



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Sociologia da Educação

Sinop, v. 9, n. 3 (25. ed.), p. 1218-1243, nov./dez. 2018

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

DOI: 10.30681/2236-3165

ESTRATÉGIA FORMATIVA A PARTIR DA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:

uma experiência no Grupo Projeto Creche

PEGAGOGICAL STRATEGY FROM THE COMPETENCY APPROACH IN CHILDHOOD EDUCATION:

an experience in the Day Care Project Group

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Maria Isabel Fonseca Coelho Pereira Kowalski

RESUMO

Este estudo surgiu no Grupo Projeto Creche - Portugal e procurou equacionar uma estratégia formativa a partir da análise de quatro narrativas de situações educativas em creche (20015/2016). Seguindo uma metodologia qualitativa, os resultados confirmaram ser possível construir um processo formativo a partir de uma abordagem por competências em educação de infância. Esta estratégia i) facilitou o empenhamento na autoformação a partir das experiências educativas narradas e analisadas, ii) contribuiu para a identificação de referentes para a ação educativa, iii) clarificou o papel de uma abordagem por competências na educação de infância.

Palavras-chave: Estratégia formativa. Educação de Infância. Abordagem por competências.

ABSTRACT

This study was carried out in the Nursery School Group Project (Grupo Projeto Creche) – Portugal and sought to identify a formative strategy based on the analysis of four narratives of educational situations in nursery school (20015/2016). Following



a qualitative methodology, the results confirmed that it is possible to build a formative process based on a competency approach in childhood education. This strategy (i) facilitated the commitment to self-training from the narrative and analyzed educational experiences, (ii) contributed to the identification of references for educational action, (iii) clarified the role of a competency approach in early childhood education.

Keywords: Formative strategy. Early childhood education. Competencies approach.

Correspondência:

Maria Isabel Pinto Simões Dias. Doutorada em Psicologia pela Universidade de Aveiro (UA). Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), Departamento de Comunicação, Educação e Psicologia (CEP). Membro integrado do Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV) – Co-coordenadora do Grupo Projeto Creche (GPC) e do Projeto Física(Mente). Leiria, Portugal. E-mail: isabel.dias@ipleiria.pt

Maria Isabel Fonseca Coelho Pereira Kowalski. Educadora de Infância e Professora de Educação pela Arte pela Escola de Formação de Educadores de Infância (Coimbra) e pelo Conservatório Nacional de Lisboa. Instituto Politécnico de Leiria (IPLLeiria), Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) – em regime de aposentação. Membro do Grupo Projeto Creche. Leiria, Portugal. E-mail: ipkowalski@hotmail.com

Recebido em: 01 de março de 2018

Aprovado em: 24 de setembro de 2018.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3109/2412>

1 INTRODUÇÃO

Valorizando o papel das experiências significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros anos de vida da criança, considera-se pertinente ter em conta o processo de desenvolvimento de competências na infância, desde a creche (PORTUGAL, 2017). Na ação educativa com crianças até aos 3 anos, os educadores de infância, organizam um ambiente educativo sustentado em interações significativas geradoras de competências dos diferentes intervenientes (crianças e adultos). Os estudos realizados no âmbito de uma abordagem por competências em educação de infância (DIAS; KOWALSKI, 2014a;

DIAS; KOWALSKI, 2014b) levaram a considerar uma proposta de estratégia formativa baseada em experiências de educadores em exercício de funções em contexto de creche. Em Portugal, a resposta social creche (4 meses-3 anos) é tutelada pelo Ministério de Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. A partir desta idade, as crianças podem freqüentar jardins-de-infância, tutelados pelo Ministério da Educação. Valorizando-se o cuidar e o educar, atualmente, apresentam-se fundamentos e princípios educativos para a pedagogia na infância sustentados em documentos norteadores da ação educativa em creche (CARVALHO; PORTUGAL, 2017).

Este estudo realizado no âmbito do Grupo Projeto Creche (GPC) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal) - procurou averiguar se a identificação e análise de competências e inferências advindas de situações educativas em contexto de creche, apresentadas por educadoras de infância sob a forma de narrativa, poderá ser usada como estratégia formativa. Seguindo uma metodologia qualitativa, procedeu-se a uma análise e reflexão partilhada entre investigadores e autores de quatro histórias narradas por educadoras e discutidas nas reuniões mensais do GPC ao longo do ano letivo 20015/2016.

2 EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: o educador em creche

Assumindo uma perspectiva de educação que valoriza a relação com os outros, o espaço, os fenómenos, os objetos, a agência do sujeito aprendente (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), a construção de significados através da experiência, o bem-estar presente para o bem viver ao longo da vida, consideramos que uma abordagem que valorize o desenvolvimento de competências integra pilares importantes na Educação de Infância.

Os estudos no âmbito das neurociências (SEIXAS, 2014; BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2012) têm sublinhado o papel da relação na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança - a plasticidade cerebral dos primeiros anos de vida reforça a importância do Outro no desenvolvimento de competências da criança. Conforme Siegel (2004, p. 17) “[...] a mente emerge a partir da actividade do cérebro, cuja estrutura e função são directamente moldadas pela

experiência interpessoal”. Assumindo esta relação de forma interativa como um pilar essencial para o desenvolvimento harmonioso da criança pequena, defendemos que ambos os intervenientes [criança(s) e adulto(s)] têm um papel ativo na formação de competências, constructo definido como a capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (LE BOTERF, 1999; PERRENOUD, 1999), como a capacidade de articular/relacionar diferentes saberes/conhecimentos, atitudes e valores para agir de forma eficaz num determinado tipo de situação (DIAS, 2009; 2014a; 2014b). A esta ação agregamos o envolvimento significativo dos intervenientes numa interação que é única e prazerosa, fomentadora de bem-estar (LAEVERS, 2014). Diretamente ligado ao processo de desenvolvimento, o envolvimento implica um ambiente desafiador que favoreça a autodeterminação, a concentração, a intensidade no vivenciar de experiências positivas.

Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003), a criança desenvolve-se e aprende através da interação (com objetos, acontecimentos, ideias, adultos e outras crianças) num contexto cultural que se deseja facilitador do aprimoramento de competências. Para Dias e Kowalski (2014a, p. 51), em contexto educativo, “[...] children develop diverse competences (in an integrated way) in various fields of knowledge when the educator mediates children’s experiences through a variety of educational situations”. Neste sentido, uma abordagem por competências em contexto educativo procura beneficiar das experiências do quotidiano para promover a transferência das aprendizagens realizadas. Uma abordagem educativa por competências em educação de infância tem sido por nós formulada tendo em conta os referentes: o sujeito - a(s) criança(s), a ação - o que a(s) criança(s) faz(em) e o contexto (experiência educativa) (DIAS; KOWALSKI, 2014b). Por exemplo, “a criança vai buscar o lápis que a amiga procura”. Interessará realçar que a noção de competência que se propõe é passível de ser utilizada em experiências educativas de grupos diferenciados, podendo os mesmos referentes ser utilizados tanto em educação de infância como na formação de adultos.

2.1 A creche como espaço educativo

Em contexto de **creche** (4 meses-3 anos), a ideia de competência tem surgido restrita à afirmação de que todas as crianças são competentes, no sentido de que sabem algo e são capazes.

Atualmente, em Portugal, a resposta social creche é tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social - não existem estabelecimentos de atendimento à primeira infância na rede pública, tutelados pelo Ministério da Educação. Os educadores de infância que trabalham em creche têm como documento de referência o Manual de Processos-Chave (Instituto de Segurança Social, 2010). Este manual apresenta dados sobre o processo de candidatura, de admissão e acolhimento, o plano individual, o planeamento e acompanhamento das atividades, os cuidados pessoais e a nutrição e a alimentação e assume-se como um modelo de avaliação da qualidade desta resposta social. O documento revela algumas lacunas no que diz respeito aos processos de relação na ação educativa.

Aguarda-se a divulgação de um documento, já elaborado e validado, norteador da ação educativa em creche, da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Nesse documento denominado **Orientações Pedagógicas para a Creche** (PORTUGAL, 2017; CARVALHO; PORTUGAL, 2017), defende-se a criança como um agente ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sustentando-se esta conceção nos estudos do desenvolvimento cerebral, da vinculação e da ecologia do desenvolvimento para afirmar a competência da criança. Valorizando o cuidar e o educar, este documento orientador da ação educativa apresenta fundamentos e princípios educativos para a pedagogia na infância. Apresenta, ainda, as finalidades educativas para a creche, situando-as no desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva, da curiosidade e ímpeto exploratório, de competências sociais e comunicacionais. Para operacionalizar estes objetivos, defende-se uma prática pedagógica de qualidade que passe pela valorização do trabalho em parceria (com as famílias, os colegas e a comunidade), do brincar, da organização do espaço e do tempo, do acompanhamento e da avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (recomendando, por exemplo, a observação e o registo, a reflexão e o planeamento) e da transição para a educação pré-escolar. O contexto de creche é apresentado como um contexto privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem de competências (as crianças

sabem algo e são capazes). Caberá ao educador de infância evidenciar os pilares da sua ação educativa.

3 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO EDUCADOR

Assumindo que as competências profissionais se vão construindo com a experiência, no confronto com situações reais complexas, que colocam problemas e que levam à desconstrução/reconstrução de práticas, aceita-se que os saberes necessários para a docência passam pelo saber das ciências da educação, da tradição pedagógica, do saber experiencial, do saber da ação pedagógica que subentende um saber curricular e disciplinar (LEITE, 2005). Neste sentido, trabalhar com crianças até aos 6 anos de idade exige um conjunto de competências diversas que importa situar no grupo/equipa/contexto educativo. Espera-se que o educador de infância se integre numa perspetiva de ação que implique saberes que sejam suporte de ações específicas adequadas a situações educativas (por exemplo, situações que pressupõem necessidades relativas à comunicação). Dessa forma, o educador exercitará as suas competências quando procura relacionar-se com diferentes agentes (crianças, famílias, colegas, superiores hierárquicos), quando gere o tempo e o espaço/materiais, resolve problemas, trabalha em grupo, observa, avalia, planifica, reflete sobre a sua ação educativa (DIAS, 2009).

Para Pinho, Cró e Dias (2013), as competências do educador situam-se em torno de quatro categorias distintas: i) competências de observação, ii) competências de planificação, iii) competências de adaptação e intervenção e iv) competências de controlo e de regulação pedagógica. Para Portugal (2009), o educador de infância deve ser capaz de reconhecer e compreender a diversidade, de aceder à perspetiva da criança, de articular e integrar num espaço de vida coletivo (composto por crianças e adultos) a diversidade de interesses e necessidades e de procurar a congruência (teoria/ação) para (re)construir continuamente o seu conhecimento sobre as crianças e sobre como aprendem.

O desenvolvimento destas premissas profissionais poderá ser facilitado com a criação de parcerias e redes de cooperação numa lógica de trabalho colaborativo entre educadores/equipa educativa (VASCONCELOS, 2014).

Conforme Moita (2012), o educador de infância compromete-se, responsabiliza-se, vincula-se ao projeto e às pessoas envolvidas no projeto, aceitando como referência ética a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito.

4 FORMAÇÃO: reflexão sobre experiências e saberes

Visando a construção de espaços de formação/supervisão colaborativos, o questionamento e a reflexão constituem-se como pilares de desenvolvimento profissional. Uma das formas de fomentar este percurso formativo é o recurso à narrativa, um processo de reflexão pedagógico (HERBERTZ, 2014; GALVÃO, 2005) que opera como instrumento do pensamento (BRUNER, 1991), como modo de organizar a percepção e a ação (VYGOTSKY, 1979). Conforme Galvão (2005, p. 331), “as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão [...]”. Como forma de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos, a narrativa funciona como indutora de discussão e serve de eixo motivador na procura de explicações para o ocorrido (ALBUQUERQUE; MOREIRA; TANJI; MARTINS, 2010).

Sendo a escrita um processo de análise do ocorrido, a partilha da narrativa entre educadores/equipa educativa conduzirá à reflexão e à troca de experiências importantes para o desenvolvimento profissional (OLIVEIRA, 2011). Sentindo esta necessidade de reflexão partilhada, surgiu, no ano letivo 2008/2009, na ESECS/IPL, o Grupo Projeto Creche, grupo constituído por educadores de infância e docentes do ensino superior politécnico. Numa lógica de comunidade de prática, o GPC assume como área de interesse a educação de infância (congregando as pessoas na comunidade e conferindo-lhes um sentido de identidade partilhada), sustentando-se na prática (conhecimento mobilizado e construído em grupo) e na constituição de uma teia de relações interpessoais (CORREIA; MESQUITA, 2016). Dando voz a cada participante, discute as suas histórias/narrativas de situações vividas em contexto profissional (REIS, 2012).

A partir da reflexão em conjunto sobre o redigido, promove-se a construção de conhecimento sobre a educação de infância e aceita-se a reflexão como parte

integrante do processo de desenvolvimento profissional. Esta reflexão incita a mobilização, a problematização e a ressignificação de saberes (OLIVEIRA, 2011). Conforme Freire e Shor (1996, p. 123), “[...] Através do diálogo, refletindo juntos, sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”.

O estudo que se apresenta teve em conta as seguintes premissas: i) o valor das experiências no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ii) a importância da relação na ação educativa sustentada nos estudos das neurociências, iii) a noção de competência situada nas experiências, iv) os referentes nacionais para a creche e os indicadores para uma ação educativa que se perspetiva como ajustada à realidade atual em Portugal, v) a promoção de uma profissionalidade docente fundamentada, colaborativa, em constante processo de criação de sinergias. Neste sentido, o estudo procurou saber se a identificação de competências/inferências advindas de análise de situações educativas em contexto de creche apresentadas por educadoras de infância sob a forma de narrativa, poderá ser equacionada como uma estratégia formativa.

5 METODOLOGIA

5.1 Contexto do Estudo

Este estudo surgiu no âmbito do Grupo Projeto Creche (GPC), atualmente integrado na linha de Desenvolvimento Humano e Educação do Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). O GPC surgiu no ano letivo de 2008/2009 impulsionado pela necessidade de refletir e investigar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de Creche, com crianças até aos três anos de idade. No ano letivo 2015/2016, o GPC era constituído por um conjunto de 14 elementos, do qual faziam parte 10 educadoras de infância em exercício de funções. Numa lógica colaborativa, o GPC reuniu 16 vezes para partilhar experiências pedagógicas (discutir histórias vividas com as crianças) e criar novos desafios reflexivos no âmbito da intervenção e da investigação em educação de infância. Neste contexto, dois elementos do GPC interessaram-se pelas histórias

vividas com as crianças e discutidas em grande grupo, valorizando-as enquanto indutoras de processos de formação do grupo. Neste sentido, procurou-se analisá-las à luz da identificação de competências nelas contidas, desenvolvendo um estudo equacionado como estratégia participativa de formação docente.

5.2 Questão de investigação e objetivos

Para este estudo, formulou-se a seguinte questão de investigação: será que a identificação e análise de competências e inferências, contidas em narrativas de situações educativas em contexto de creche, apresentadas por educadoras de infância sob a forma de narrativa, poderá ser equacionada como uma estratégia formativa?

Face a esta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- i) identificar competências da(s) educadora(s) e da(s) criança(s) reveladas nas narrativas em estudo
- ii) formular inferências sobre a ação educativa a partir da leitura das competências identificadas em cada uma das narrativas, apresentadas pelos elementos do GPC, nas reuniões de reflexão
- iii) analisar os dados contidos em cada uma das narrativas supra referidas
- iv) conhecer aspetos considerados importantes por cada autora de cada uma das narrativas face às competências identificadas e às inferências formuladas
- v) aferir se uma análise partilhada de situações educativas em creche poderá ser equacionada como uma estratégia formativa.

5.3 Participantes

Todos os participantes neste estudo são elementos do GPC. Cinco são educadoras de infância, quatro em exercício de funções em instituições privadas de solidariedade social (IPSS) e uma com funções de supervisão da Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar (estas educadoras foram as autoras das narrativas usadas como campo de análise). As duas investigadoras têm

vindo a exercer funções de formação inicial e contínua no âmbito da educação de infância.

5.4 Procedimento

A realização deste estudo passou pelas seguintes fases:

1. leitura das oito histórias discutidas no GPC no ano letivo 2015/2016;
2. seleção das histórias que estavam diretamente relacionadas com o contexto de creche (das oito histórias, quatro foram excluídas: duas por se reportarem a situações não passadas em contexto de creche – história 2 e história 6, uma por ter sido eleita como teste para este estudo – história 1 e outra por não surgiu no contexto da ação da educadora – história 8);
3. numeração das 4 histórias selecionadas em função da sua ordem cronológica na discussão em reuniões do GPC;
4. em cada história, redigida no âmbito do GPC, foram identificadas competências e formuladas inferências sobre a ação educativa. Na identificação de competências, assumiram-se os referentes já referidos (ver p.3): o sujeito - a(s) criança(s), a ação - o que a(s) criança(s) faz(em) e o contexto (experiência educativa). As inferências sobre a ação educativa foram formuladas a partir das competências identificadas (educadoras e crianças) reveladas nas narrativas;
5. numa primeira fase de análise foram consideradas: i) as competências da educadora de infância reveladas em contexto de creche, ii) as competências das crianças reveladas em contexto de creche e iii) as inferências sobre a ação educativa a partir da leitura dos dados;
6. cada história foi devolvida à sua autora juntamente com as competências e inferências nela identificadas pelas investigadoras, com a solicitação de uma reflexão sobre os dados advindos da análise da sua história;
7. recolhidos os dados, procedeu-se à sua leitura, organização e análise em dois âmbitos: a forma como as competências e as inferências elencadas espelham o que é valorizado na ação educativa com as crianças em creche; as ilações que, como educadora de infância, se retiram da reflexão sobre as competências e as inferências apresentadas;

8. a análise das respostas das educadoras (fase 7) deram origem a evidências de ação;
9. discussão do processo (fases 1 a 9) enquanto possível estratégia formativa.

6 RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em quadros, de forma descritiva. Num primeiro momento, dão-se a conhecer as histórias narradas pelas educadoras e as competências das educadoras de infância e das crianças aí reveladas e as inferências sobre a ação educativa. Num segundo momento, dá-se a conhecer a leitura e análise do que dizem as educadoras de infância quando refletem sobre a sua ação educativa (a partir das competências e inferências identificadas nas narrativas). Num terceiro momento, apresentam-se possíveis referentes a considerar na transformação deste processo em estratégia de formação.

6.1 Identificação da(s) história(s) e leitura dos dados ao nível das competências e das inferências sobre a ação educativa

Neste ponto dão-se a conhecer as quatro histórias partilhadas em contexto do GPC no ano letivo 2015/2016. A cada história foi dado um número, representando a ordem da sua apresentação/discussão ao longo desse ano letivo. Dá-se a conhecer a leitura dos dados de cada história ao nível das competências reveladas pela educadora de infância e pelas crianças e as inferências formuladas a partir da leitura da narrativa. As histórias são apresentadas e organizadas em quatro quadros (a cada quadro corresponde uma história).

Quadro 1 – História, competências da educadora de infância e das crianças reveladas na história 3 e inferências sobre a ação educativa a partir da leitura dos dados

História 3: “Gosto particularmente desta história, muito breve, mas que me deixou completamente impotente e que me fez desmanchar a rir, mesmo em frente à criança, desconstruindo todo o meu papel de educadora.

A. é a menina mais crescida e desenvolvida da sala de 1-2 anos. É muito persistente, para não dizer teimosa, em conseguir tudo o que pretende. É muito autónoma e não aceita que lhe retirem tal autonomia. Até agora tem sido a menina dos recados por ser a única capaz de o fazer. Um dia chegou a altura de começar a ser outros meninos a dar recados.

Eu: “F. vais levar este chapéu ao berçário que é de um dos bebés, se faz favor?”

F.: “sim”. E lá foi feliz da vida por lhe confiarem tal responsabilidade.

A. sempre atenta a tudo, não gostou. Pegou num chapéu qualquer, saiu da sala e dirigiu-se ao

berçário, entregando também ela um chapéu. Naquele pequeno espaço de tempo partilhei com a minha auxiliar (M.) o que se estava a passar e expliquei-lhe que decidi intervir perante tal atitude da A.. Ela não podia sair da sala sem nos ter avisado. Por outro lado, foi ao F. que pedi para efetuar um recado e não ela. A A. tinha de começar a perceber que ela não era o centro das atenções.

A A. regressa à sala:

Eu: “A. quem te disse para ires ao berçário? Foi a M.?”

A.: “Não!”

Eu: “então, foi a C.?”

A.: “Não!”

Eu: “então quem foi?”

A.: “Eu!”

Eu e a minha colega M. não conseguimos, foi muito espontâneo, e desmanchamo-nos a rir com a descontração da A.. Naquele momento não fiz mais nada. Mas tive consciência que tinha de trabalhar com a A. que para sair da sala ou não (consoante a decisão do adulto) tinha de avisar um adulto. E, por outro lado, todos tinham o direito em dar recados. Nem tudo tem de ser feito como ela pretende.

Questiono-me se no papel de educadora, também, podemos ter espaço para rir e deixar passar.

Visto que a criança não estava consciente do que eu lhe tinha para transmitir, porque se já tivesse havido uma conversa anteriormente, não poderia deixar o restante pendente”

Competências da educadora reveladas em contexto de creche:

1. A educadora seleciona uma história que a desconcertou afetivamente.
2. A educadora faz uma autorreflexão sobre o seu papel como educadora a partir da história selecionada.
3. A educadora apresenta dados que caracterizam uma das crianças protagonistas da história.
4. A educadora revela conhecer o interesse pedagógico em diversificar as crianças a quem faz pedido.
5. A educadora revela conhecer quais as crianças que estão preparadas para fazer recados.
6. A educadora pede a uma das crianças para levar um chapéu ao berçário.
7. A educadora faz o pedido à criança usando uma expressão que revela delicadeza (“se faz favor”).
8. A educadora interpreta a resposta da criança a quem pediu para fazer o recado.
9. A educadora observa e faz a leitura do comportamento da criança protagonista que

Competências da criança reveladas em contexto de creche:

1. A criança acede ao pedido da educadora e entrega o chapéu no berçário.
2. A criança faz o recado com agrado e de acordo com o que lhe é pedido pela educadora.
3. A criança responde oralmente e de forma adequada ao pedido da educadora.
4. A criança observa com atenção o que se passa ao seu redor, com as outras crianças, na sala.
5. A criança reage ao que observa ao seu redor, manifestando-se.
6. A criança toma uma decisão de acordo com o que observou acontecer ao seu redor.
7. A criança pega no objeto com as mesmas características do que foi indicado pela educadora (chapéu) e realiza a mesma ação do recado que queria para si.
8. A criança faz o trajeto da sala ao berçário, onde entrega o chapéu e regressa à sala.
9. A criança conversa com a

Inferências sobre a ação educativa a partir da leitura dos dados

1. A educadora reconhece as diferenças desenvolvimentais das crianças e usa esse conhecimento ao operacionalizar a sua intencionalidade educativa.
2. A educadora usa a comunicação na relação entre os diversos intervenientes (educadora/criança(s)/auxiliar).
3. A educadora dá espaço à criança para agir e refletir sobre os acontecimentos.
4. Educadora e criança usam a observação como indutor de ações futuras.
5. A educadora deixa-se surpreender sobre as ações da criança.
6. A criança age de forma autónoma de acordo o que clima educativo promovido pela educadora.
7. A educadora partilha as suas observações e decisões com a auxiliar.
8. A educadora reflete sobre o seu papel como educadora ao acompanhar a história narrada.
9. A criança reflete sobre a sua ação sob proposta da educadora.
10. A educadora identifica traços da dimensão afetiva do envolvimento da criança nas ações.

habitualmente fazia os recados. 10. A educadora partilha com a auxiliar o que se estava a passar com as crianças protagonistas. 11. A educadora questiona a criança protagonista sobre o seu comportamento independente e sem autorização do adulto. 12. A educadora faz pensar a criança sobre o seu comportamento quanto à autorização para sair da sala, apresentando-lhe várias hipóteses de resposta. 13. A educadora, de forma espontânea, ri perante a resposta da criança protagonista. 14. A educadora faz uma autorreflexão sobre a resposta que deu ao modo como a criança protagonista resolveu a situação. 15. A educadora narra a história com uma sequência lógica.	educadora sobre a situação relativa ao recado. 10. A criança responde às questões colocadas pela educadora, assumindo a responsabilidade das ações realizadas. 11. A criança diz “eu” em vez do nome próprio, revelando ter consciência de si quando responde à educadora.	
--	--	--

Fonte: Produção dos próprios autores

A partir da **história 3**, ocorrida numa sala de creche com crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, foi possível identificar 15 competências reveladas pela educadora de infância e 11 competências reveladas pelas crianças.

Com 3 protagonistas (a educadora de infância, uma criança e a auxiliar de ação educativa) a ação da educadora revela a sua interrogação quanto à espontaneidade contida na relação com as crianças, naquele contexto. Face a esta situação, foi possível formular 10 inferências sobre a ação educativa.

Quadro 2 – História, competências da educadora de infância e das crianças reveladas na história 4 e inferências sobre a ação educativa a partir da leitura dos dados

História 4: “No dia 8 de outubro a minha auxiliar tirou o dia de férias, por isso tive de trabalhar mais tempo, para assegurar o grupo. Assim após o lanche, em vez de vir-me embora como é habitual permaneci. Como estava bom tempo vim para a rua com as crianças. Interagi com elas e na hora de me vir embora, dei os recados à colega que me ia substituir e disse adeus às crianças. A L. (2 anos) vem atrás de mim e diz-me:
- “Nã queo”!
- Não queres o quê? – questiono
- “Nã queo”!
De repente fez-se luz na minha cabeça.

<p>- Não queres que eu me vá embora? - "Si!" - Mas eu tenho de me ir embora, está na hora. Agora vais ficar ... Não me deixa acabar a frase e diz: - A Dite?" - Sim, com a J. Ela também é amiga. Vais ficar com ela e amanhã a A. volta, está bem? - "Nã queo!", voltou a insistir. Dei-lhe a mão e levei-a até à J.. Depois despedi-me e vim-me embora."</p>		
<p>Competências da educadora revelada em contexto de creche:</p> <ol style="list-style-type: none">1. A educadora substitui auxiliar de ação educativa, prolongando o seu horário de trabalho para acompanhar o grupo.2. A educadora levou as crianças para o exterior aproveitando o bom tempo dessa tarde.3. A educadora interagiu com as crianças no exterior sem a auxiliar de ação educativa.4. A educadora dá as indicações sobre as crianças à auxiliar de ação educativa que a vai substituir.5. A educadora despede-se das crianças antes de as deixar com a auxiliar de ação educativa.6. A educadora viu que uma criança a seguia quando estava para se ir embora.7. A educadora escuta a criança que a seguiu.8. A educadora procura entender a criança quando ela mostra desagrado na perspetiva da sua ausência.9. A educadora questiona a criança sobre o que ela está a sentir face à possibilidade de ficar, naquele espaço, sem a educadora.10. A educadora interpretou o que a criança disse de modo a continuar o diálogo para que a criança se sentisse segura.11. A educadora aceitou que a criança a interrompesse, pretendendo dar espaço para que a criança dissesse o que pretendia.12. A educadora, perante a inquietação da criança ao ter de a deixar, valoriza a	<p>Competências da criança reveladas em contexto de creche:</p> <ol style="list-style-type: none">1. A criança, perante os indícios de abandono da educadora, segue-a.2. A criança, perante os indícios de abandono da educadora, manifesta, verbalizando, o seu desagrado pelo facto de ela se ir embora.3. A criança estabelece um diálogo com a educadora, manifestando o seu desagrado com a sua previsível saída.4. A criança antecipa a educadora, indicando o nome da auxiliar que irá substituir a educadora.5. A criança insiste na sua manifestação de desagrado perante a hipótese da educadora se ir embora.6. A criança deixa-se conduzir pela educadora até à auxiliar, aceitando a situação.	<p>Inferências sobre a ação educativa a partir da leitura dos dados</p> <ol style="list-style-type: none">1. A educadora manifesta disponibilidade para substituir alguém que está de férias e dá resposta a uma situação de exceção.2. A educadora manifesta disponibilidade para acompanhar as crianças apesar de já ter terminado o seu horário de trabalho.3. A educadora toma decisões em relação aos espaços a ocupar com as crianças em horário não letivo.4. A educadora mostra espontaneidade na relação com a criança, revelando conhecê-la.5. A educadora revela estar disponível para atender a contestação da(s) criança(s).6. Educadora e criança procuram entender-se, comunicando entre si.7. A criança revela gostar da presença da educadora.8. A educadora resolve um dilema afetivo da criança, tendo em conta o sentir da criança.9. A educadora resolve o problema do horário tendo em conta a sua posição, a da criança e do restante pessoal da instituição.10. A educadora revelou flexibilidade perante situações inesperadas de organização laboral.11. A educadora contribuiu para um ambiente laboral de cooperação entre diversos profissionais.

<p>presença da auxiliar que a substituiu para que a criança se pudesse sentir segura.</p> <p>13. A educadora conforta a criança quanto à sua ausência, lembrando-lhe que voltará no dia seguinte.</p> <p>14. A educadora manteve a sua disponibilidade para atender ao desagrado da criança, procurando ouvi-la e mantendo-se próxima fisicamente.</p> <p>15. A educadora acompanha a criança dando-lhe a mão até à auxiliar de ação educativa que a iria substituir.</p> <p>16. A educadora, sabendo que a criança estava acompanhada pela auxiliar de ação educativa, despede-se da criança e vai-se embora.</p>		
--	--	--

Fonte: Produção dos próprios autores

A partir da **história 4**, que se passou no espaço exterior de uma creche, foi possível identificar 16 competências reveladas pela educadora de infância e 6 competências reveladas pelas crianças.

Com 2 protagonistas (a educadora de infância e uma criança de 2 anos) a ação da educadora revela o seu interesse em entender o significado para a criança da sua relação com o adulto, naquele contexto. Face a esta situação foi possível formular 11 inferências sobre a ação educativa.

Quadro 3 – História, competências da educadora de infância e das crianças reveladas na história 5 e inferências sobre a ação educativa a partir da leitura dos dados

<p>História 5: “Estava na sala polivalente da creche onde estavam as crianças até aos 3 anos, inclusivé a A. (criança da sala de 1/2 anos) que é irmã de uma menina que foi minha em anos anteriores.</p> <p>Perguntei: “A., a mana?”</p> <p>A A. repetiu a palavra “mana” para mim.</p> <p>Todos os dias eu estou um pouco na sala polivalente da creche antes de ir para a sala polivalente do pré-escolar. Sempre que a A. me via dirigia-se a mim e dizia: “a mana?”. Passou a associar-me à mana.”</p>		
<p>Competências da educadora reveladas em contexto de creche:</p> <p>1. A educadora tem presente a criança que fez parte de um grupo que orientou em anos anteriores.</p>	<p>Competências da criança reveladas em contexto de creche:</p> <p>1. A criança estabelece uma relação com a Educadora que tinha orientado o grupo da sua irmã em anos</p>	<p>Inferências sobre a ação educativa a partir da leitura dos dados</p> <p>1. A educadora manifesta disponibilidade para acompanhar todas as crianças da instituição, com idades cronológicas</p>

<p>2. A educadora, antes de entrar na sala polivalente onde estão as crianças do Jardim de Infância e creche, estabelece uma relação entre uma criança de 1/2 anos e a sua irmã, perguntando por esta.</p> <p>3. A educadora, na sala polivalente, questiona a criança de 1/2 anos chamando-a pelo nome e fazendo a ligação com a sua irmã.</p> <p>4. A educadora acompanha as crianças de 1/2 anos na sala polivalente, antes de entrar com as crianças do seu grupo na respetiva sala de acolhimento.</p> <p>5. A educadora acompanha todas as crianças da instituição em diversos espaços antes da atividade letiva.</p> <p>6. A educadora está atenta ao facto da criança de 1/2 anos a associar à irmã sempre que a vê na sala polivalente.</p> <p>7. A educadora interpreta uma palavra frase dita pela criança de 1/2 anos quando a vê na sala polivalente.</p> <p>8. A educadora valoriza o episódio relacional estabelecido com a criança de 1/2 anos, narrando-o.</p>	<p>anteriores.</p> <p>2. A criança, que não é do grupo da Educadora, estabelece relações entre este adulto e a sua irmã na sala polivalente.</p> <p>3. A criança, quando encontra a Educadora, questiona-a sobre a sua irmã.</p> <p>4. A criança, quando encontra a Educadora na sala polivalente, mantém uma rotina relacional.</p> <p>5. A criança usa uma palavra frase para comunicar com a Educadora na sala polivalente.</p>	<p>diferentes, antes da atividade letiva.</p> <p>2. A educadora acompanha todas as crianças da instituição em diversos espaços.</p> <p>3. A educadora está atenta às crianças que estão na sala polivalente dando-lhes atenção personalizada.</p> <p>4. A educadora fomenta o diálogo com a criança.</p> <p>5. A relação estabelecida entre educadora e a criança de 1/2 anos, ao longo de vários dias, revela que a criança sente confiança na educadora.</p> <p>6. A educadora dá tempo e espaço à criança para se expressar.</p> <p>7. A educadora aceita que a criança repita a mesma pergunta sempre que a vê.</p> <p>8. A educadora revela contentamento perante a relação que a criança de 1/2 anos estabeleceu consigo.</p> <p>9. A educadora valoriza um episódio e narra-o, com o intuito de o dar a conhecer a outros profissionais.</p>
---	--	---

Fonte: Produção dos próprios autores

A partir da **história 5**, que se passou na sala polivalente de uma creche, foi possível identificar 8 competências reveladas pela educadora de infância e 5 competências reveladas pelas crianças.

Com 2 protagonistas (a educadora de infância e uma criança da sala de 1 e 2 anos) a ação da educadora revela o seu interesse em reconhecer as conexões que a criança faz a partir do diálogo estabelecido com a educadora, naquele contexto. Face a esta situação foi possível formular 9 inferências sobre a ação educativa.

Quadro 4 – História, competências da educadora de infância e das crianças reveladas na história 7 e inferências sobre a ação educativa a partir da leitura dos dados

História 7: “Na instituição onde trabalho existe uma criança diagnosticada com autismo, na sala

dos 2 anos. É uma criança, com a qual costumo ficar 2 dias por semana, enquanto a maioria das crianças está a concretizar a sesta. A sala onde estamos é o seu espaço, sendo que para ali vão as crianças mais velhas que já não concretizam esta rotina. O C. tem muita dificuldade em dormir, sendo que muitas vezes, cabe-me a mim tentar adormecê-lo, para depois o levarem para um espaço com todas as condições necessárias para concretizar a sesta com tranquilidade. A razão porque não o faz com as outras crianças, deve-se aos seus gritos descontrolados que teimam em sair, sendo mais fácil acalmá-lo fora daquele contexto.

Num destes dias, estávamos os dois sentados no tapete da sala, enquanto eu lhe contava uma história que ele escolheu. Ele olha para mim e aponta com o seu dedo para o meu bibe, esboçando uma expressão de questionamento, no sentido de perguntar pelo meu nome escrito. O C. tem alguma dificuldade em expressar-se oralmente, apesar de já reconhecer quase todas as letras do alfabeto e de já saber ler algumas palavras.

No dia seguinte, ia estar novamente com o C. e lembrei-me de trocar de bibe. Optei por um que já tinha as letras do meu nome bordadas, no canto superior direito. Assim que agarro nele ao colo, ele afasta o seu tronco ligeiramente, expressando uma cara de surpresa e aponta para o meu nome. Pronuncia-o pausadamente, como se o estivesse a ler: "Xx-xx-xx-x". Olha para mim e "rasga" um enorme sorriso!"

Competências da educadora reveladas em contexto de creche:

1. A educadora disponibiliza-se para estar com as crianças que já não fazem sesta, deslocando-se para a sala das crianças dos 2 anos.
2. A educadora, durante o período da sesta, tenta adormecer uma criança que precisa de um ambiente tranquilo e que não pertence ao seu grupo.
3. A educadora encontra estratégias para dar resposta à criança com dificuldade em adormecer no momento da sesta.
4. A educadora conta uma história escolhida pela criança no tapete da sala.
5. A educadora interpreta o olhar da criança com dificuldades de verbalização quando esta olha para o sítio onde normalmente, na bata, está o nome da educadora.
6. A educadora, tendo em conta a reação da criança face à ausência da indicação do nome escrito na sua bata, veste uma bata em que o seu nome é visível.
7. A educadora interpreta a postura, os gestos e as expressões da criança face à visualização do nome da educadora na bata.

Competências da criança reveladas em contexto de creche:

1. A criança senta-se com a educadora no tapete da sala antes de adormecer.
2. A criança escolhe uma história para ser contada pela educadora antes de adormecer.
3. A criança comunica, através do olhar e do gesto, a ausência do nome da educadora escrito na bata.
4. A criança expressa surpresa através da expressão facial quando observa que o nome da educadora está escrito na bata.
5. A criança adequa a sua postura para fazer a leitura do nome da educadora escrito na bata.
6. A criança reconhece e lê o código verbal escrito na bata da educadora.
7. A criança manifesta o seu contentamento após ler o nome da educadora escrito na bata.

Inferências sobre a ação educativa a partir da leitura dos dados

1. A educadora dá resposta a necessidades institucionais tais como acompanhar crianças que não são do seu grupo.
2. A educadora estabelece uma relação de proximidade com uma criança diagnosticada com autismo.
3. A educadora ajusta a sua ação educativa às necessidades concretas de uma criança diagnosticada com autismo.
4. A educadora escolhe e operacionaliza estratégias para dar resposta a situações pedagógicas específicas.
5. A educadora, intencionalmente, procura responder e estimular uma criança diagnosticada com autismo.
6. A educadora mantém presente o questionamento não-verbal da criança, provocando uma situação que respeita o interesse previamente demonstrado pela criança diagnosticada com autismo.
7. A educadora narra a situação vivida com a criança protagonista desta história, dando a entender que as suas ações surgem de uma forma natural.

Fonte: Produção dos próprios autores

A partir da **história 7** que se passou na sala dos 2 anos de uma creche, na hora da sesta, foi possível identificar 7 competências reveladas pela educadora de infância e 7 competências revelada pela criança.

Com 2 protagonistas (a educadora de infância e uma criança autista) a ação da educadora revela a sua surpresa perante o efeito da sua opção educativa na criança, naquele contexto. Face a esta situação foi possível formular 7 inferências sobre a ação educativa.

No conjunto das 4 histórias podem-se identificar 46 competências da educadora revelada em contexto de creche e 29 competências da criança reveladas nesse mesmo contexto. Foi, ainda, identificado um conjunto de 37 inferências sobre a ação educativa a partir da leitura dos dados recolhidos.

6.2 Leitura dos dados apresentados pelas educadoras de infância ao refletirem sobre a sua ação educativa tendo em conta as competências e inferências identificadas nas narrativas

Depois de devolvida a cada autora a sua história com a identificação de competências e inferências sobre a ação educativa, foi solicitada uma reflexão sobre esses dados que teve como indutor as seguintes questões: i) *De que forma as competências e as inferências elencadas espelham o que valorizo na ação educativa com as crianças em creche?* e ii) *Como educadora, que ilações retiro da reflexão sobre as competências e inferências apresentadas?*

Tendo em consideração o caráter pessoal das reflexões, neste ponto, não se incluem os textos *ipsis verbis* das educadoras. Os dados retirados da leitura dessas reflexões são apresentados na primeira pessoa do singular para evidenciar o seu caráter pessoal (ver quadro 5).

Quadro 5 – O que as educadoras evidenciam ao refletir sobre a ação educativa a partir das competências e inferências identificadas nas narrativas

História	De que forma as competências e as inferências elencadas espelham o que valorizo na ação educativa com as crianças em creche? (Q1)	Como educadora, que ilações retiro da reflexão sobre as competências e inferências apresentadas? (Q2)
3	- Manifesto contentamento pelo olhar	- Verifico a complexidade do papel do EI

	<ul style="list-style-type: none">exterior à situação vivida- Tomo consciência da diversidade de aspetos da situação- Respeito à criança- Dou espaço à criança para pensar e agir espontaneamente- Valorizo a educadora como observadora e moderadora- Encanto-me com as reações das crianças- Incentivo a curiosidade (da EI e das crianças)	<ul style="list-style-type: none">- Tomo consciência da influência da EI nas crianças- Procuo o equilíbrio entre o orientar e facilitar situações emergentes
4	<ul style="list-style-type: none">- Valorizo a relação afetiva com as crianças- Respeito calmamente o ritmo das crianças e estar disponível para elas- Valorizo e adequo o tempo de disponibilidade da criança com a figura de referência;- Assumo a responsabilidade pelas crianças- Estabeleço afinidades com os pais das crianças- Formo parcerias com os pais	<ul style="list-style-type: none">- Identifico competências subjacentes às experiências vividas com as crianças- Tomo consciência do papel da EI no desenvolvimento de competências com as crianças- Reconheço a necessidade de refletir para analisar atitudes, posturas e ações- Tomo consciência da influencia que cada EI em cada criança- Gosto da profissão e considero isso como condição para desenvolver competências no âmbito da reflexão sobre a prática- Conheço e crio empatia com as crianças como condição para o desenvolvimento de competências profissionais
5	<ul style="list-style-type: none">- Revelo caraterísticas enquanto EI- Identifico o que valorizo na creche enquanto profissional- Contribuo para a construção da identidade profissional- Valorizo o papel da narrativa enquanto espelho da ação educativa do EI	<ul style="list-style-type: none">- Tomo consciência do papel das experiências- Tomo consciência da influência das caraterísticas, valores e crenças pessoais da EI na ação educativa- Percebo o papel da intuição na ação educativa – a intuição contém os valores da EI
7	<ul style="list-style-type: none">- Valorizo o estabelecimento do vínculo com a criança- Percebo o que é específico de cada criança- Defendo a necessidade de segurança e conforto na relação do EI com o grupo- Respeito os interesses e necessidades de cada criança- Tomo consciência dos valores que privilegia na sua ação educativa- Identifico os valores inerentes à ação educativa	<ul style="list-style-type: none">- Valorizo a experiência enquanto potenciadora de identificação de intencionalidades educativas- Valorizo a espontaneidade como consequência da experiência profissional- Constato que comportamentos espontâneos espelham a identidade profissional- Valorizo a reflexão na tomada de consciência das consequências da atitude educativa- Valorizo a reflexão na aprendizagem profissional, no questionamento sobre valores, decisões, conceções fechadas- Valorizo a reflexão em grande grupo

Fonte: Produção dos próprios autores

A leitura das competências e inferências apresentadas permitiu às educadoras tomar consciência do que valorizam na ação educativa com as crianças em creche. Identificam a especificidade da sua profissão e reconhecem aspetos que têm em conta na relação educativa. As ilações retiradas da reflexão sobre as

competências e inferências apresentadas revelam o que consideram ser inerente ao papel do Educador de Infância em contexto de creche e o significado das aprendizagens advindas dessa consciencialização para a sua prática profissional. Estes dados permitem-nos inferir que houve um processo de aprofundamento na resposta às duas questões colocadas, aceitando-se que a segunda questão foi importante para reforçar as ideias previamente identificadas na questão.

Como complemento à análise pode acrescentar-se que os verbos utilizados pelas educadoras nas suas respostas representam ações que se referem a: i) valorização de algum aspeto da ação educativa (5 vezes nas respostas à questão 1 e 5 vezes nas respostas à questão 2), ii) ao processo de tomada de consciência do papel do educador (2 vezes nas respostas à questão 1 e 5 vezes nas respostas à questão 2), iii) ao processo de identificação de aspetos pertencente à sua forma de agir (2 vezes nas respostas à questão 1 e 1 vez nas respostas à questão 2), iv) respeitar a criança surge 3 vezes na resposta à questão 1, v) verificar (reporta-se à complexidade do papel do educador e ao uso do corpo como forma de comunicação) surge 1 vez na resposta à questão 2.

Estes resultados permitem inferir que esta estratégia foi, efetivamente, formativa para os intervenientes envolvidos.

6.3 Referentes a considerar nesta experiência enquanto possível estratégia de formação

Tendo em conta os resultados encontrados ao longo desta experiência, poder-se-á considerar este processo como uma possível estratégia formativa, entendida como uma proposta de promoção de competências profissionais organizada de forma coerente e sequencial de acordo com itens previamente considerados. Nesta ordem de ideias, esta experiência pode ser lida na ótica dos processos e dos produtos.

Na ótica dos processos, pode considerar-se a seguinte sequência:

- a) Elaborar narrativas escritas de situações vividas em contexto profissional
- b) Analisar a escrita das narrativas tendo em conta as competências e inferências implícitas
- c) Devolver os dados contidos na análise escrita aos autores das narrativas

d) Refletir sobre a análise efetuada.

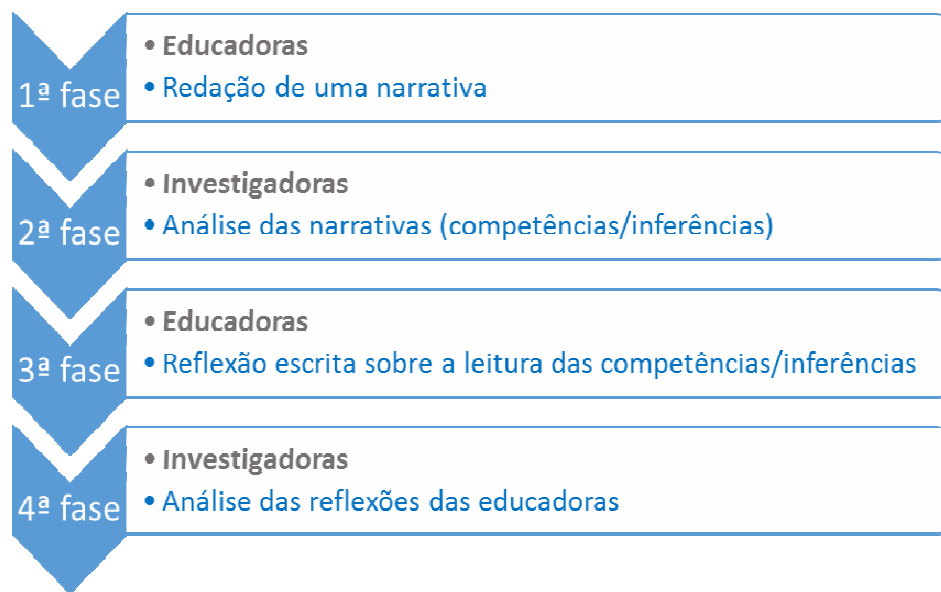
Na ótica dos produtos, pode considerar-se:

- a) Narrativas de situações vividas em contexto profissional
- b) Referentes de análise das narrativas
- c) Reflexão escrita.

Esta estratégia pressupõe a participação de profissionais de educação de infância em exercício de funções. Os participantes assumem importância na formação individual e grupal - a participação individual contribui para a aprendizagem em grupo com autenticidade (LAEVERS, 2014). A relação que se vive entre os diferentes intervenientes integra a partilha das experiências, a reflexão sobre as mesmas e um autoquestionamento facilitador de novas perspetivas individuais e de grupo sobre a ação educativa (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; DIAS; KOWALSKI, 2014a; CORREIA; MESQUITA, 2016).

Quer os processos, quer os produtos desta proposta formativa (ver figura 1) valorizam o papel das experiências e o potencial de uma abordagem por competências na formação (DIAS; KOWALSKI, 2014b). Esta proposta formativa incentiva o desenvolvimento de competências profissionais ao facilitar a identificação de referentes para a ação educativa e ao levar o profissional a refletir e a tomar decisões sobre os vetores da sua pedagogia (VASCONCELOS, 2014; FREIRE; SHOR, 1996; OLIVEIRA, 2011).

Figura 1 – Processo estudado como estratégia formativa



Fonte: Produção dos próprios autores

Clarificando, pode acrescentar-se que esta estratégia implicou um processo de co-autoria (4educadoras e 2 investigadoras):

- i) trabalho individual das educadoras (elementos do GPC) em dois momentos distintos (redação da narrativa e redação da reflexão sobre competências e inferências apresentadas pelas investigadoras);
- ii) trabalho em grupo das investigadoras (elementos do GPC) em momentos distintos (análise das narrativas ao nível das competências e inferências para a ação educativa e análise das reflexões).

Cada um dos momentos tem significado por si, mas enquanto estratégia formativa, neste estudo, só tem significado como parte de um todo (MOITA, 2012; VYGOTSKY, 1979). Foi necessário que a análise realizada se debruçasse sobre diversos aspetos (identificação de ações e de evidências, predominância de verbos de ação, organização dos dados em quadros usando referentes distintos) para que este processo pudesse ser assumido como estratégia de formação. A teorização da ação educativa e o seu aprofundamento através da escrita e da reflexão partilhada (devolução de um *feedback*) são pilares de uma estratégia formativa (ROLDÃO; LEITE, 2012) que se quer como ferramenta de qualificação profissional e pessoal (HERBERTZ, 2014).

A estratégia formativa, apesar de já ter sido iniciada a quando da redação da narrativa, tornou-se evidente quando as educadoras tomaram contato com o olhar

exterior sobre a sua narrativa relativamente às competências e às inferências nela contida (GALVÃO, 2005; BRUNER, 1991). Perante esse olhar, reconstruíram as suas atitudes e práticas educativas ao serem confrontadas com as questões formuladas (Q1 e Q2), redigindo respostas. O facto de as investigadoras interpretarem as experiências que as crianças tiveram com as educadoras à luz de uma abordagem por competências (que considera o sujeito, a ação e o contexto da ação), possibilitou ver o educador como profissional que valoriza a agência da criança na sua experiência (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007). Paralelamente, os referentes usados na abordagem por competências permitiram que os participantes se situassem como sujeitos únicos em contínuo processo de formação. Também neste sentido, esta abordagem por competências se revelou útil e adequada. Ler e refletir sobre a ação educativa vista por outros profissionais proporcionou um olhar distanciado e crítico sobre a realidade vivida proporcionando a autoconsciência para a tomada de medidas necessárias à melhoria da ação educativa com criança (HERBERTZ, 2014).

Considera-se que esta estratégia formativa, que implica um referencial de fundo (DIAS; KOWALSKI, 2014b), poderá contribuir para a tomada de consciência das atitudes educativas e para a clarificação da identidade profissional (DIAS, 2009). Infere-se que facilitará às educadoras situarem-se perante essa tomada de consciência.

Investigadoras e educadoras trabalharam perspetivando o estudo numa lógica de formação em parceria, conjugando a experiência profissional, a análise problematizada da ação pedagógica e a reflexão, em consonância com o defendido nas Orientações Pedagógicas para a Creche (PORTUGAL, 2017).

Em síntese, a partir das quatro narrativas estudadas foi possível identificar competências do Educador de Infância e das crianças e formular inferências para a ação educativa. Em todas as histórias, o Educador de Infância foi protagonista com outros intervenientes. As situações narradas surgem em contextos diversos e reportam-se a diferentes momentos da rotina da criança em creche.

Este estudo mostrou que uma abordagem por competências na Educação de Infância tem implicações que ultrapassam as questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tem reflexo na forma como as educadoras assumem

as suas práticas, se veem evoluir enquanto pessoas e profissionais e se perspectivam no âmbito de uma pedagogia da infância de cariz colaborativo, criativo e criticamente reflexivo.

Seguindo uma abordagem por competências, foi possível construir a estratégia formativa supra referida a partir da realidade refletida individualmente e em conjunto de forma natural e espontânea, envolvendo crianças e adultos. Esta estratégia valoriza a importância da emergência de situações significativas para a consciencialização de referentes integrados na experiência e a reconstrução de referentes enquanto pilares da ação educativa. O papel da escrita foi valorizado enquanto registo de experiências e como organizador do olhar sobre as experiências (reflexão pessoal e reflexão profissional).

Face aos resultados obtidos, em estudos futuros, considera-se pertinente equacionar a avaliação em Educação de Infância a partir da estratégia formativa proposta e, ainda, averiguar as implicações de uma abordagem por competências na perspetiva da criança.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Verónica; MOREIRA, Carlos; TANJI, Suzelaine; MARTINS, André. A narrativa da prática como uma estratégia de construção do conhecimento na formação superior em saúde. **Educar em Revista**, n.º especial 2, p. 191-206, 2010.

BARTOSZECK, Amauri; BARTOSZECK, Flavio. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. **EDUCAÇÃO | TEMAS E PROBLEMAS**, 9, p. 59-71, 2012.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry Chicago**, v. 18, p. 12-21, 1991.

CARVALHO, Cindy; PORTUGAL, Gabriela. **Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade**. Porto: Porto Editora, 2017.

CORREIA, Sónia; MESQUITA, Luciana. Comunidades profissionais enquanto espaços formativos: olhares sobre o (e a partir do) Projeto Creche. **Indagatio Didactica**, v. 8(2), p. 7-25, 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Maria Isabel. **Promoção de competências em educação**. Leiria: INDEA-Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados e Instituto Politécnico de Leiria, 2009.

_____. Promover competências em contexto educativo: estudo de três propostas de intervenção. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 80-97, 2014a.

_____. De bebé a criança: características e interações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 06, n. 11, p. 158-172, 2014b.

_____; KOWALSKI, Isabel. A Competence-based Approach in Portuguese Early Childhood Education. **New Zealand Journal of Teachers' Work**, v. 11, Issue 1, p. 49-61, 2014a.

_____; _____. Competências em educação pré-escolar: estudo em contexto português. **Revista Eletrônica de Investigação e Desenvolvimento**, p. 1-16, 2014b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO DE SEGURANÇA SOCIAL (Coord.). **Manual de Processos-Chave**. Lisboa: Instituto de Segurança Social, 2011.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

HERBERTZ, Dirce. Diários de aula: reflexões sobre a prática docente no ensino fundamental. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 1, p. 129-141, 2014.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LAEVERS, Ferre. Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 152-185, 2014.

LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Educação**, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371-389, 2005.

MOITA, Maria Conceição. **Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância**. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Rosa. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINHO, Ana, CRÓ, Maria de Lurdes; DIAS, Maria da Luz. A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto de creche. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 47-1, p. 109-125, 2013.

PORTUGAL, Gabriela. O currículo em creche – que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 56-65, 2017.

REIS, Pedro. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre educação**, 15 (16), p. 17-34, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu; LEITE, Teresa. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 76, p. 481-502, 2012.

SÁ-CHAVES, Idália. **A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SIEGEL, Daniel. **A mente em desenvolvimento**: Para uma neurobiologia de experiência interpessoal. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SEIXAS, Sónia. Da neurobiologia das relações precoces à neuroeducação. **Interacções**, n. 30, p. 44-71, 2014.

VASCONCELOS, Teresa. **Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)**. Porto: Media XXI, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.