

PEDAGOGIAS EXPLÍCITAS EM CRECHE: RELATO DE UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM CONTEXTO PORTUGUÊS

EXPLICIT PEDAGOGIES IN CHILDCARE: A NARRATIVE FROM AN ACTION-RESEARCH IN THE PORTUGUESE CONTEXT

Sara Barros Araújo

Instituto Politécnico do Porto, Portugal

saraujo@ese.ipp.pt

Tânia Monteiro

tania.meireles.monteiro@gmail.com

Espaço Brincar e Inventar

Resumo: O presente artigo apresenta um estudo de investigação-ação que visou analisar os efeitos da experimentação de pedagogias explícitas em contexto de creche. O estudo apresentou os seguintes objetivos específicos: (i) implementar mudanças ao nível da organização espaço-material das salas e da natureza das atividades desenvolvidas, através da experimentação de propostas oriundas das abordagens HighScope e de Elinor Goldschmied; (ii) regular o processo de mudança através de processos reflexivos colaborativos; e, (iii) compreender os efeitos percebidos do processo de experimentação pela voz dos atores implicados. Os resultados revelam efeitos positivos do processo de experimentação refletida ao nível das dimensões pedagógicas previstas no plano de ação, bem como no envolvimento das famílias, uma dimensão emergente no estudo. Traduzem, igualmente, as sinergias entre estes efeitos e as aprendizagens profissionais, bem como a relevância de referenciais explícitos na qualificação dos contextos de creche.

Palavras-chave: pedagogias explícitas; creche; investigação-ação.

Abstract: The present article presents a study of action research that aimed to analyse the effects of the experimentation of explicit pedagogies in a daycare context. The study presented the following specific aims: (i) implement changes in the organization of space and materials, and in what concerns the nature of activities, through the experimentation of proposals from the HighScope and Elinor Goldschmied approaches; (ii) regulate the process of change through collaborative reflective processes; and, (iii) understand the perceived effects of the experimentation process through the voice of the actors involved. The results show positive effects of the process of reflected experimentation at the level of the pedagogical dimensions foreseen in the action plan, as well as in the involvement of families, an emerging dimension in the study. They also translate the synergies between these effects and professional learning, as well as the relevance of explicit frameworks in the qualification of childcare contexts.

Keywords: explicit pedagogies; childcare; action-research.

Introdução

Em Portugal, a preocupação e investimento nos contextos de educação e cuidados para crianças nos primeiros três anos de vida é recente, fruto de uma constelação de fatores que, diacronicamente, condicionou e protelou o enfoque nestes contextos de atendimento coletivo. Dentre esses fatores, podemos destacar a percepção secular e arreigada de que a educação e cuidados à criança mais nova constituíam tarefas acometidas à família, bem como a expressiva feminização do trabalho neste campo enquanto circunstâncias na base da retração histórica ao investimento nos serviços de atendimento à primeira infância, e nas creches muito particularmente.

Um conjunto de mudanças nas tessituras social, económica e demográfica radicou num foco nestes contextos. Neste apartado, as mudanças ao nível do estatuto sociolaboral da mulher parece ter tido particulares repercussões. Tomando em consideração o número acentuado de mulheres em Portugal com uma vida profissional ativa (uma das mais elevadas da Europa) e a concomitante evidência de que a educação e cuidados à criança pequena continuam desproporcionalmente atribuídos à mulher, a existência e disponibilidade de equipamentos socioeducativos, em combinação com medidas sociais de apoio à parentalidade, são consideradas condições mediadoras vitais entre a vida pública e privada das mulheres (RANDALL, 2000) e de sustentação da vida das famílias com crianças muito novas.

As mudanças atrás referidas conduziram a que, já em 1994, João Formosinho sublinhasse, enquanto relator do parecer *A Educação Pré-Escolar em Portugal* (CONSELHO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO, 1994) a necessidade de reforço do apoio do Estado na criação de condições mais favoráveis para as famílias na educação das crianças mais novas, concretizado, entre outras medidas, na maior e melhor oferta de creches e jardins de infância. Relativamente às primeiras, Formosinho adiantou, enquanto recomendação, a necessidade de elaboração de um parecer sobre o atendimento às crianças dos 0-3 anos coordenado com a política familiar. O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)¹ secundou, alguns anos mais tarde, estas recomendações, reforçando a necessidade de um maior investimento na provisão de serviços para as crianças nos primeiros três anos de vida, e do papel que o Ministério da Educação deveria assumir na monitorização da qualidade das experiências por eles oferecidas ao nível dos cuidados, educação e desenvolvimento das crianças (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

As mudanças sociais, económicas e demográficas, associadas a tendências nas agendas políticas nacionais e transnacionais para a primeira infância, convergiram num movimento sem precedentes de alargamento da rede de creches, em Portugal, particularmente notório na última década. Mormente a relevância desta expansão, sobretudo pelo ajustamento a necessidades sociais identificadas, ela não se tem vindo a dissociar de riscos, dos quais se salienta o processo cada vez mais precoce de institucionalização da infância, com tempos prolongados de permanência nestes contextos de atendimento coletivo. Outra tendência que se tem destacado é o investimento legitimado por motivações económicas e uma racionalidade instrumental que percebe a creche enquanto contexto que, acautelando a guarda das crianças, é garantia de empregabilidade e produtividade dos pais, fazendo depender o investimento na infância dos resultados que daí poderão advir ao nível da ordem social e do sucesso económico (DAHLBERG; MOSS, 2005) e tendendo a reduzir a criança a uma *unidade de capital humano* (MOSS, 2015).

Estes debates tomam particular sentido num momento em que, em Portugal, e a jusante de um movimento de alargamento da rede de creches, se tem vindo a reclamar uma atenção à qualidade de tais serviços. No presente artigo, defende-se que as pedagogias explícitas, de natureza construtivista e socioconstrutivista, poderão representar contributos de grande relevo na qualificação dos contextos de creche e nas experiências que crianças e adultos aí poderão protagonizar.

Pedagogias explícitas em creche

Na ótica de Oliveira-Formosinho (2007), uma perspetiva ou modelo pedagógico combina um quadro de valores, uma teoria e uma prática, ou seja, é composto por um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático que explicita orientações sobre o contexto educativo nas suas várias dimensões, sustentando o pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação. A autora especifica que uma perspetiva ou modelo pedagógico define o espaço, materiais e o tempo enquanto dimensões pedagógicas; a escuta e a interação como promoção da participação guiada; a observação e a documentação como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no ato educativo; o planeamento como criação da intencionalidade educativa; a avaliação da aprendizagem como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como autorregulação por parte do educador; os projetos como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as atividades como jogo educativo; a organização e a gestão dos grupos como garantia da pedagogia diferenciada.

Formosinho (2013) considera que estes modelos pedagógicos explícitos e compreensivos constituem um importante fator de qualidade na educação de infância, tendo em conta a sua centralidade na clarificação da missão e da visão das instituições educativas e na intencionalização clara das atividades, através de uma pedagogia explícita que sustenta a reconstrução das práticas.

¹ Em 1998, o Comité da Educação da OCDE iniciou a Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy, com o grande objetivo de proporcionar uma análise transnacional acerca das políticas de educação e cuidados para a infância em todos os países que fazem parte da OCDE, no sentido da melhoria de tais políticas. Este estudo contou com a participação voluntária de 12 países da OCDE, entre os quais Portugal. Esta revisão temática permitiu a recolha e análise de informação acerca de todas as ofertas ao nível de educação e cuidados para crianças com idade inferior àquela que define a entrada na escolaridade formal, independentemente do tipo de contexto, financiamento, horário praticado ou conteúdos programáticos (OECD, 2001).

O autor salienta:

Qualquer inovação, como a adoção de uma pedagogia participativa, implica a convocação de conhecimento explícito, ao nível dos princípios, da teoria, da ética. Esse conhecimento explícito implica um saber prático.

A práxis pedagógica não é a mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita e num conhecimento tácito e rotineiro; é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito. É uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana (2013, p. 15).

Relativamente aos contextos de creche, as pedagogias explícitas de raiz participativa têm vindo a ser reconhecidas como relevantes na viabilização da participação de crianças e adultos. A análise comparativa que Araújo (2014) realizou de alguns destes quadros de referência - Pedagogia-em-Participação, abordagem HighScope, perspectiva de Reggio Emilia, proposta de Elinor Goldschmied e Educação Experiencial – identificou cinco princípios centrais, que se poderão reconhecer, simultaneamente, enquanto elementos centralmente definidores da qualidade nos contextos de creche: (i) uma imagem de criança ativa e competente; (ii) ambiente seguro, confortável e estimulante; (iii) a centralidade das interações; (iv) as parcerias com os pais; e, (v) a focalização na observação.

No presente estudo, duas destas propostas pedagógicas foram utilizadas enquanto base do trabalho de intervenção num contexto de creche, a abordagem HighScope e a proposta de Elinor Goldschmied. Procuraremos, neste espaço, caracterizar estas duas propostas tomando como eixos de análise os princípios apurados por Araújo (2014).

O primeiro princípio esclarece a importância de quadros de referência que advoguem a competência participativa da criança, reconhecendo o seu direito a uma participação efetiva, associado ao conhecimento das suas formas particulares de abordar o mundo, de comunicar e de construir significados (ARAÚJO, 2014). A este nível, a abordagem HighScope para creche salienta que, nos primeiros três anos de vida, as crianças são aprendizes sensoriomotores e ativos que aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que as rodeia e através da interação com os outros (KRUSE, 2005). É dada saliência a proposições que sintetizam a teoria sobre o desenvolvimento da criança nos primeiros três anos de vida e os resultados das experiências desenvolvidas no terreno, a saber: (i) as crianças aprendem com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos; (ii) aprendem porque querem aprender; (iii) comunicam aquilo que sabem; e, (iv) aprendem no contexto de relações de confiança (POST; HOHMANN, 2003; POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2011). Por seu turno, Elinor Goldschmied dedicou uma parte significativa da sua vida à formação de profissionais para a especificidade da educação e cuidados a crianças nos primeiros três anos de vida, assinalando-se, na sua obra, o respeito pelas suas idiosincrasias nas interações com pessoas e objetos. O título original da obra de referência da autora, escrita em parceria com Sonia Jackson, *People under three: young children in day care* (1994; 2004), reconhece as crianças com menos de três anos enquanto *peças* a quem devem ser proporcionadas experiências fecundas ao nível do desenvolvimento e bem-estar: as suas propostas do *cesto dos tesouros* ou do *jogo heurístico com objetos* são bons exemplos desta premissa.

O segundo princípio salienta a centralidade de um ambiente seguro, confortável e estimulante. No programa HighScope, a existência de um ambiente físico centrado na criança constitui um dos princípios orientadores. Sublinha-se, nesta abordagem, que o contexto deverá ser organizado e equipado de modo a proporcionar conforto e bem-estar e, simultaneamente, oferecer amplas oportunidades para a aprendizagem ativa. Neste sentido, três aspetos deverão ser tidos em conta permanentemente: a ordem e flexibilidade do ambiente, o conforto e segurança de crianças e adultos, e o apoio à abordagem sensoriomotora das crianças no que concerne

a aprendizagem (KRUSE, 2005; POST; HOHMANN, 2003; POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2011). No entender de Goldschmied e Jackson (1994, 2004), é central que o ambiente suscite interesse e prazer nas crianças e adultos, incorporando elementos relativos àqueles que ali vivem (ex.: criações das crianças) e constituindo um importante instrumento de iniciação à tradição cultural. As autoras indicam a atratividade e a organização como dois elementos críticos, bem como a necessidade de as salas de atividades para crianças mais pequenas combinarem de forma equilibrada a amplitude e a intimidade.

No que concerne ao terceiro princípio, refira-se que as interações em creche, e muito particularmente as interações adulto-criança, têm granjeado uma atenção maioritária no respeitante à ação pedagógica neste contexto. A abordagem HighScope enfatiza a centralidade das *relações de confiança* entre a criança e o adulto, caracterizadas pelo respeito, cuidado, positividade, reciprocidade, consistência e continuidade (KRUSE, 2005; POST; HOHMANN, 2003). É reconhecida a importância dos processos de vinculação que, ao propiciarem à criança uma base de segurança e conforto, promovem a exploração e o desenvolvimento da curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, sentido de si própria e o sentimento de pertença a uma comunidade social amigável (POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2011). Neste particular, são sublinhadas quatro estratégias básicas para a construção e manutenção de relações de apoio e respeito: (i) fomento da continuidade ao nível dos processos; (ii) criação de um clima de confiança; (iii) formação de parcerias com a criança; e, (iv) apoio contínuo das intenções das crianças, através do conhecimento, respeito e abertura aos seus interesses e ideias. A centralidade da interação adulto-criança também surge espelhada na proposta de Goldschmied e colaboradores, corporizada na abordagem da pessoa-chave (*key-person*, no original) (ELFER; GOLDSCHMIED; SELLECK, 2003; 2012; GOLDSCHMIED; JACKSON, 1994; 2004). Esta abordagem é definida como um modo de trabalhar nas creches em que o foco e a organização se centram na promoção e apoio de vinculações estreitas entre crianças específicas e adultos específicos (ELFER; GOLDSCHMIED; SELLECK, 2003; 2012). Goldschmied e Jackson (1994) argumentam que o estabelecimento de relações privilegiadas entre um adulto e uma criança exige condições propícias, nomeadamente a continuidade e constância ao nível das interações, assim como um ratio adulto/crianças que permita ao primeiro uma atenção privilegiada a cada criança, sobretudo ao nível da comunicação. As autoras salientam que a criança apenas reconhecerá a atenção e o apoio como significativos se estes forem expressos sob a forma de interações quotidianas próximas, o que radica numa abordagem em que um/a educador/a específico/a centrar-se-á de uma forma mais atenta, sistemática e prolongada nas necessidades de um grupo específico e restrito de crianças.

As propostas pedagógicas analisadas também enfatizam a necessidade de fomentar uma continuidade mesossistémica entre a família e a creche. A construção de parcerias com os pais é valorizada pela abordagem HighScope, que avança quatro linhas de orientação: (i) o reconhecimento da separação de papéis inerentes ao/a educador/a e aos pais; (ii) a prática de uma comunicação aberta; (iii) o foco no potencial dos pais; e, (iv) a utilização de uma abordagem de resolução de problemas face a situações de conflito (POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2011). Na proposta de Goldschmied é conferida uma atenção privilegiada à criação de *pontes* e ao fomento de fluxos informativos entre os centros de atendimento e o ambiente familiar, assegurando a máxima continuidade e coerência entre os mesmos (ELFER; GOLDSCHMIED; SELLECK, 2003; GOLDSCHMIED; JACKSON, 1994). Goldschmied (2002) salienta que a construção de relações de confiança recíproca tem uma tradução relevante na experiência dos adultos, mas, sobretudo, no bem-estar e tranquilidade da criança. A concretização da participação dos pais poderá tomar várias formas, realçando-se, pela relevância no estudo que se apresenta no presente artigo, o envolvimento naquele que é designado *jogo de relação* entre as crianças e os pais.

Finalmente, as perspetivas analisadas enfatizam a observação como tarefa central na ação profissional do/a educador/a, base dos processos de apoio à criança e de planificação dos quotidianos. A proposta HighScope propõe a observação diária da criança como um dos princípios curriculares orientadores na sua abordagem para a educação e cuidados em creche. As observações rigorosas e sistemáticas de bebés e crianças nas suas interações com pessoas e materiais constituem uma base inalienável da avaliação autêntica apologizada pelo HighScope (POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2011). Os instrumentos que o programa propõe para a monitorização contínua da qualidade do

programa e do desenvolvimento das crianças² são de base observacional, beneficiando da recolha de evidências a partir de fontes diversas. A proposta de Goldschmied secunda esta posição de relevo conferida à observação, atribuindo à pessoa-chave as tarefas centrais de observação, registo e avaliação contínua das crianças, tarefas que, pela reduzida dimensão do grupo recomendada nesta proposta, tornariam viável uma *observação detalhada*, que possibilitaria um conhecimento informado, pormenorizado e rigoroso do grupo e de cada criança (ELFER; GOLDSCHMIED; SELLECK, 2003; 2012).

O presente artigo apresenta um estudo que teve como intenção central analisar os efeitos percebidos da experimentação³ de pedagogias explícitas em contexto de creche. O estudo apresentou os seguintes objetivos específicos: (i) implementar mudanças num contexto de creche ao nível de espaço, materiais e atividades, através da experimentação de propostas pedagógicas explícitas para a creche, a abordagem HighScope e a proposta de Elinor Goldschmied; (ii) regular o processo de mudança através de processos reflexivos colaborativos; (iii) compreender os efeitos percebidos do processo de experimentação, pela voz dos atores implicados.

Metodologia

A prossecução dos objetivos concretizou-se através do desenvolvimento de uma investigação-ação (IA), opção metodológica radicada na necessidade de estudo de uma situação social para melhorar a qualidade da ação em si mesma (ELLIOTT, 2005). De facto, a IA assenta numa visão da investigação centrada na resolução de problemas emergentes da prática, com vista à melhoria da mesma e da aprendizagem através da ação (KEMMIS; MC TAGGART, 1992). De acordo com Vieira e Moreira (2011), o potencial transformador da IA só pode concretizar-se no âmbito de uma orientação da investigação para a transformação da ação, através da compreensão informada e interpretação da prática que permite a mudança de práticas rotineiras e acríticas (VIEIRA; MOREIRA, 2011). As autoras salientam o papel da reflexão sistemática e estruturada nesta mudança, pelo seu papel na integração da teoria e da prática, no desafio a crenças e práticas estabelecidas e no encorajamento à experimentação de novas práticas. De facto, é valorizada, na IA, a reflexividade crítica partilhada e cooperada como promotora de transformação e emancipação dos sujeitos e das suas práticas (ELLIOTT, 2005), reconhecendo a pedagogia como empreendimento criticamente comprometido com valores democráticos (VIEIRA; MOREIRA, 2011).

Participantes

Participaram no estudo duas educadoras de infância a trabalhar numa instituição situada na cidade do Porto, de tutela privada, e com as respostas educativas de creche e jardim de infância. As duas profissionais desenvolviam o seu trabalho na valência de creche, uma em ação direta na sala frequentada por crianças entre os 12 e os 24 meses, doravante designada Educadora Mediadora (EM), e outra junto de crianças entre os 24 e os 36 meses, doravante designada Educadora Colaboradora (EC). A designação outorgada à primeira destas educadoras teve na sua base a assunção do papel de mediação do processo de IA, estando sob a sua responsabilidade a gestão das diferentes fases do estudo.

2 Referimo-nos ao Infant-Toddler Program Quality Assessment (HighScope Educational Research Foundation, 2013ab), para a avaliação da qualidade global do programa, e ao Infant-Toddler Child Observation Record, versão para creche (High/Scope Educational Research Foundation, 2002), centrado na observação do desenvolvimento da criança numa perspetiva longitudinal.

3 A experimentação é entendida, no presente estudo, enquanto processo cíclico de investigação experiencial, visando a revisão e melhoria de práticas locais. Este entendimento remonta a Dewey (1989), que propõe a experimentação em estreita ligação ao pensamento reflexivo. A experimentação de estratégias e métodos tornou-se, entretanto, um tópico recorrente na investigação-ação (MÁXIMO-ESTEVES, 2008), tendo vindo a assinalar-se a sua relevância no âmbito de processos de investigação-ação desenvolvidos em contextos educativos (ELLIOTT, 1991; VIEIRA, 2009; VIEIRA; MOREIRA, 2011). Não se trata, assim, de um processo concebido numa lógica positivista, enquadrado no/pelo método científico. Refere-se, antes, a um processo de ensaio contextualizado, colaborado e refletido de práticas, no âmbito de uma abordagem investigativa orientada para a transformação.

Técnicas de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através de notas de campo da EM, narrativas colaborativas da autoria da EM e EC e entrevistas à EC. As notas de campo foram coletadas acerca dos encontros de formação entre as duas educadoras envolvidas diretamente no estudo, dos processos de reconstrução de práticas e das reuniões pedagógicas com a direção e equipa pedagógica. As narrativas colaborativas, por seu turno, foram utilizadas enquanto formato de dialogia escrita com possibilidades relevantes na reflexão sobre e para a ação, na convivência de pontos de vista corroborativos ou contrastivos acerca de valores, teoria e ação, no questionamento ou na deliberação participada. Ao longo do processo de intervenção, as educadoras participantes envolveram-se na escrita de quatro narrativas colaborativas. Foram ainda recolhidos dados com recurso a entrevistas semi-estruturadas realizadas à EC, numa fase inicial e final do processo de intervenção. Os dados recolhidos através destas técnicas foram sujeitos a análise de conteúdo. A este *corpus* principal de dados, juntaram-se registos fotográficos e vídeo acerca de espaços e atividades.

Procedimentos

O processo de IA foi desenvolvido ao longo de 10 meses, compreendendo três fases: (i) Reconhecimento/ análise situacional e co definição de prioridades de ação; (ii) Desenvolvimento do processo de reconstrução de práticas, com base em contributos da abordagem HighScope e da proposta de Elinor Goldschmied; e, (iii) Avaliação dos efeitos percebidos do processo de reconstrução de práticas. Numa fase inicial, foram organizados encontros de trabalho entre as educadoras de infância participantes no estudo, perfazendo um total de 29 encontros. Estes tinham como grande intenção a regulação do processo de intervenção através da reflexão e deliberação participada, com uma atenção concomitante à aprendizagem profissional e às mudanças contextuais.

Ao longo do processo de IA, tornou-se imperativo assegurar o respeito por cuidados éticos, nomeadamente o consentimento informado dos responsáveis pela instituição onde decorreu o estudo, dos profissionais implicados e dos pais das crianças, bem como a proteção dos participantes através da garantia de sigilo. Particulares cuidados foram tidos na obtenção do consentimento de gravações áudio e vídeo, na recolha de registos fotográficos e na proteção da identidade dos participantes durante o processo de transcrição das entrevistas. Adicionalmente, e uma vez que a investigadora se encontrava integrada no próprio processo de construção da mudança, existiu uma preocupação constante ao nível do rigor na obtenção de dados, considerando a necessidade de assegurar confiabilidade ao processo investigativo.

Reconhecimento/ análise situacional e co definição de prioridades de ação

Nesta fase inicial, a observação direta das salas, a elaboração de listagens de materiais e plantas das salas, intercaladas com leituras no âmbito das propostas pedagógicas selecionadas e diálogos reflexivos durante os encontros de trabalho, conduziram à constatação da qualidade baixa das duas salas no respeitante à organização de espaço, materiais e atividades. Relativamente ao primeiro, as educadoras envolvidas destacaram a existência de áreas pobres, cuja disposição não era influenciada por qualquer critério organizativo, resultando numa visão de vazio e confusão. Ainda, a exposição dos trabalhos das crianças era inexistente, porque desvalorizada. No que concerne a organização de materiais, mantinha-se a baixa qualidade, com uma quantidade muito limitada de recursos pedagógicos em todos os espaços das salas. Abundavam os materiais de plástico, não se valorizando os materiais com apelo sensorial, particularmente relevantes na primeiríssima infância. Na ótica da EM, estas circunstâncias representavam um condicionamento à interação e à aprendizagem. Relativamente às atividades, para além das limitações à proposta de atividades coerentes com a lógica sensoriomotora das crianças, outro aspeto foi identificado: a institucionalização de atividades predeterminadas em dias da semana pré-especificados. Assim, em cada dia da semana era realizada uma atividade de trinta minutos referente a uma expressão (plástica/dramática, musical e motora), uma ida à horta pedagógica e ainda iniciação ao inglês (sala dos 2 anos). Esta abordagem era considerada, pelas educadoras, condicionadora da integração de conteúdos, pela desagregação e descontinuidade a que sujeitava as práticas.

Ainda nesta fase, é de realçar a existência de um clima motivacional forte para a transformação das práticas, a consciência partilhada da importância de um quadro teórico e metodológico de referência, bem como da colaboração e reflexão enquanto processos centrais na co construção de saberes e na regulação das práticas. Este *ethos* abriu caminho à co definição de prioridades de ação: (i) Ao nível da organização do espaço, com um foco na criação de novas áreas de jogo, na reorganização de áreas pré-existentes, e na criação de um ambiente valorizador das criações das crianças; (ii) Ao nível da organização de materiais, com concentração no reforço material, quantitativo e qualitativo, em todas as áreas de jogo, bem como no envolvimento das crianças mais velhas em processos de arrumação; e, (iii) Ao nível das atividades, com enfoque em experiências com apelo multissensorial.

Desenvolvimento do processo de reconstrução de práticas

Como referido, a fase de experimentação sustentou-se em propostas oriundas das abordagens HighScope e de Elinor Goldschmied. Esta fase foi desenvolvida ao longo de seis meses, tendo as mudanças ocorrido de forma progressiva e não linear. A descrição e análise desta fase tomarão em consideração as prioridades de ação elencadas anteriormente, necessariamente associadas aos objetivos do estudo.

Organização do espaço

A existência de uma área com incidência na expressão e criatividade plástica das crianças mais novas é defendida pelas duas abordagens pedagógicas que enformaram a intervenção: na abordagem HighScope (POST; HOHMANN, 2003) é designada a “área das artes” e na proposta de Goldschmied e Jackson (1994, 2004) é designada “zona da pintura”. Com inspiração na primeira destas designações, foi criada a “área das artes” nas duas salas. Isto compreendeu, na sala de 1 ano, a introdução de novo mobiliário: um cavalete de pintura, uma mesa baixa e um pequeno móvel de apoio a estas atividades, posicionados junto das mesas de atividades para permitir trabalhar outras formas de expressão plástica. Na sala de 2 anos, foram disponibilizados diferentes materiais, com aproveitamento de mobiliário já existente na sala.

Na sala de 1 ano, foi ainda criado um “canto tranquilo”, com inspiração na proposta de Goldschmied e Jackson (1994, 2004), que foi sofrendo alterações ao longo da intervenção. Assim, para que as crianças pudessem deitar-se neste espaço foi improvisada uma superfície acolchoada, a que se juntaram almofadas, uma manta e bonecos de pano. Inicialmente muito pobre, este espaço era, contudo, um dos mais procurados pelas crianças. Aos poucos esta área foi sendo enriquecida através da colocação de um armário de suporte com objetos potenciadores do jogo simbólico (pratos, talheres, copos, panos, etc.). Colocaram-se, ainda, nesta área, fotografias das crianças com as suas famílias, álbuns de fotografias das crianças envolvidas em atividades na sala e móveis de cubos coloridos contendo fotos das famílias.

A criação de um ambiente em que as criações das crianças são valorizadas surge como recomendação nas duas propostas pedagógicas analisadas e como prioridade de ação na intervenção cooperativa. A este nível, circunstâncias do foro organizacional dificultaram a intervenção, pela proibição de exposição de trabalhos nas paredes das salas. Contornar este entrave passou, nas duas salas, pela exposição das produções tridimensionais nos parapeitos das janelas e pela construção de móveis com base nas produções das crianças, no sentido da valorização do seu trabalho e da promoção do seu sentido de pertença. Na sala de 2 anos, foram também criados pequenos painéis, ao nível das crianças, nas diferentes áreas da sala, para exposição destas produções. A colocação de placares nas salas, inicialmente prevista, não chegou a efetivar-se, constituindo um obstáculo adicional a esta linha de ação, fora da alçada das educadoras.

Organização dos materiais

Uma das prioridades definidas associava-se à necessidade de uma substituição progressiva dos materiais de plástico que proliferavam nas salas por materiais sensíveis à abordagem sensoriomotora das crianças. Este processo de revisão e densificação material perpassou várias áreas de jogo das salas. Na “área das artes” disponibilizaram-se materiais favorecedores da expressão

artística, diversificados e acessíveis às crianças, preferencialmente naturais ou reutilizáveis. Tal como referido no ponto anterior, foi conferida uma atenção particular à exposição das criações das crianças que resultavam da ação e interação nestas áreas.

Nos espaços da biblioteca de ambas as salas, houve uma preocupação reforçada com o conforto das crianças, tendo-se introduzido estruturas baixas e circulares de espuma, tapetes e almofadas, no sentido de tornar estes espaços mais cómodos e convidativos. Foram ainda disponibilizados novos livros: na sala de 1 ano, foram selecionados livros com apelo sensorial pronunciado (ao nível da visão, tato, audição e mesmo olfato), enquanto na sala dos 2 anos foram construídos com as crianças livros de imagens e álbuns de fotografias das suas famílias e de atividades na sala. O envolvimento em atividades nesta área foi promovido, também, através da introdução de diversos fantoches.

Especificamente na sala de 1 ano, foi possível dinamizar ao longo da intervenção o “espaço das construções”, com cestos contendo diferentes objetos naturais e reutilizáveis (tubos de cartão, garrafas com líquidos coloridos, conchas, garrafas com paus de canela, guizos, tecidos e papeis coloridos, etc.), no sentido de uma maior adequação sensorial e cinética, e ampliação das possibilidades de jogo das crianças. Por seu turno, na sala de 2 anos, procedeu-se à diversificação material na “área da casa”, através da disponibilização de novos materiais, espelhos, réplicas de alimentos (em tecido), utensílios de cozinha semelhantes aos utilizados em casa, tapetes coloridos e panos. Nesta sala, saliente-se também a intervenção na “área da música”, através da introdução de diversos instrumentos musicais em caixas de tecido ao nível das crianças, para que estas pudessem interagir livremente, assim como algumas almofadas para um maior conforto nesta área. Foi também criado um plano vertical para a exposição de trabalhos das crianças mais relacionados com a expressão musical. Nesta sala, foi também incentivada a participação das crianças na arrumação de materiais. Este processo iniciou-se com o envolvimento das crianças na legendagem de recipientes através de fotografias dos materiais que aí deveriam ser arrumados. As crianças adotaram rapidamente os critérios e práticas de arrumação propostos, demonstrando a visível associação entre, por um lado, a legibilidade e acesso direto aos materiais e, por outro lado, a autonomização das crianças.

Atividades propostas

Uma das prioridades definidas no plano de ação associava-se à necessidade de propostas de atividades com elevado apelo sensorial, nas duas salas. Trata-se, neste caso, de atividades planeadas e propostas pelo adulto que, na abordagem HighScope, são desenvolvidas durante um segmento temporal designado “tempo de grupo”.

Na sala de 1 ano, passaram a privilegiar-se atividades que ofereciam maiores oportunidades em termos sensoriomotores, designadamente a exploração de alimentos e degustação, pinturas com mãos, pés e corpo (com tinta, iogurte e corante alimentar), exploração de pasta de papel, lâ, diferentes texturas de papel, experimentação de diferentes técnicas de pintura com objetos reutilizáveis, jogos táteis com mãos e pés ou experiências com luz. Foi também realizada a experimentação do *cesto dos tesouros*, seguindo de forma próxima a proposta original de Goldschmied e Jackson (1994, 2004), nomeadamente ao nível da valorização de materiais naturais e do quotidiano na organização do jogo. A observação das crianças durante a atividade permitiu constatar a sua forte adesão à proposta, a visível concentração na exploração dos diferentes objetos, a diversidade de combinações realizadas, bem como as manifestações de grande relevo ao nível do jogo simbólico. Acompanhando ainda as propostas das referidas autoras, foi desenvolvido o *jogo heurístico com objetos* na sala de 2 anos. A observação desta experimentação foi particularmente relevante para as profissionais, sobretudo considerando o envolvimento diferencial das crianças ao longo da atividade. Salienta-se, assim, a apatia inicial do grupo, que demonstrou não estar familiarizado com a possibilidade de exploração livre de novos materiais. No decorrer da atividade, observou-se, a par do envolvimento na exploração dos materiais disponibilizados, a emergência de conflitos originados por dificuldades de partilha e gestão de materiais no seio do grupo. Estas observações conduziram à constatação da importância da experimentação continuada desta proposta de jogo.

A natureza emergente do estudo: o envolvimento das famílias

À medida que se desenrolava todo o processo de experimentação, tornou-se relevante, e uma vez mais através do estudo das perspectivas pedagógicas e da auscultação permanente das necessidades identificadas no contexto, considerar uma dimensão que não tinha sido equacionada no plano de ação: o envolvimento das famílias. Como referido anteriormente, as duas propostas pedagógicas que nos serviram enquanto referentes sublinham a importância da continuidade entre os microssistemas da creche e da família no bem-estar e aprendizagem das crianças. Num primeiro momento, convidaram-se as famílias das crianças das duas salas para um encontro a fim de dar a conhecer as propostas a desenvolver com cada grupo, *cesto dos tesouros* e *jogo heurístico com objetos*, promover a sensibilização e valorização da abordagem sensoriomotora e apelar à ajuda das famílias na concretização das atividades a desenvolver, nomeadamente na recolha de elementos naturais e reutilizáveis a integrar nestas propostas de jogo. Para além desta partilha, realizaram-se atividades com as famílias influenciadas pela perspectiva de Goldschmied e Jackson (1994, 2004), designadamente a experimentação do *cesto de plásticos vs. cesto dos tesouros*, bem como o *jogo de relação*. Na primeira destas atividades, os familiares (sobretudo, pais) foram convidados a explorar objetos de plástico e a partilhar as suas impressões. Esta partilha foi sendo articulada com o diálogo acerca da qualidade de experiências sensoriais que esses objetos (não) podem oferecer às crianças, lembrando sempre que, em idade de creche, a abordagem das crianças é profundamente multissensorial e não deve ser restringida à visão. Foi possível verificar que existia uma unanimidade na escolha de objetos de plástico nas opções das diferentes famílias, levando a reações de estupefação face à quantidade de objetos de plástico que abundavam nas suas casas e fazendo-as reconsiderar as suas próximas escolhas na aquisição de brinquedos. Na interação com o *cesto dos tesouros*, em que as famílias experienciaram diferentes sensações, mais apelativas e atrativas do ponto de vista sensorial, foi aclarada a ideia de que nenhum dos objetos contidos no *cesto dos tesouros* era um “brinquedo comprado”, e que muitos poderiam ser encontrados no ambiente familiar, tal como preconizado pelas autoras da proposta. Nesta experimentação, notou-se um maior cuidado na interação com os objetos, que demoravam mais a ser explorados, e que eram explorados não só com as mãos, mas também com a face e nariz. Considera-se ter proporcionado um espaço de partilha agradável, onde as diferentes tentativas de descoberta do objeto eram compartilhadas com pormenor e valorização da interação com o mesmo, onde o foco na forma e textura permitiu ampliar a gramática sensorial. No final desta experiência proporcionou-se um espaço de partilha e reflexão em que as famílias puderam partilhar algumas das experiências com os seus filhos em casa e iniciar um processo de consciencialização acerca da importância de proporcionar às crianças outro tipo de brinquedos, favorecedores da interação e sensorialmente apelativos.

As crianças também foram envolvidas nesta construção de parcerias através do desenvolvimento do *jogo de relação*. O *jogo de relação* é um jogo de interação física entre um adulto e uma criança no qual o poder, a força, o tamanho e as capacidades são irrelevantes, encontrando a sua base de sustentação na necessidade das crianças manterem contacto físico com adultos, o qual potenciará sentimentos de confiança e segurança (GOLDSCHMIED; JACKSON, 1994, 2004). Para além de proporcionar trocas de grande significado emocional entre as crianças e respetivos familiares, permitiu também, aos profissionais, observar dinâmicas de interação entre pais e crianças, bem como reforçar laços com as famílias, uma base estruturante do trabalho em creche.

Avaliação dos efeitos percebidos do processo de reconstrução de práticas

Retomando os objetivos estabelecidos para o presente estudo, os dados recolhidos permitiram evidenciar uma melhoria efetiva ao nível da organização do espaço, materiais e das atividades propostas, com repercussões nas experiências das crianças, famílias e equipa pedagógica. Nesta melhoria, os dois quadros pedagógicos de referência emergiram, nos discursos das duas profissionais implicadas, como centralmente influentes na intervenção desenvolvida. Recuperamos palavras da EC na última narrativa colaborativa realizada no âmbito do estudo:

Este projeto permitiu-nos olhar para as nossas salas e para a nossa prática com outros olhos, deu-nos importantes indicadores de como atuar em creche, como organizar o espaço... despertou-nos para o papel participativo da criança, o papel do educador como organizador e facilitador de um ambiente estimulante... eu acho que isto tudo alterou sem dúvida o meu... o nosso desempenho como profissionais de creche! (...) Estes princípios basilares, expostos nas duas gramáticas, transformaram por completo a minha visão de creche e de criança. Sinto que sou uma pessoa mais informada com um olhar crítico em relação ao meu trabalho, porque para além de ter estudado eu... nós pusemos em prática o que aprendemos, nós conseguimos ver de facto as potencialidades deste tipo de trabalho...isto enriquece e transforma qualquer educador e qualquer visão sobre creche!

Este excerto é representativo da importância do estudo, análise e experimentação de pedagogias explícitas, que permitiram iniciar a construção de um quadro teórico e abrir caminho a transformações ao nível das práticas, num exercício permanente de contextualização. Foi, aliás, este diálogo permanente entre as orientações para a prática oriundas das perspetivas estudadas e a atenção às necessidades do contexto que abriu caminho ao envolvimento das famílias. Não estando previsto no plano de ação, este trabalho de ligação mesossistémica a pais e outros familiares (avós, no caso concreto) foi, ele próprio, legitimado pela abertura ao emergente que caracteriza a investigação-ação.

Neste processo de revisão, reconstrução e ressignificação das práticas, a reflexão, a partilha e o trabalho colaborativo assumiram, no âmbito dos encontros de trabalho, um papel de destaque ao nível da aprendizagem profissional e da regulação do processo de melhoria das práticas. O discurso da EM na última narrativa colaborativa parece-nos elucidativo:

Todo este processo de experimentação foi regulado pelos diversos encontros com a educadora C. que acabaram por proporcionar verdadeiros momentos de partilha, reflexão e colaboração, marcando a diferença na nossa intervenção. Seria de todo impossível alcançarmos os nossos objetivos se realizássemos uma prática isolada, sem confrontação de ideias e troca de experiências. Sem dúvida esta cultura de colaboração e reflexão ao longo do projeto de investigação-ação despoletou a reconstrução das práticas no nosso contexto e a renovação de crenças, ideias e valores dos profissionais em contexto de creche. De facto, os profissionais ficaram despertados para as potencialidades de um trabalho colaborativo, da importância de valorizar as experiências sensoriais, do papel participativo que a criança deve ter na sua aprendizagem, da possibilidade de se recriar uma prática muito mais significativa, desafiante e estimuladora em contexto de creche.

Os encontros de trabalho e, em menor grau, as narrativas reflexivas colaborativas escritas, tornaram-se fóruns de relevo ao longo do processo de intervenção, criando oportunidades de partilha e articulação de saberes práticos e teóricos, questionamento, apoio à resolução de problemas, construção de estratégias comuns, ajustamento de expectativas perante a perceção de constrangimentos e obstáculos, e apoio emocional. Na ótica das participantes, a sistematicidade do diálogo e reflexão teve influências positivas ao nível da reconstrução das ações, da sustentação da prática diária, da construção de significados, tornando as participantes mais conscientes e mais críticas.

Considerações finais

O presente estudo visou analisar as potencialidades de pedagogias explícitas na reconstrução de práticas em contexto de creche. Para tal, considerou duas propostas pedagógicas construídas

para responder às especificidades das crianças entre o nascimento e os três anos de idade, às suas famílias e às exigências da ação profissional nestes contextos de educação e cuidados.

A percepção de melhoria ao nível da aprendizagem e ação profissionais, refletida em melhorias ao nível das práticas pedagógicas, permite dar um contributo ao reconhecimento das pedagogias explícitas enquanto sustentáculos na qualificação dos contextos de creche. Sublinha-se, neste alinhamento, a sua importância na consciencialização acerca de princípios pedagógicos, na atualização de saberes teóricos, na tomada de decisões informadas e na intencionalização da ação. Para além das vantagens percebidas ao nível da aprendizagem profissional, salientam-se também os benefícios para as crianças de práticas coerentes com a natureza ativa e sensoriomotora da sua abordagem ao mundo. De facto, a competência participativa da criança nos primeiros três anos de vida necessita, de forma a ser cabalmente respeitada, de oportunidades que considerem centralmente a sua cultura e as possibilidades que detém para explorar, comunicar e construir sentido(s) acerca do que a rodeia, relacional e materialmente. As perspetivas pedagógicas que serviram de base à intervenção descrita e analisada no presente artigo apresentam princípios e orientações para a prática que integram de forma coerente e sinérgica esta imagem de criança, intensamente curiosa, exploradora, com iniciativa e agência, e aberta à aprendizagem. Acreditamos que este encontro entre, por um lado, uma criança portadora deste potencial e, por outro lado, um contexto que o respeita sob a forma de propostas contextualizadas, simultaneamente desafiantes e securizantes, é um cenário promissor ao nível da educação e cuidados à criança nos primeiros anos de vida.

Referências

ARAÚJO, Sara Barros. Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 100-115, set./dez. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Pareceres e recomendações 1994, volume I: A educação pré-escolar em Portugal** (relator: João Formosinho). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1994.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. **Ethics and politics in early childhood education**. London: RoutledgeFalmer, 2005.

DEWEY, John. **Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Barcelona: Paidós, 1989.

ELFER, Peter; GOLDSCHMIED, Elinor; SELLECK, Dorothy. **Key persons in the nursery: Building relationships for quality provision**. London: David Fulton Publishers, 2003.

_____. **Key persons in the early years: Building relationships for quality provision in early years settings and primary schools** (2. ed.). London: David Fulton Publishers, 2012.

ELLIOTT, John. **Action research for educational change**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

_____. **El cambio educativo desde la investigación-acción** (4. ed.). Madrid: Edições Morata, 2005.

FORMOSINHO, João. Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação** (4ª ed.). Porto: Porto Editora, 2013. p. 9-24.

GOLDSCHMIED, Elinor. **Educar en la escuela infantil**. Barcelona: Octaedro / Rosa Sensat, 2002.

_____. **People under three: Young children in day care**. London: Routledge, 1994.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **People under three: Young children in day care** (2ª ed.).

London: Routledge, 2004.

HIGH SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION. **User guide for the High/Scope Child Observation Record for Infants and Toddlers**. Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 2002.

_____. **Infant-Toddler Program Quality Assessment (PQA): Form A – Observation items**. Ypsilanti, MI: HighScope Press, 2013a.

_____. **Program Quality Assessment (PQA): Form B – Agency items for Infant-Toddler and Preschool Programs**. Ypsilanti, MI: HighScope Press, 2013b.

KEMMIS, Stephen; MC TAGGART, Robin. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1992.

KRUSE, Tricia. **Building a High/Scope program: Infant-toddler programs**. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation, 2005.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Porto: Porto Editora, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal**. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica, 2000.

MOSS, Peter. Editorial: Time for more storytelling. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 23, n. 1, p. 1-4. 2015.

OECD. **Starting strong: Early childhood education and care**. Paris: OECD, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007. p. 13-36.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary; EPSTEIN, Ann. **Tender care and early learning: Supporting infants and toddlers in child care settings** (2nd ed.). Ypsilanti, MI: HighScope Press, 2011.

RANDALL, Vicky. Childcare policies in the European states: limits to convergence. **Journal of European Public Policy**, vol. 7, n. 3, p. 346-68. 2000.

VIEIRA, Flávia. Para uma visão transformadora da supervisão. **Educação & Sociedade**, vol. 29, n. 105, p. 197-207. 2009.

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. **Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora**. Lisboa: Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

Recebido em 15 de março de 2017.
Aprovado em 24 de abril de 2017.