

[C:E:I] CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Publicação quadrimestral n.º 112 Setembro/Dezembro 2017
Edição da APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância
Preço 10€ (IVA incluído) ISSN 2182-8369

3
ANOS

EDIÇÃO ESPECIAL



Publicação quadrimestral
n.º 112

Tiragem: 3000 exemplares

Edição, Propriedade e Redação: Associação de Profissionais de Educação de Infância
Bairro da Liberdade, Lote 9, Loja 14, Piso 0.
1070-023 LISBOA

Tel. 21 382 76 19/20 Fax. 21 382 76 21

E-mail. apei@apei.pt

Diretor: Luís Ribeiro

(Presidente da APEI)

Equipa editorial: Ana Maria Azevedo, Joana Freitas-Luís, Luís Ribeiro, Maria de Fátima Godinho, Maria Luísa Tavares, Maria Manuela Rosa, Maria Margarida Costa, Susana Albertos.

Colaboradores: Helena Faria, Rosário Leote, Sofia Esteves.

Revisão: António Simões do Paço **Design gráfico:** Metropolis Design
www.metropolis.pt

Impressão: Sersilito – Empresa Gráfica, Lda **Preço por número:** 10€

Assinaturas: 1 ano: 17,50€ (iva incluído), estrangeiro (1 ano) 19€

N.º de registo: Direção-Geral da Comunicação Social 112028

Depósito legal: 12929/86 **ISSN:** 2182-8369

Os artigos assinados não exprimem necessariamente o ponto de vista da Direção.



1 **Editorial** . *Luís Ribeiro*

3 **Artigo**. *Conceição Moita*
Em júbilo

4 **Artigo** . *Teresa Vasconcelos*

Cadernos de Educação de Infância – 30 anos de colaboração

14 **À conversa com...** . *Equipa de autoras das OCEPE*

A aprendizagem e a sua abordagem nas estratégias implementadas devem promover uma aprendizagem holística

19 **Artigo** . *Manuela Ferreira e Catarina Tomás*

Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal

34 **Artigo** . *Isabel Lopes da Silva*

Projectos de aprendizagem: algumas perguntas frequentes

43 **Artigo** . *Maria do Céu Roldão*

Formar para a excelência profissional – pressupostos e roturas nos níveis iniciais da docência

53 **Artigo** . *Margarida Alves Martins*

Práticas educativas no jardim de infância e desenvolvimento da literacia. Macio escreve-se com um B, com um M ou com um Y?

59 **Artigo** . *Cristina Mesquita*

A pedagogia holística em educação de infância

64 **Práticas** . *Eunice Salvador, Lourdes Robalo, Dulce Matos*

Projecto Amadeu de Sousa-Cardoso

71 **Práticas** . *Marta Cabral*

Oferecer, ouvir e responder: Explorações artísticas com crianças pequenas?

75 **Práticas** . *Cláudia Peças, Fátima Aresta, Jéssica Carneiro*

Uma casa para todos

82 **Artigo** . *Assunção Folque, Fátima Aresta e Isabel Melo*

Construir a sustentabilidade a partir da infância

92 **Artigo** . *Maria Filomena Gaspar*

*Arquitetos de soft skills?
Os educadores de infância do século XXI*

98 **Artigo** . *Ana Sarmento Coelho*

Brincar e pedagogia em educação de infância

104 **Artigo** . *Sara Barros Araújo*

Perspetivas pedagógicas para a educação em creche: princípios convergentes e implicações para a prática

113 **Artigo** . *Isabel Loureiro, Gisele Câmara, Ana Rita Goes*

A importância das primeiras experiências na vida: porque são uma oportunidade única

122 **Artigo** . *Ana Rita Goes*

Dormir bem para crescer melhor

128 **Colaborar com a revista CEI** . *Rosário Leote e Helena Faria*

129 **À descoberta** . *Rosário Leote de Carvalho*

Impressão digital

130 **Convergências** . *Sofia Esteves*

Errar é uma virtude

131 **Contos para acordar** . *Helena Faria*

Labaredas da nossa infância

133 **Nas bancas: Educação**

Brinquedos no Intervalo. Publicidade Infantil na Televisão Portuguesa

Formação Inicial de Professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha

Voltemos à escola

134 **Nas bancas: Infantil**

Quero Um Abraço

Um Salto de Gafanhoto

Vou Amar-te para Sempre

A Matilde está Careca

O Monstro das Cores. Um livro pop-up

Programa de Prevenção Primária de Abuso Sexual para crianças

em Idade Pré-escolar - "Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!"

A pedagogia holística em educação de infância

Cristina Mesquita. Instituto Politécnico de Bragança

Contributos para a definição de pedagogia em educação de infância

O conceito de pedagogia em educação de infância tem sido utilizado indistintamente como sinónimo de currículo, prática, ensino ou aprendizagem (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Num texto que procura reconstruir o conceito de pedagogia, Watkins e Mortimore (1999: 3) definem pedagogia como a “atividade consciente de uma pessoa para facilitar a aprendizagem de outra”. Esta ideia centra o conceito de pedagogia no valor da aprendizagem em ligação com os diferentes elementos que intervêm no processo. Para Moss e Petrie (2002) a pedagogia deve ser uma abordagem relacional e holística, uma vez que a ação do pedagogo se destina à criança como um todo – a criança com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social.

Outro importante contributo conceptual é proposto por Paulo Freire (1996), que sugere que a pedagogia é um meio de ler o mundo, dialogar, escutar e conscientizar. Esta conceptualização apresenta uma mudança na ênfase da pedagogia de sentido único para a pedagogia da interação, onde se partilham maneiras de ver, ouvir, questionar e dialogar (Freire, 1996). Este entendimento sobre a pedagogia é sustentador de práticas democráticas, onde tanto os educadores como as crianças expressam opiniões e são escutados. Trata-se da pedagogia dos relacionamentos, enfatizada por Loris Malaguzzi (2008), segundo a qual as crianças são entendidas como ativamente envolvidas na coconstrução do conhecimento, das identidades próprias e das dos outros (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007c: 16), a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é, assim,

um espaço ambíguo “de um entre três – as ações as teorias e as crenças – numa triangulação interativa constantemente renovada” que se sustenta “numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças”. No entanto, como esclarece a autora, “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” (2007c: 16). Nesta linha de pensamento, a pedagogia não existe sem a práxis e é nela que se vivifica e renova. Esta conceptualização assume as conexões entre o que se pensa sobre a educação, a forma como se educa e as perspetivas teóricas onde se fundam as ações, relacionando a educação das crianças, a ação dos profissionais, as interações com a família e a comunidade, os valores que sustentam as práticas e as conexões entre o mundo social e o mundo natural.

Todas estas definições de pedagogia destacam a totalidade da criança e a interconexão entre as diferentes dimensões e atores do processo educativo, do qual resulta o carácter holístico da educação das crianças.

Princípios da pedagogia holística: a globalidade, interconectividade, inclusão e equilíbrio

O movimento da pedagogia holística constituiu-se como uma resposta às pedagogias de sentido único, mecanicistas, fragmentadas, que valorizam a dimensão cognitiva e racional, adotando uma perspetiva do mundo que visa a transformação das fundações da educação. Neste sentido, uma perspetiva holística da educação não pode ser definida como um método ou uma técnica específica. Deve, antes, ser entendida como um paradigma, como um conjunto de princípios e pressupostos que podem ser utilizados de diversas formas (Miller, 1992). No esquema sintetiza-se a ideia de pedagogia holística. A pedagogia holística tem as suas raízes na

educação humanista e progressista. Focaliza-se no todo (*wholeness*) e evita excluir qualquer aspeto significativo da experiência humana. O foco principal desta abordagem é a interconexão (*interconnectedness*) entre a experiência e a realidade. Afirma-se que todas as realidades do universo se relacionam entre si. Tudo o que existe se articula num contexto de interconexão e significado e uma mudança ou acontecimento afetarà cada um dos elementos que se relacionam. Isso significa que o conjunto é composto de padrões relacionais que não estão contidos nas partes e, por isso, um fenómeno não pode ser entendido isoladamente (Miller, 2000). Assim, podemos sublinhar que esta perspetiva contraria as visões fragmentadas, que marginalizam diversas formas de expressão da criança e as visões redutoras do saber e da aprendizagem, para se afirmar num conceito de práxis enquanto intencionalidade prática para a mudança e num compromisso ético com a ação (Elliott, 2010).

Neste sentido, a visão holística em educação de infância incorpora diferentes instâncias que se interconectam entre si: a criança como um todo, os profissionais, as famílias, as comunidades, as múltiplas dimensões da realidade e os processos de educar e aprender.

Nesta perspetiva caracteriza-se também por ser inclusiva em dois sentidos. Num primeiro sentido, a educação holística respeita a diversidade cultural, celebrando as diferenças entre as crianças e aceitando-as como pontos de partida para uma ação que valoriza a todos e a cada um. Num segundo sentido é inclusiva, porque pensa em estratégias que respondam à diversidade e apoiam todas as crianças de forma diferenciada no esforço de ser e de se tornar (Miller, 2000).

Inclui ainda a ideia de equilíbrio (*balance*) entre os diferentes aspetos que caracterizam as pessoas, intelectual, físico, espiri-

Figura 1. Pedagogia holística em educação de infância



seu desenvolvimento (Silva, Marque, Mata, & Rosa, 2016). Sublinha-se, desta forma, que a aprendizagem da criança se realiza nas dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, interligadas e que atuam em conjunto, o que implica que se valorizem todas as suas formas de expressão. A visão holística destaca ainda que a criança deve ser entendida como um dos atores que fazem parte da sociedade e que nela participam.

Decorre desta aceção que a natureza das práticas profissionais (sobretudo os aspectos que envolvem a construção de interações positivas e de cuidado), as decisões curriculares e as questões em torno da aprendizagem das crianças é também ela holística. Nesta linha de pensamento, a pedagogia situada na práxis considera o que

mar como um corpo de saberes teóricos, práticos e éticos que permitem aos profissionais tomar decisões informadas em tempo útil, para agir com equilíbrio entre o bem-estar individual e as exigências da sociedade atual (Oslo, 2003). Uma pedagogia que considera os direitos da criança e a sua competência participativa (Mason, 2005) e que utiliza a escuta, a observação e a negociação como processos para garantir a participação (Dahlberg & Moss, 2005; Oliveira-Formosinho, 2007a; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Uma pedagogia que responda à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças,

entre esses polos em interação e os contextos envolventes (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.15).

A interconectividade entre desenvolvimento, aprendizagem e currículo

Compreende-se, por isso, que em educação de infância o currículo interconecte o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, entendendo-a na sua individualidade e considerando os seus interesses e necessidades, a sua agência e a sua vontade de experimentar o mundo. Para isso, importa que os contextos se constituam como ambientes que estimulam as crianças a investir na construção de saberes e que lhes permitam explorar a realidade com todos os seus sentidos, representando-a através de múltiplas formas de expressão. O envolvimento da criança, realizado num ambiente habilitador assegurará a intencionalidade e a substantividade da sua aprendizagem (Bruner, 2000).

A gestão do currículo em educação de infância enfatiza a multidimensionalidade da ação dos educadores, que deve sustentar-se nos princípios conceptuais para delinear os conteúdos a aprender, os processos através dos quais as crianças aprendem, as práticas que desenvolvem para alcançar tais propósitos, bem como a organização intencional do contexto onde a aprendizagem acontece.

Diversas abordagens que assumem uma visão holística (Hohman & Weikart, 2011; Edwards, Gandini & Forman, 2008; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Folque, 2008; Niza, 2007) destacam que a aprendizagem se deve realizar através de uma perspetiva integradora, que valoriza o brincar e realça o desenvolvimento de saberes sobre a vida e para a vida, que se descrevem de seguida:

- (i) desenvolvimento físico e motor: através da consciência e do domínio progressivo sobre o seu corpo, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os

objetos, mas também a consciencialização sobre a alimentação saudável e a importância da atividade física;

- (ii) desenvolvimento da linguagem: considerando a escuta e a compreensão, o desenvolvimento da linguagem oral e da comunicação, a ampliação do vocabulário, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança;
- (iii) desenvolvimento cognitivo: desenvolvendo vários conceitos que incluem os números e as operações, relacionados com a comparação, classificação, conservação do espaço e da quantidade, correspondência termo a termo; contagem oral e de objetos. Construção progressiva do sentido de espaço, organização de dados, organização sequencial, pensamento crítico, observação e verificação, raciocínio e a resolução de problemas, bem como o conhecimento sobre o mundo, nas dimensões, física, social e natural.
- (iv) desenvolvimento pessoal, social e emocional: que apela para a construção da consciência de si, do autocontrole, da iniciativa e da curiosidade, do envolvimento e da persistência, da cooperação e da sensibilidade, das relações sociais e interações positivas com o grupo, do comportamento sociável, da expressão de sentimentos e da aceitação dos sentimentos dos outros;
- (v) desenvolvimento sensorial: através das experiências visuais, auditivas e cinestésicas que conduzem ao desenvolvimento dos cinco sentidos;
- (vi) desenvolvimento da criatividade e do sentido estético: explorando diferentes formas de arte, desenvolvendo disposições, expressões e apreciações sobre os domínios da dança, do teatro, da música e da expressão plástica.

Com inspiração nas abordagens anteriormen-



te enunciadas, consideramos que estas áreas de desenvolvimento se sustentam num conjunto de princípios que devem ser tidos em conta pelos educadores de infância na sua ação: (i) compreender o brincar como base da aprendizagem; (ii) valorizar a experiência, enquanto processo através do qual se aprende; (iii) incluir as diferentes formas de expressão (plástica, dança, motora, dramática, musical); (iv) considerar os ritmos, os interesses e as necessidades das crianças; (v) integrar interações e aprendizagens formais e informais; (vi) reconhecer as características do pensamento da criança; (vii) valorizar a sua competência, nos modos de pensar e agir; (viii) usar diferentes instrumentos da cultura como meio de aprendizagem; (ix) associar a educação ao cuidado; (x) integrar os saberes (literacia, numeracia e conhecimento do mundo) nas experiências de todos os dias; (xi) considerar a participação da criança, negociando, dialogando, refletindo e descolonizando; (xii) articular os saberes; (xiii) partir da observação e da escuta ativa para a planificação e; (xiv) desenvolver uma avaliação contínua, formadora e autêntica que integre os processos e as realizações.

Decorre desta linha conceptual que a criança aprende através da experiência que realiza sobre os objetos, com os outros e com a realidade, onde pode errar e voltar a tentar, repetir e recriar, imitar e identificar-se. O educador deve, por isso, promover um ambiente onde a criança se sinta encorajada e desafiada a escolher, explorar e experimentar. Um clima onde a criança se sinta feliz e em segurança, onde tenha oportunidades diversificadas para aprender. Um ambiente onde a sua voz seja escutada e que sinta que as suas ideias são consideradas e valorizadas, sentindo-se pertença de um grupo cujos membros se apoiam e constroem conhecimento, colaborativamente. Como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011: 18), este tipo de ambientes “promovem a construção da aprendizagem interativa e contínua dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora”. Neste sentido, uma abordagem holística considera a participação de todos enquanto direito, apelando para a intencionalização de uma práxis pedagógica valorizadora da agência da criança, mas também dos adul-

: ARTIGO

tos que com ela interagem. Os educadores competentes serão aqueles que compreendem a competência das crianças, porque as veem como pessoas com direitos que devem ser respeitadas, que constroem ambientes de aprendizagem experienciais, interacionais e colaborativos, que envolvem os pais, as famílias e a comunidade no desenvolvimento de uma educação democrática, inclusiva e respeitadora da diversidade (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

A articulação dos saberes e ação integradora

Uma outra reflexão em torno da perspectiva holística centra-se na articulação dos saberes. Referimos, como exemplo de abordagem integradora dos conteúdos, a aprendizagem baseada em projeto, presente no Movimento da Escola Moderna ou na abordagem Reggio Emilia. Em ambas as abordagens o sentido do projeto envolve a integração de várias áreas de conteúdo numa vivência experiencial situada na exploração profunda de uma ideia, interesse ou assunto. Esta perspectiva ajuda as crianças a relacionar aprendizagens académicas com as ideias sobre o mundo real. Estes projetos ajudam as crianças a estabelecer ligações entre diferentes conceitos e a desenvolver uma compreensão global sobre os fenómenos em estudo. Neste sentido, o currículo é flexível e responsivo às necessidades das crianças, considerando cada uma delas na sua individualidade. A forma como se desenvolvem os projetos valoriza a integração de todos, reconhecendo a diversidade social e cultural. Constitui-se como estratégia que encoraja e apoia todas as formas de desenvolvimento que se explicitaram anteriormente, estimulando a expressão da criança através de diferentes linguagens. Importa ainda salientar que o projeto se configura como um organizador de ideias, um agregador de saberes, experiências e competências, bem como um meio privilegiado de investigar a realidade natural e social. Sublinhamos, por último, que



esta metodologia permite à criança estabelecer conexões com as aprendizagens anteriores, motivando-a na procura de mais informação, sobre os temas em estudo.

Em síntese

Procuramos neste texto analisar os diferentes aspetos que caracterizam a pedagogia holística. Um dos primeiros focos que salientamos refere-se ao conceito de “totalidade” enquanto cerne do processo educacional. A totalidade implica que se veja a criança como um todo, bem como a interconexão entre os diferentes saberes. Destacamos que a abordagem holística celebra e faz uso construtivo das visões evolutivas, experienciais e alternativas da realidade e de múltiplas formas de conhecimento. Não são apenas os aspetos cognitivos do desenvolvimento da criança que precisam de ser valorizados, mas também os físicos, os sociais, os espirituais, os estéticos e os criativos.

Salientamos ainda que a abordagem holística reclama a conectividade entre os saberes, en-

tre os atores e a realidade. Pressupõe a inclusão de todos os atores e aceita a diversidade cultural como um meio de potenciação da cooperação e da valorização de todos. Nesta aceção, procura o equilíbrio entre os saberes e os processos de aprendizagem, as crianças e os educadores, o individual e o grupal, as diferentes formas de expressão e comunicação (Miller, 2007).

Entendemos, por isso, que o educador holístico se deve assumir como um facilitador da aprendizagem, que gere o currículo através das observações, reclamando autonomia para coconstruir ambientes de aprendizagem estimulantes e experiências de aprendizagem integradoras que permitam à criança desenvolver-se como um todo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London & New York: Routledge.
Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade*

na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, A. (2008). *As cem linguagens das crianças*. Porto Alegre: Artmed.

Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). London: SAGE.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A. (2008). An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-schools. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. London: Institute of Education, University of London.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:4, 477-492.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association*. Lisbon: Aga Khan Foundation.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Malaguzzi, L. (2008). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens das crianças* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.

Mason, J. (2005). Child protection policy and the construction of childhood. In J. Mason, & T. Fattore, *Children taken seriously in theory policy and practice* (pp. 91-97). London: Jessica Kingsley.

Miller, J. P. Ed. (2007). *The holistic curriculum*. Toronto, Ontário, Canadá: OISE Press.

Miller, R. (1992). *What are schools for: Holistic education in American culture*. Brandon, VT: Holistic Education Press.

Miller, R. (2000). *Caring for new life: Essays on holistic education*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.

Moss, P. & Petrie, J. (2002). *From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood*. Londres: Routledge Falmer.

Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-

-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2007c). *Pedagogia da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação*. In J. Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.

Oslen, D. R. (2003). *Psychological Theory and education reform: how school remarks mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ponte, P., & Ax, J. (2010). Action Reserach and Pedagogy as science of the child's upbringing. In S. Noffke, & B. Somekh, *The Sage handbook of Educational Action Research* (pp. 324-335). London: Sage.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London: Department of education and skills.

Watkins, C., & Mortimore, P. (1999). *Pedagogy: what do we know?* In P. Mortimore, *Undertanding pedagogy and its impact in learning* (pp. 1-20). Chapman: Sage.

