades individuais para adequar as oportunidades que proporcionavam;
- as atividades eram planeadas tendo em conta as necessidades, os interesses e as capacidades de cada criança, desenvolvendo-se diariamente atividades em pequeno grupo, em grande grupo e individualmente;
- a equipa educativa desafiava constantemente cada criança a superar-se, proporcionando atividades adequadas, diversificadas e atrativas, assegurando o seu envolvimento e bem-estar;
- foi visível o empenho e prazer na participação e envolvimento dos dois elementos da equipa educativa (educadora e auxiliar) nas brincadeiras que as crianças decidiam desenvolver, tentando sempre apoiar a criança e integrar e complexificar as suas aprendizagens.

“Com o apoio adequado, as crianças podem rodear-se dos melhores adultos, que as tornem autoconfiantes e mentalmente saudáveis, curiosas e exploradoras, expressivas e comunicativas, imaginativas e criativas, bem organizadas e inovadoras, com intuições sobre o mundo social e físico desenvolvidas e com um sentimento de pertença e ligação ao universo e a todas as suas criaturas” (Laevers, 2011, p. 3).

Pretende-se que as reflexões aqui apresentadas possam conduzir ao desejo de melhoria dos contextos e das práticas dos profissionais de educação.

CONCLUSÕES FINAIS

É bastante visível neste estudo a diferença entre duas formas de se pensar e praticar pedagogia.

A pedagogia transmissiva olha para a criança como um adulto em miniatura e centra-se nas matérias que o professor transmite à criança. A criança apenas recebe e reproduz através de uma atitude passiva. Esta concepção tende a dar valor central à “aquisição de capacidades (pré)acadêmicas, à aceleração das aprendizagens, à compensação dos défices que obstaculizam a escolarização” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 99). A pedagogia participativa centra-se na criança, nos seus interesses, necessidades e motivações, assim como no seu envolvimento e bem-estar na experiência educativa, tendo o educador como função “organizar o ambiente educativo e escutar, observar, para entender e responder” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 100). Esta última concepção respeita os direitos da criança, reconhecendo-lhe competência e agência, sendo que a criança é escutada, participa e é incentivada a “viver, conhecer, significar, criar” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.104).

A desconstrução das pedagogias transmissivas e a procura e construção das propostas participativas são um processo que clarifica a ideia de que “as tendências reprodutoras duma pedagogia transmissiva, muitas vezes agindo de forma subtil, efetivamente retiram à criança o direito à participação e à co construção da sua educação” (Cardoso, 2010, p.7).

As pedagogias participativas colocam no centro o respeito pela criança desde o seu nascimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011), o que implica a promoção do seu bem-estar. A avaliação tem de ser também um ato de respeito pela criança. As pedagogias participativas exigem, portanto, que a avaliação da qualidade e a avaliação das aprendizagens da criança tenham congruência teórica com a proposta teórica geral.

Os dados recolhidos nos dois contextos educativos desta investigação são bastante discrepantes e revelam o impacto que a prática de diferentes tipos de pedagogias têm no desenvolvimento do bem-estar das crianças, afirmando-o como uma variável contextual, influenciada pela qualidade e pela pedagogia específica que é praticada. Segundo Laevers (2011, p. 2), “níveis elevados de bem-estar conduzem no final a níveis elevados de desenvolvimento da criança”, pelo que é muito importante que os profissionais tenham consciência da necessidade de proporcionar a cada criança pela qual se é responsável, um ambiente educativo de qualidade onde ela possa crescer e aprender com bem-estar.

Este estudo veio reforçar a ideia de que, assim como o envolvimento da criança não se constitui como “um *traço*, intrínseco e imutável [...] mas um *estado* dependente das condições e características ambientais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2002, p.20), também o bem-estar da criança não será um *traço* mas um *estado*.

A Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) sublinha a importância da qualidade do ambiente educativo (nas suas dimensões centrais) para a qualidade de vida e aprendizagem da criança. A mesma perspectiva pedagógica dá um lugar central ao bem-estar da criança como fruto de um ambiente (em que a interação educativa é muito importante) e que se torna condição necessária para a aprendizagem. A preocupação com o bem-estar da criança leva a um esforço reflexivo e crítico de reconstrução permanente do ambiente educativo, à monitorização do bem-estar e à monitorização das aprendizagens.

Entendendo o bem-estar da criança como contextual, pode pensar-se na *conscientização* (Freire, 1970) dos profissionais de educação que acolhem crianças tão pequenas para que façam um esforço para melhorar as práticas e os contextos que proporcionam às crianças. Os profissionais de educação têm um importante papel na reconceptualização e renovação da qualidade dos contextos educativos que servem as crianças e famílias de tenra idade.

Considera-se que o reconhecimento e procura de qualidade nos contextos educativos, muito especialmente em creche, é um dever dos profissionais de educação. Um dever que urge e precisa ser constantemente ponderado e refletido, *em companhia*, por todos os indivíduos que contribuem para a educação e prestação de cuidados de crianças. Está a apelar-se a uma conceção ecológica da qualidade, que diz respeito “ao contexto, aos papéis dos atores dos contextos e às suas interações [...], às relações entre contextos concebidos no contexto social e cultural mais vasto” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 173).

Sublinha-se a escassez de investigações em torno do bem-estar da criança e considera-se a extrema importância do investimento em estudos nesta temática específica, explorando diversos contextos e práticas. Sugere-se o prosseguimento de estudos, nomeadamente longitudinais, acerca dos impactos do bem-estar da criança nas aprendizagens e no sucesso escolar. Tais estudos seriam também relevantes para assegurar os direitos das crianças e suas famílias a usufruírem de serviços educativos de qualidade. Pressente-se que tais estudos precisam de fazer uma avaliação rigorosa da pedagogia praticada em sala. Sabemos que a aprendizagem é contextual e sabemos também que o teor da pedagogia que se pratica tem um impacto profundo no teor do contexto de aprendizagem que se cria. Estudos que partem da

perspetiva e escuta das crianças revelam os diferentes impactos que o teor da pedagogia praticada pode provocar nos contextos educativos que são proporcionados às crianças (Oliveira-Formosinho, 2008b).

Paulo Freire (2000a) afirma que temos o direito e o dever de mudar o mundo partindo de uma realidade concreta, mas que para tal é necessário ter um sonho, uma utopia, um projeto, integrado num contexto, e estando consciente que tal processo é lento e se constitui por avanços e retrocessos mas que ele é possível. O educador não deverá acomodar-se e deixar que um *fator condicionante* (como por exemplo o medo de inovar, a política da instituição, a ausência de recursos) tenha um *poder determinante*, que paralise a inovação e a mudança. Segundo este autor é muito importante acreditar que apesar de ser difícil mudar práticas, é possível, e isso trará benefícios e impactos positivos na vida das crianças, dos educadores e, a nível mais geral, dos contextos educativos. É necessário que o educador rejeite a passividade e as posturas fatalistas que o possam influenciar e faça uso das suas capacidades críticas de questionar, decidir, sonhar e transformar para investir na sua formação profissional.

Aponta-se a formação em contexto (Oliveira-Formosinho, 1998; Araújo, 2011; Castro, 2012), que serve as necessidades situadas da escola, como uma forma privilegiada de se investir na reflexão e desenvolvimento da prática profissional dos educadores e conseqüentemente na melhoria das práticas educativas e dos contextos de educação de infância.

Espera-se que a conceção de educação de infância, de criança e de educador defendidas pelas pedagogias participativas contribuam para o surgimento de políticas educativas de cariz participativo, bem como para despertar ou reforçar nos profissionais de educação de infância o interesse, a curiosidade e a vontade de aprenderem mais e de praticarem uma pedagogia mais adequada e fundamentada em creche.

Em jeito de *esperança* (Freire, 1974), reitera-se a aspiração a que se transformem as práticas e se melhore a qualidade dos contextos educativos, nomeadamente os de creche.

“Reclamar a participação para o adulto e negá-la à criança, é negar o homem... Reclamar a participação para a criança é resgatar a sua humanidade.”

(Oliveira-Formosinho, no prelo, p.14)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersson, B.-E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child development*, 60, 857-866.
- Araújo, S. B. (2009). Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade? In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de Caso* (pp. 231-250). (Coleção Aprender em Companhia). Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Araújo, S. B. (2011). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão na Educação de Infância, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo. *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). (Coleção Infância, 18). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. & Costa, H. (2010). Pedagogia-em-Participação em creche: Concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância -Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância*, 91, 8-10.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: A documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Azevedo, A. & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: A partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância - Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância*, 91, 34-39.
- Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos: Um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Tese de Mestrado em Educação de Infância, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Coleção Aprender em Companhia). Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da

Inovação e de Desenvolvimento Curricular [Coordenação científica da adaptação a Portugal de Júlia Oliveira-Formosinho].

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância - Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância*, 91, 4-7.
- Cardoso, G. B. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Castro, A. S. (2012). *À procura da pedagogia participativa: um estudo de caso avaliativo*. Tese de Mestrado em Educação de Infância – Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2000). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 179-200). London: Falmer Press.
- Costa, H. & Araújo, S. B. (2012). *Little fishes: A case study on project work with children under 3's*. Comunicação apresentada na 22nd EECERA Conference – Pre-birth to three: identities, learning, diversities. Instituto Politécnico do Porto, 29 agosto – 1 setembro.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento em Educação de Infância, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In Wittrock, M (1986). *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4^a Ed.). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (1987). *Educating for passivity – a study of Portuguese education*. Ph. D. Dissertation. Institute of Education, University of London, London, England.
- Formosinho, J. (1989). De serviço de Estado a comunidade educativa: Uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.
- Formosinho, J. (1997). *Formação de professores para a diversidade cultural da escola de massas. Modelos e processos de formação de professores e educadores*. Lição de Agregação. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Anónimo do Século XX: A Construção da Pedagogia Burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 292-328). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Formosinho, J. & McKinley, N. (2011). Nota de apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 7-8). (Coleção Infância, 16). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Childhood Association's approach*. Research Report. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxiological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 591-606.
- Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Sarmiento, M. & Ferreira, F. I. (1999). *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica* (Coleção Minho Universitária, 1). Braga: Livraria Minho.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2000a). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2000b). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (15ª ed.) (Coleção Leitura). São Paulo: Editora Paz e Terra.

- Freitas, M. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). *The trees from our garden: a praxiological study on project work with children under 3's*. Comunicação apresentada na 22nd EECERA Conference – Pre-birth to three: identities, learning, diversities. Instituto Politécnico do Porto, 29 agosto – 1 setembro.
- Freitas, J. (a defender em 2014). A intencionalidade educativa na Pedagogia-em-Participação. Tese de Doutoramento em Didática e Formação – Especialização em Avaliação e qualidade da intervenção educativa na educação de infância, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Fuligni, A., McCabe, L., McLanahan, S. & Roth, J. (2003). Four new national longitudinal surveys on children. In J. Brooks-Gunn, A. Fuligni & L. Berlin (Eds.). *Early child development in the 21st century: Profiles of current research initiatives* (pp. 1-15.). New York: Teachers College Press.
- Gandini, L. (2001). Reggio Emilia: Experiencing life in an infant-toddler center – Interview with Cristina Bondavalli. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 55-66). New York: Teachers College Press.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications.
- HighScope Educational Research Foundation (2000). *HighScope Program Quality Assessment: Infant/Toddler Version*. Ypsilanti, MI: HighScope Educational Research Foundation.
- HighScope Educational Research Foundation (2002). *Child Observation Record for Infants and Toddlers (COR)*. Ypsilanti, MI: HighScope Educational Research Foundation.
- HighScope Educational Research Foundation (2013). *HighScope Program Quality Assessment: Infant/Toddler and Preschool Programs*. Ypsilanti, MI: HighScope Press – HighScope Educational Research Foundation.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Laevers, F. (2005). Experiential Education: Making care and education more effective through wellbeing and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.). *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (Studia Paedagogica 35, pp. 13-24). Leuven: University Press.

- Laevers, F., Debruyckere G., Silkens, K. & Snoeck, G. (2005). *Observation of well-being and involvement in babies and toddlers: A video-training pack with manual*. Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University/ CEGO Publishers.
- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Van Kessel, M. (2005). *SICs [ZICo] Well-Being and Involvement in Care. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings [Manual]*. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F., Declercq, B., Marin, C., Moons, J., & Stanton, F. (2010). *Observing Involvement in children from birth to 6 years [DVD Training Pack]*. Leuven, Belgium: CEGO Publishers.
- Laevers F. (2011). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In R.E. Tremblay, M. Boivin, R. DeV. Peters, R. G. Barr, *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-5). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved January 12, 2012, from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf>.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (5ª ed.) (Coleção Epistemologia e Sociedade). Lisboa: Instituto Piaget.
- Locke, J. (1974). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Buenos Aires: Aguilar.
- Love, J., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van IJzendoorn, M. Ross, C., Ungerer, J., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E., Paulsell, D., & Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74 (4), 1021-1033.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 29-43.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (2nd ed., pp. 49-97). Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *A Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Coleção Infância, 13). Porto: Porto Editora.

- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: A case study. *European Early Childhood Education Research Association Journal*, 20(4) 565-576.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Monteiro, L. (2006). *Educação e Direitos da Criança: Perspectiva Histórica e Desafios Pedagógicos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- NICHHD Early Child Care Research Network (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61 (2), 99-116.
- Noffke, S., & Somekh, B. (eds.) (2010). *The Sage handbook of educational action research*. London: Sage Publications Ltd.
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: Um estudo de caso multicontexto*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J. (1992). A formação de professores para a formação pessoal e social: Relato de uma experiência de ensino. In *Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Formação pessoal e social* (pp. 151-163). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs.). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Um capítulo metodológico: Os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (Orgs.). *Formação em Contexto: Uma estratégia de integração* (pp.49-108). São Paulo: Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 7-9). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia (s)*

- da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008a). Interação e Participação na Escola Infantil. *Revista Pátio – Educação Infantil*, (17), 37-39.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008b). *A Escola Vista pelas Crianças* (Coleção Infância, 12). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). A Avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na Educação de Infância. In T. Bertram & C. Pascal, *Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Coleção Aprender em Companhia). Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular [Coordenação científica da adaptação a Portugal de Júlia Oliveira-Formosinho].
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (Coleção Infância, 16). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4a ed., pp. 61-108). (Coleção Infância, 1). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (no prelo). *Pedagogia em Creche: Espaços, tempos, projetos* (Coleção Infância, 19). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). (Coleção Infância,16). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento. Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada*, Janeiro-Março, 1 (XXII), 81-94.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2011). Early education for diversity: Starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (2), 223-235.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013a). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo. *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-28) (Coleção Infância, 18). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013b). Educação para a diversidade em contexto de creche: Começar desde o nascimento. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo. *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 75-89) (Coleção Infância, 18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013c). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (Coleção Infância, 18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001a). Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs.). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (Orgs.) (2001b). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011a). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva pedagógica da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). (Coleção Infância, 16). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011b). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (Orgs.). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 9-45). (Coleção Infância, 17). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 25-60). (Coleção Infância, 1) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (Coleção Infância, 17). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., MacClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Kishimoto, T. (Orgs.) (2002). *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo, Brasil: Editora Thompson Learning.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Pascal, C., & Bertram, T. (2012). Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 477-492.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization – focused evaluation* (3rd ed.). California: Thousand Oaks.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of intelligence in children*. New York: Norton
- Pinazza, M. A. (2012). The right of young children to well-being: A case study of a crèche in Portugal. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 577-590.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche* (Coleção CIDIne n°7). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., Hohmann, M. & Epstein, A. S. (2013). *Tender Care and Early Learning: Supporting Infants and Toddlers in Child Care Settings* (2nd ed). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry & practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Sands, L., Carr, M., & Lee, W. (2012). Question-asking and question-exploring. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 553-564.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81 (1), 357-367.
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 19-92) (Coleção Infância, 7). Porto: Porto Editora.
- Whalley, M., Arnold, C, Lawrence, P, & Peerless, S. (2012). The voices of their childhood: Families and early years' practitioners developing emancipatory methodologies through a tracer study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 519-535.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

Zabalza, M. (1996). *Calidade en educación infantil*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

ANEXO A – Tabelas de registo da observação do bem-estar da criança

Observação do Bem-Estar da Beatriz – 18/01/2012



A Beatriz prestava bastante atenção à educadora enquanto ela exibia uma fotografia de uma criança presente no grupo. A Beatriz chegou-se um pouco para a frente para observar melhor a fotografia, depois fez um grande sorriso e olhou para o seu lado esquerdo, para a criança a quem correspondia a fotografia. A Beatriz observou e acompanhou com bastante entusiasmo as reações da outra criança. Depois da outra criança se ter posto a pé para ir buscar a fotografia e se ter dirigido para o quadro das presenças, a Beatriz apontava para a respetiva fotografia dessa criança no quadro das presenças e emitia sons entusiastas. A outra criança sentou-se e a Beatriz riu-se e bateu palmas juntamente com o resto do grupo. A educadora anunciou que ia retirar outra fotografia do cesto e pediu às crianças para estarem atentas. A Beatriz chegou-se um pouco para a frente, deitou a língua de fora e arregalou os olhos redobrando a atenção. A educadora reparou na sua expectativa e procurou a sua fotografia, retirando-a do cesto e mostrando-a ao grupo. A Beatriz automaticamente deu um pequeno salto e esfregou as mãos uma na outra, rindo-se. A educadora esticou a mão com a fotografia e a Beatriz levantou-se, pegou nela e dirigiu-se rapidamente para o quadro das presenças. Depois de observar as várias fotografias do quadro, a Beatriz apontou para a sua e olhou para a educadora, que lhe acenou com a cabeça e lhe disse: “Muito bem, és tu, agora onde vais colocar a fotografia que tens na mão?” A Beatriz sorriu e colocou-a por baixo da sua fotografia. A educadora e o grupo bateram-lhe palmas e a Beatriz riu-se à gargalhada.

Nome da Instituição:		Sala de atividades: (sala de 1 ano)			
Nome da educadora:		Nº de cri			
anças: 8		Nº de adultos: 2			
Nome da Criança: Beatriz		Idade: 15 meses		Sexo: Feminino	
Observador: Inês Machado					
Tempo da rotina: Acolhimento (momento de grande grupo)					
Bem-estar: muito elevado (nível 5)					
Áreas de aprendizagem: área das identidades; área das relações; área das linguagens; área dos significados					
Período de observação (Manhã)		Indicadores			
09:29 ↑ ↓ 09:32		<input checked="" type="checkbox"/> Satisfação <input checked="" type="checkbox"/> Relaxamento e paz interior <input checked="" type="checkbox"/> Vitalidade <input checked="" type="checkbox"/> Abertura <input checked="" type="checkbox"/> Autoconfiança <input checked="" type="checkbox"/> Estar em sintonia consigo próprio			
		<p>Foram constantes os sinais de satisfação que a Beatriz demonstrou ao longo de toda a observação. Sorriu, riu, deu gargalhadas, deu saltinhos, esfregou as mãos de contentamento e emitiu sons entusiastas. Foram, portanto, bastante notórias as evidências que a Beatriz deu de estar a retirar diversão e prazer da atividade. A Beatriz revelou estar relaxada e tranquila, nunca se mostrando tensa ou desconfortável. A Beatriz foi sempre muito espontânea, expressiva, enérgica e mostrou-se entusiasmada ao longo da observação. Demonstrou recetividade ao ambiente que a rodeava e estabeleceu interações com os pares e com a educadora. A Beatriz apresentou-se confiante e orgulhosa nas suas ações, evidenciando assertividade e consciência do seu valor pessoal. O acesso às suas necessidades, desejos, interesses e pensamentos revelou-se sereno e sintonizado.</p>			