

## A AVALIAÇÃO HOLÍSTICA A PROPOSTA DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

**Júlia Oliveira-Formosinho**

Associação Criança / Universidade Católica Portuguesa  
jffformosinho@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo apresenta a perspetiva holística para a avaliação das aprendizagens desenvolvida pela Associação Criança<sup>1</sup> que se desenvolve em coerência com a teoria educativa que sustenta a Pedagogia-em-Participação (perspetiva pedagógica para a educação de infância). O itinerário para desenvolver o artigo é de natureza evolutiva, acompanha as decisões feitas para definir a aproximação à avaliação ao longo do tempo da sua constituição. A conclusão do artigo revela o papel central da documentação na avaliação de natureza pedagógica que respeita a aprendizagem holística da criança, partindo do quotidiano por ela vivido, em interação com os pares, a educadora, a equipa educativa. Visibiliza-se, nesta forma de avaliação, a integração entre o fazer, o sentir e o aprender da criança. Visibiliza-se também o papel do profissional como ator privilegiado para fazer uma avaliação contínua e autêntica que faça justiça à integração dos processos e das realizações, através da prática dialógica entre documentação e avaliação.

**Palavras-chave:** Pedagogia-em-Participação; Ambiente educativo; Avaliação holística; Integração; Complexidade; Documentação.

### **Abstract**

This paper presents a holistic perspective for the assessment of children's learning developed by Childhood Association that is congruent with the educational theory behind the Pedagogy-in-Participation – a pedagogical perspective for the education of children. The journey to develop this article is evolute in nature, follows

---

<sup>1</sup> Para mais informação ver Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, 2013b; Azevedo, 2009; Araújo, 2011.



the decisions made to define the approach to evaluation over the time of its construction. The conclusion of the article reveals the central role of pedagogic documentation that respects children's holistic learning, departing from everyday life, in interacting with peers, educator, the educational team. It is made visible, in this form of evaluation, the integration between doing, feeling and learning of the child. It is also made visible the role of the professional as a privileged actor to undertake a continuous and authentic evaluation that does justice to the integration of processes and achievements through the dialogic practice of documentation and evaluation.

**Keywords:** Pedagogy-in-Participation; Educational environment; Holistic evaluation; Integration; Complexity; Documentation.

## A Proposta

Este artigo apresenta a Pedagogia-em-Participação, a perspetiva pedagógica da Associação Criança<sup>2</sup> (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, 2013)<sup>3</sup>, explorando a forma como esta perspetiva concebe e concretiza a avaliação da qualidade do quotidiano e as aprendizagens das crianças.

Em coerência com os nossos valores e princípios de base, temos da avaliação uma visão democrática que apela à participação de crianças e profissionais e à inclusão dos pais nos processos de avaliação, abrindo-se aos formadores em contexto e aos investigadores.

A questão da avaliação é sempre uma questão controversa: cada sistema educativo, cada proposta pedagógica vê-se ao espelho nas linhas que traça para a forma de avaliar as aprendizagens das crianças e dos profissionais. Este espelho é complexo. Talvez por isso, historicamente, no âmbito da educação de infância, se assistiu a um esquecimento das questões da avaliação e das formas de a fazer; da

---

<sup>2</sup> Ao longo dos anos, a Pedagogia-em-Participação tem sido desenvolvida numa parceria entre a Associação Criança e a Fundação Aga Khan.

<sup>3</sup> Para mais informação sobre a Pedagogia-em-Participação consultar: Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001, 2011, 2013a), Araújo (2011), Azevedo (2009), Oliveira-Formosinho e Araújo (2013).

sua realização e das lições que permite (Oliveira-Formosinho, 1998; Parente, 2004). Apressa-se a apresentação de razões para este esquecimento: “as crianças são muito pequeninas...”, “vamos prejudica-las...”, “conhecemos bem os nossos meninos! Todos. Não é preciso avaliar”, “vamos fazer seleção precoce...”.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação temos outro entendimento. Reconhecemos a complexidade da avaliação a par e passo com a complexidade das outras dimensões centrais da pedagogia entendidas como vias para desenvolver o quotidiano da aprendizagem.

Estas dimensões configuram a complexidade do ambiente educativo através de: organização do(s) espaço(s) e materiais, tempo(s); monitorização das atividades e projetos (planificação, desenvolvimento e avaliação da educação em ação); mediação pedagógica e reflexão crítica sobre relações, interações; organização dos grupos ao nível da rotina diária (pequenos grupos, grupo todo, criança individual) e ao nível da constituição do grupo sala (grupos homogéneos, grupos heterogéneos); envolvimento familiar e comunitário (centrado no quotidiano das aprendizagens sem excluir outras formas de participação); integração das áreas curriculares; documentação pedagógica realizada no âmbito dos contextos, processos e aprendizagens; a monitorização da avaliação da aprendizagem das crianças e das profissionais.

A construção do conhecimento que nasce de uma teoria educacional advém da sua construção teórica testada no seu potencial para a praxis. Invocando um pioneiro da Pedagogia Moderna, Dewey (1971), dizemos que é na praxis que se valida ou não a teoria pedagógica.

A mudança radical na história das relações entre a Pedagogia e os outros saberes levou à tomada de consciência de que a Pedagogia não é um mero campo de aplicação de “verdades” filosóficas ou dos estudos de psicologia ou de sociologia, feitos com a especificidade dos respetivos métodos. A pedagogia constitui um âmbito de produção de conhecimento específico – o conhecimento profissional prático. Dewey (1971) afirma que o processo pedagógico é o âmbito no qual “uma teoria compreensiva do conhecimento” pode ser submetida à sua prova de fogo. É esta prova que a pode tornar efetiva ou não. Pode validá-la, pedir a sua reformulação, aconselhar o seu abandonado.

Para nós tal significa, entre outras coisas, validar-se no “fazer” no âmbito daquelas dimensões da pedagogia que acabámos de apresentar e que conceptualizamos como interativas e interdependentes. Queremos significar que não



são, cada uma em si, uma entidade separada e autónoma mas que se constituem num todo que só se entende por relação com as partes e porque ganha significado nesta interatividade constitutiva.

Uma proposta desta natureza dispõe de uma instância paradigmática onde a visão do mundo, do homem, da vida, da relação do homem com o conhecimento sustenta uma arquitetura pedagógica do quotidiano que entre as suas características salienta a coerência teórica das partes que compõe o todo, do todo que está nas partes (Morin, 2008).

No que se refere à dimensão pedagógica da avaliação (que é central para esta revista), o seu carácter democrático e participativo advém-lhe desta instância fundadora – o paradigma em que se inscreve. Um paradigma democrático para entender o mundo, o homem, a vida, a sociedade e a relação do homem com o conhecimento.

Inspirando-nos em Paulo Freire sentimos o dever de dizer o fazer. Dizer o fazer pedagógico recuando a montante e uma instância paradigmática participativa e a jusante à aprendizagem-em-ação na sua interatividade com o ensino-em-ação visibilizando a construção do conhecimento pela criança e o(s) grupo(s).

Em consequência, na nossa perspetiva, nunca poderíamos deixar a avaliação *nas mãos* de uma teoria implícita, *nas mãos* de uma administração central ou local, *nas mãos* do acaso... A autonomia pedagógica dos profissionais e das suas redes de pertença apela à construção dos seus próprios destinos no quadro do profundo respeito pelos referenciais legais. A avaliação faz parte desse destino...

Inspirando-nos (sempre) em Paulo Freire dizer a avaliação do fazer praxiológico é uma exigência deontológica do gosto profissional por fertilizar a ação na reflexão que a questiona sobre o serviço que presta (ou não). É ainda retirar a avaliação do domínio do implícito trazendo-a para o domínio do explícito e portanto abrindo-a a todos para a debater nas suas premissas de base e a sua concretização. Significa também retirá-la das malhas da burocratização cega, dos constrangimentos da pedagogia oficiosa de autor anónimo (Formosinho & Machado, 2007) e remetê-la para as exigências da sustentação paradigmática, da ética, do diálogo, do rigor da concretização.

O paradigma participativo que sustenta a Pedagogia-em-Participação abre a nossa forma de fazer avaliação à democracia que dialoga, à ética do respeito pelos

participantes na avaliação, à coerência entre a proposta para avaliação e a proposta pedagógica geral, à exigência de uma praxis consistente do fazer avaliação, à disponibilização da avaliação para o seu uso monitorizador.

A parte não pode trair o todo, a ação não pode ou não deve trair o pensamento. A ação avaliativa representa ou não a validação da teoria avaliativa. Neste contexto de pensamento que se pensa dinâmico e se assume em construção e diálogo assumimos a avaliação da aprendizagem na escola de infância e exigimos da avaliação que não se situe meramente ao nível técnico mas antes se pergunte porquê e para quê fazer avaliação no âmbito da educação de infância. E então desenvolvê-la em coerência.

O processo acabado de referir exige a construção de compreensões partilhadas acerca de imagens (imagem da criança, imagem de educador), acerca do quotidiano praxiológico e sua sustentação. Ancora-se na problematização que formula perguntas para as quais procura resposta.

No âmbito da avaliação, a problematização dinamiza-se em muitas perguntas: o que avaliar? Para quê avaliar? Como avaliar? Como usar a avaliação? Não podemos encerrar-nos na instância de problematizar as finalidades, mas também não podemos esquecer-la e sobretudo não podemos não a pôr em relação com as outras instâncias, por exemplo a dos métodos de avaliação das aprendizagens.

Neste âmbito a problematização reflexiva e crítica dinamiza-se em outras perguntas: quais os modos de avaliação que respeitam a imagem de criança que perfilhamos? Quais os modos mais eficazes para, na avaliação, respeitar essa imagem? Como avaliamos os processos desenvolvidos e os resultados alcançados? Estas são questões simultaneamente políticas, éticas, técnicas. Para nós o como fazer avaliação dialoga com o porquê e para quê da avaliação.

Se queremos instituir a democracia em sala de atividades precisamos de criar interatividade entre as instâncias do perguntar para que a autonomia profissional seja densa e saiba fazer a relação entre fins e meios da avaliação. Saber que a ética de respeito pelas crianças e pela sua participação é, ela própria, uma exigência de eficácia das aprendizagens. Desafia-se o pensamento profissional através da recusa de criar opostos redutores e superficiais: a avaliação ou se preocupa com a ética da educação ou com a eficácia das aprendizagens...

O sucesso para todos e o respeito por cada um é uma plataforma para avaliar a profundidade humanista duma proposta pedagógica, em todos os seus âmbitos,



também no da avaliação. A criança tem direito ao nome, à palavra, à relação. À identidade relacional em pertença e participação mas tem também direito ao acesso aos instrumentos culturais para progressivamente se construir como identidade sócio-histórico-cultural com competência para construir significado e sentido para o seu aprender. Os profissionais têm o dever de refletir e prestar contas sobre o desenvolvimento destes processos. A avaliação é um meio privilegiado para tal.

Enquanto profissionais a redução da avaliação à questão de perguntas sobre as identidades é redutora, inscreve-se na estratégia de optar por um dos lados que integra a complexidade da questão. É redutora também a sua redução ao outro lado, o lado da eficácia. Mas poderá ser eficaz uma proposta pedagógica que esvazia o discurso das identidades aprendentes da instância da aprendizagem dos instrumentos culturais a que deve conduzir? Não estará essa proposta, em nome da sua finalidade maior, a traí-la?

Sujeitar o *como* – o modo – ao *ser*. Fundir o *fazer* e o *ser* na complexidade da reflexão-ação avaliativa. Fugir da superficialidade redutora da avaliação como utilização mecânica de técnicas supostamente objetivas e realmente cegas mas fugir também da consideração de suas finalidades infindas como estratégia de evitação. Assumir a avaliação na complexidade da integração das instâncias que a concretizam – saber porquê e para quê fazê-la, como fazê-la, quando fazê-la e como usá-la.

Neste contexto a Pedagogia-em-Participação escolheu, através de deliberações críticas, reflexivas, pensadas, os modos de a fazer enquadrados pela coerência fundante do paradigma que preside a toda a perspetiva. As decisões sucessivamente tomadas foram muitas e testadas na prática. Neste artigo evidenciamos só algumas que estão anunciadas desde 1998 (Oliveira-Formosinho, 1998):

- A avaliação das oportunidades educativas do contexto de aprendizagem como exigência prévia para a avaliação das aprendizagens das crianças;
- A avaliação das aprendizagens das crianças perguntando sempre quais as oportunidades que o ambiente educativo oferece;
- A avaliação das aprendizagens da criança em relação com a reflexão sobre o desenvolvimento profissional do educador;
- A coerência teórica entre o pensar fazer avaliação e o pensar fazer nas outras dimensões da pedagogia;

- O envolvimento dos pais na avaliação das aprendizagens.

Para nós não tem sentido e não constrói significado uma avaliação do aprender que não seja referida ao contexto do aprender. Os modelos ecológicos de aprendizagem e desenvolvimento provaram à sociedade a relação entre os contextos e a aprendizagem. O desenvolvimento científico, no âmbito da psicologia, ensinou-nos muito a esse nível (Bronfenbrenner, 2004, 2006).

A riqueza do conhecimento disponível sugeriu-nos que criássemos uma prática de avaliar o ambiente educativo, de o refletir nas oportunidades de aprendizagem que apresenta para nos dedicarmos à avaliação das aprendizagens podendo assim compreendê-las em interatividade com o contexto e a riqueza das oportunidades que o contexto oferece.

Em coerência e porque a Pedagogia é um domínio praxiológico, a disponibilização de instrumentos de observação do contexto tornou-se uma necessidade absoluta a que respondemos<sup>4</sup>.

Esta decisão de usar instrumentos pedagógicos de avaliação do contexto sustenta-se também numa teoria da formação que no âmbito de uma posição reflexiva e crítica pede a cada um de nós, profissionais da educação de infância, que sejamos autónomos na regulação da qualidade do ambiente educativo.

Criar ambientes educativos estimulantes é, na minha linguagem de inspiração em Vygotsky (Vygotsky, 1998), uma função profissional complexa que se desenvolve se apoiarmos os profissionais no âmbito da sua zona de desenvolvimento profissional próximo (Oliveira-Formosinho, 2012).

A companhia de um par, de um formador em contexto, de um amigo crítico (que ajudam na aprendizagem profissional em companhia) no que se refere ao ambiente educativo, torna-se mais enriquecedora quando um e outro dispõe de instrumentos pedagógicos de observação do ambiente educativo que remete para a focagem em algumas dimensões centrais da pedagogia (aquelas que já foram apresentadas na parte inicial deste capítulo)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Veja-se para mais informações sobre este assunto a minha investigação sobre desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras (Oliveira-Formosinho, 1998).

<sup>5</sup> No âmbito da Pedagogia-em-Participação usamos para este efeito o PIP (HighScope Educational Research Foundation, 1995), o PQA (HighScope Educational Research Foundation, 2000), a ECERS



O perfil do contexto de aprendizagem, as suas características específicas, o seu dinamismo evolutivo estão profundamente relacionadas com as oportunidades para aprender. Os ambientes educativos, sabe-se, têm impacto diferenciado na aprendizagem-em-ação, no aprendiz em desenvolvimento, nas conquistas da aprendizagem. Os estudos longitudinais tais como o Perry e o EPPE mostram-no claramente. A qualidade faz a diferença na aprendizagem da criança. Um fator central da qualidade é o saber e o saber fazer dos profissionais no âmbito das dimensões centrais da pedagogia que permite a criação de ambientes educativos que desenvolvem as intencionalidades educativas que a Pedagogia-em-Participação tem como âncoras para o desenvolvimento pedagógico: o ser e o estar, o pertencer e o participar, o explorar e o comunicar, o narrar e o significar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Visa-se a colaboração no desenvolvimento de entidades sócio-histórico-culturais plurais que crescem em relação, pertença e participação. Visa-se que o bem-estar no viver e no aprender contribua para a exploração do mundo, da natureza, da sociedade, da cultura, do conhecimento. Visa-se ainda que a exploração comunicativa que a criança desenvolve em companhia de pares e adultos resulte em aprender a aprender. Visa-se a narração da aprendizagem situada como construção de significado, como meta-aprendizagem.

Reconhecer a contextualidade do aprender não é negar a sua importância é clarificar as condições para que possa acontecer e não ser levado por algum fatalismo sociológico que considera as variáveis macrossociais como determinantes do sucesso. Sendo condicionantes podem não ser determinantes **se** agirmos sobre elas. Este **se** convoca a construção de conhecimento profissional prático sobre os ambientes educativos, seu potencial, sua concretização, sua transformação e a consciência reflexiva e crítica sobre a relação entre o ambiente educativo e as aprendizagens das crianças. Chama a atenção para a necessidade de apoio ao desenvolvimento profissional. Lembremos que a área da avaliação é, na formação inicial e contínua, limitadíssima (Oliveira-Formosinho, 1998; Carr, 2001; Parente, 2004; Cardona & Guimarães, 2012).

Um sistema educativo rico em oportunidades de aprendizagens para as crianças precisa ser rico em oportunidades de aprendizagens para os adultos. Um profissional

---

(Harms e Clifford, 1980) e instrumentos heurístico-hermenêuticos (para a construção do sentido e significado do ambiente educativo) por nós desenvolvidos.

competente precisa de formação competente e de um sistema educativo competente que lhe facilite formação contextual e específica.

Na Pedagogia-em-Participação as três perguntas centrais que fazemos quando encaramos a questão da avaliação das aprendizagens das crianças no âmbito das atividades e projetos são: que está a criança a fazer? como se está a sentir? o que está a aprender?

Desde 1990 (início do Projeto Infância<sup>6</sup>) que depois de acentuarmos a necessidade de cuidar os contextos educativos e de os avaliar com instrumentos teóricos e metodológicos, insistimos na monitorização dos processos de aprendizagem desenvolvidos em contexto e na sua avaliação com perguntas referidas à aprendizagem holística da criança tais como: o que está a criança a fazer? Esta pergunta levou-nos a encontrar formatos para documentar a ação em linguagens (a escrita e a imagem) – documentar a ação da criança como base para compreender o aprender. A aprendizagem experiencial ganha expressividade na ação que integra o sentir, o fazer, o pensar, o aprender. Em consequência de damos valor central às identidades que desenvolvem aprendizagem holística a pergunta seguinte foi criada com a preocupação de perceber o sentir da criança em ação. Como está a sentir-se esta criança concreta cuja aprendizagem estamos a documentar? Podemos ver indicadores de bem-estar na sua atividade? Dispor dum instrumento de observação do bem-estar da criança (Laevers, 2005) tem-se revelado muito significativo pois nos permite dar passos numa avaliação holística que integra a compreensão da aprendizagem do ponto de vista do fazer, do sentir, do pensar, do aprender. Descrever o fazer da criança em ação, sentir o seu sentir, permite-nos melhor aceder ao seu aprender reflexivo. Aceder ao aprender pode também ser ajudado por instrumentos de observação pedagógica tais como a Target (Bertram & Pascal, 2009) que permite analisar áreas curriculares presentes na atividade da criança.

A documentação pedagógica do fazer, do sentir, do aprender é extremamente exigente pois pede à profissional que inspire o grupo de crianças, se deixe inspirar por ele no decorrer da sua atividade, observe e escute ativamente, anote a observação e escuta em duas linguagens cruzadas – o texto e a imagem. Implica agir e estar a ver o agir – o seu próprio e o das crianças. Estamos a falar de uma situação real, como

---

<sup>6</sup> Para mais informação ver Oliveira-Formosinho (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância nº 1. Porto: Porto Editora.



tantas outras que acontecem no quotidiano e não de uma situação criada especificamente para efeito demonstrativo.

A autenticidade da documentação reside nesta imersão da educadora na situação e na sua capacidade para saltar fora, ver a situação e documentá-la. A documentação desta natureza tem um potencial único para uma avaliação pedagógica da aprendizagem. Remete-nos para a ação vivida, documentada no momento da vivência, posteriormente analisada com os critérios de que dispomos para a sua análise, com o apoio de instrumentos pedagógicos de observação.

A documentação feita desta maneira remete para o aprendiz em ação (*learner in action*) e pede à profissional que faz documentação que cruze linguagens para dizer o que a criança está a fazer. Pede à profissional que se exponha mostrando a descrição da situação (que é já a sua leitura) e que a visibilize para crianças, pais, o centro de educação de infância. Pede-se à profissional que torne transparente a aprendizagem.

Exige-se da profissional que domine a teoria pedagógica e dentro dela saiba responder às perguntas o que avaliar, para que avaliar, como avaliar, como usar a avaliação. No como avaliar está presente, no caso da Pedagogia-em-Participação, a utilização de instrumentos pedagógicos de observação. A complexidade do processo é grande. As suas virtualidades imensas.

A ética e o rigor advindos do respeito pela criança pedem que a documentação seja feita sem inferências e juízos de valor, dando voz à ação da criança. A deontologia profissional pede à educadora que seja fiel à situação pedagógica que está a viver e apresentar, e à ação da criança dentro dela, porque está a revelar o fazer da criança e a usá-lo para perguntar como é que a criança se está a sentir naquele momento e naquela situação e para se interrogar sobre as aprendizagens em curso.

Quando a educadora documenta *esquece as teorias, esquece os itens dos instrumentos pedagógicos de observação*, vê e escuta a criança. Documenta ativamente essa escuta. São múltiplas as exigências que se fazem à profissional para fazer esta documentação, entre elas que disponha de uma pluralidade de saberes integrados, que os tenha bem vivos para criar situações e que os suspenda para dar espaço de decisão ao pensamento e ação à criança (acolhendo o emergente) e para documentar a ação em que se desenvolve a aprendizagem experiencial. Estamos no âmago de uma pedagogia da complexidade (Morin, 2008) em que a atividade profissional é referida a saberes e em que a ação de cada momento é, em primeira

instância, centrada na criança que aprende. Em cada momento de todo este processo vai variando o foco, o centro: os saberes que são necessários ao desenvolvimento da praxis, os profissionais que a planificam em colaboração, as crianças que têm a liberdade de criar o emergente, o profissional que respeita o emergente e cria compromissos entre a sua planificação e a decisão-ação emergente das crianças. Pede-se às educadoras que exerçam a sua profissionalidade neste contexto de complexidade. Sabemos do gosto das crianças pela documentação que visibiliza a sua aprendizagem experiencial (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008).

Esta autenticidade do aprender só pode ser descrita, analisada, interpretada por alguém com muita proximidade – a educadora – que é por natureza, na nossa perspetiva pedagógica, a melhor avaliadora. Alguém externo, por muito informado e bem-intencionado que seja, não pode ter um acesso tão profundo à fenomenologia da situação vivida.

O grande desafio é construir rigor, fidelidade, autenticidade no contexto de grande proximidade.

Quem nos garante que a distância constrói *melhor* autenticidade, ou mesmo *melhor* rigor, ou mesmo *melhor* fidelidade às aprendizagens das crianças?

### Referências Bibliográficas

- Araújo, S. B. (2011). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- 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: Universidade do Minho.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Bertam, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Manual*. Coleção Aprender em Companhia da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



- Bronfenbrenner, U. (2006). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press, Englewood Cliffs, NJ (1979).
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Anônimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 293-328). Porto Alegre: Artmed.
- Harms, T., & Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York: Teachers College Press.
- HighScope Educational Research Foundation (1995). *Program Implementation Profile (P.I.P.)* (2nd version). Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- HighScope Educational Research Foundation (2000). *High/Scope Program Quality Assessment – Infant-Toddler Version*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation (Versão portuguesa traduzida por Manuela Lino e Sara Barros Araújo: Associação Criança).
- Laevers, F. (Ed.) (2005). *Well-being and Involvement in Care. A process-oriented self-evaluation instrument*. Bélgica: Kind en Cezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University
- Morin, E. (2008). *On complexity*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância nº 1, 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Participatory Educational Environments: a challenge to educators' pedagogic imagination*. 22nd EECERA Annual Conference 2012

- 'Pre-birth to three: identities, learning, diversities'. Oporto, Portugal: 29th August-1st September 2012.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Coleção Infância nº 18. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Orgs.) (2001). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). 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. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013a). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Retrieved from <http://www.facebook.com/associacao.crianca> [<https://drive.google.com/file/d/0B0DRik510COFUnBROEIPdVptMlk/edit>].
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013b). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Associação Criança e Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.