

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho pela orientação e o apoio científico em momentos tão decisivos e que tornaram possível a concretização deste trabalho. Pelo privilégio de colaborar no Projecto Infância e na Associação Criança que tem possibilitado uma longa jornada de aprendizagem profissional. E, ainda, a amizade, a compreensão e a partilha de saberes.

Às educadoras que integram o grupo desta pesquisa, que, com uma imensa simpatia e disponibilidade, me abriram as portas das suas salas.

Ao Professor Doutor João Formosinho, pela amizade, e pela oportunidade de comigo partilhar os seus inesgotáveis saberes.

Às minhas colegas Fátima e Cristina pela solidariedade e pela amizade em momentos tão importantes deste percurso.

À Sissi pela amizade, pelo apoio e disponibilidade em momentos decisivos deste percurso, e, também pela confiança que sempre me manifestou.

À Né, que está sempre presente, pelo afecto, incentivo e companheirismo.

Aos meus pais, por tudo o que me ensinaram.

## RESUMO

Este estudo visa compreender o impacto da formação no desenvolvimento profissional das educadoras e na qualidade das práticas na educação de infância. Para cumprir este objectivo avaliam-se dois cursos de formação especializada do ex-CEFOPE e do IEC da Universidade do Minho, procurando identificar os paradigmas de formação subjacentes e compreender a sua relação com o desenvolvimento profissional das educadoras e com as aprendizagens das crianças. Esta problemática assume grande relevância, sabendo que a investigação salienta que só as práticas de educação de infância de qualidade têm impacto duradouro na vida presente e futura da criança (Schweinhart e Weikart, 1997; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield e Nores, 2005).

A presente investigação insere-se no âmbito da formação contínua especializada e contínua especializada em contexto. Os dois cursos estudados são cursos de formação especializada (CESES), situando-se um destes cursos no âmbito da formação em contexto (Formosinho, 1995).

O estudo de caso desta investigação, de natureza qualitativa e avaliativa, permitiu construir conhecimento em torno dos contributos de dois paradigmas de formação de educadoras para a construção de práticas de qualidade na educação de infância e para as aprendizagens das crianças. A análise e interpretação dos dados, permitiu identificar o impacto da formação especializada na qualidade dos contextos educacionais, avaliada através de duas dimensões pedagógicas – o tempo e as interacções educativas. Permitiu, ainda, compreender a relação da qualidade do contexto educacional na educação de infância com as aprendizagens das crianças.

Os dados permitem extrair algumas conclusões. Salientam a aprendizagem da pedagogia como um processo longo que requer a aprendizagem de competências de natureza complexa. Salientam a interactividade entre a formação de educadoras, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem das crianças. Salientam, ainda, que nem toda a formação de professores garante o direito das crianças a aprender Oliveira-Formosinho, 2004).

## ABSTRACT

This study aims to understand the impact of in-service teacher training in preschool teacher's professional development and in the quality of early childhood practices. In order to fulfil this target two specialised training courses from the ex-CEFOP and the actual IEC, from the University of Minho are evaluated, trying to identify the underlying paradigms of teacher training and to understand the relation between preschool teacher professional development and children's learning. This question acquires a great relevance, once we know that research enhances that only quality childhood practices can have long lasting effects on the present and future children's life (Schweinhart and Weikart,19997; Sweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield and Nores, 2005).

This research studies two specialised courses. Both courses are in-service specialised courses (called - CESES) but with different characteristics, one is context based training and the other one is a traditional one. (Formosinho, 1995)

This is a qualitative and assessment case study, which allowed the construction of knowledge around the contributes of two teacher training paradigms and their impact on the construction of quality practices in early childhood education and in children's learning. The data analysis and interpretation allowed the identification of the impact of both specialised training researched on the quality of preschool educational contexts, which were evaluated through two pedagogical dimensions- time and interactions. It, still allowed, to understand the relation between quality practices in early childhood education and children's learning.

The data allowed some conclusions. Hilihgts that pedagogy apprenticeship is a long running process which requires the learning of complex nature skills. Hilihgts the interactivity between pre-school teachers training, professional development and children's learning. Also hilihgts that, not all kind of teachers training is a guarantee for children's learning.

## ÍNDICE

RESUMO-----	iv
ÍNDICE-----	vi
INTRODUÇÃO-----	1
 <b>PRIMEIRA PARTE – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	
Introdução-----	5
1. As tradições da formação -----	6
1.1 As tradições de formação na perspectiva de Zeichner-----	7
1.1.1 A tradição académica-----	8
1.1.2 A tradição da eficiência social-----	9
1.1.3 A tradição desenvolvimentista-----	11
1.1.4 A tradição da reconstrução social-----	12
1.1.5 A utilização das tradições no âmbito da educação de infância-----	14
2. Cinco projectos no âmbito da educação de infância: aportes para a formação-----	16
Introdução-----	16
2.1 A formação em contexto no âmbito do Projecto Infância-----	16
2.2 A formação em contexto no âmbito do Projecto de Pen Green-----	31
2.3 A formação em contexto no âmbito do modelo High/Scope-----	35
2.4 A formação em contexto no âmbito do modelo do Movimento da Escola Moderna – MEM-----	41
2.5 A formação em contexto no âmbito do modelo de Reggio Emilia-----	46
3. A formação contínua de educadoras e professores-----	51
3.1 A formação especializada – uma modalidade de formação contínua-----	56
3.1.1 A emergência e a construção da especialização docente no âmbito da escola de massas em Portugal-----	58
3.1.2 A oferta e a procura da formação especializada-----	60
3.1.3 A formação especializada como um processo de desenvolvimento profissional-----	61
3.2 A formação contínua em contexto-----	63

4. Dewey – da criança reflexiva ao professor reflexivo -----	67
4.1 O espaço e os materiais-----	71
4.2 O tempo-----	73
4.3 As interacções-----	74
4.4 A observação, documentação, planificação e avaliação das crianças-----	76
4.5 Os projectos e as actividades-----	78
4.6 A organização dos grupos-----	86
5. Freinet – do tempo da criança ao tempo do professor-----	88
5.1 O espaço e os materiais-----	90
5.2 O tempo-----	94
5.3 As interacções-----	103
5.4 A observação, documentação, planificação e avaliação das crianças-----	106
5.5 Os projectos e as actividades-----	108
5.6 A organização dos grupos-----	113

## **SEGUNDA PARTE -METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

Introdução-----	116
1. A teoria da investigação: o paradigma qualitativo-----	116
1.1 O estudo de caso no paradigma qualitativo-----	123
1.2 O estudo de caso desta investigação-----	127
2. Os objectivos da investigação-----	128
3. A operacionalização da investigação -----	129
3.1 A observação directa-----	129
3.1.1 O <i>PIP (Perfil de Implementação do Programa)</i> – um instrumento de observação do contexto educacional-----	130
3.1.2 A <i>Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança</i> -----	132
3.2 A entrevista na investigação qualitativa-----	135
3.2.1 A conversação como pesquisa-----	136
3.2.2 A entrevista desta investigação: a entrevista semi-estruturada-----	136

4. A condução da investigação-----	138
4.1 O grupo da investigação-----	140
4.2 O tempo da investigação-----	145
5. O processo de análise dos dados-----	146
6. A interpretação dos dados analisados-----	149
7. Apresentação, análise e interpretação dos dados-----	150
7.1 A aplicação do <i>PIP (Perfil de Implementação do Programa)</i> para duas dimensões da pedagogia da infância – o tempo e as interacções-----	150
7.1.1 O tempo educacional-----	152
7.1.1.1 A acção da criança na construção do conhecimento-----	160
7.1.1.2 A autonomia e iniciativa-----	168
7.1.1.3 A estimulação-----	177
7.1.1.4 A cooperação e a colaboração entre as crianças e entre as crianças e os adultos--	187
7.1.1.5 A partilha de controle entre a criança e o adulto-----	194
7.1.2 A interacção adulto-criança-----	209
7.1.2.1 A acção da criança na construção do conhecimento-----	216
7.1.2.2 A autonomia e iniciativa-----	221
7.1.2.3 A estimulação-----	225
7.1.2.4 A cooperação e a colaboração entre as crianças e entre as crianças e os adultos--	232
7.1.2.5 A partilha de controle entre a criança-----	235
7.2 O envolvimento da criança na tarefa-----	248
7.2.1 O envolvimento da criança nos contextos do Curso A e do Curso B-----	250
7.2.2 O envolvimento da criança nas actividades auto-iniciadas-----	252
7.2.3 O envolvimento da criança nas actividades iniciadas pela educadora-----	260
7.3 As entrevistas-----	267
7.3.1 Os contributos da formação especializada-----	268
7.3.2 Fundamentação das práticas-----	276
8. Conclusões gerais desta investigação-----	281

REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS-----	288
<b>ANEXO A</b> – O PIP – <i>Perfil de Implementação do Programa</i> -----	303
<b>ANEXO B</b> – A <i>Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança</i> -----	319
<b>ANEXO C</b> – O guião da entrevista-----	323
<b>ANEXO D</b> – A transcrição de uma entrevista-----	325

### ÍNDICE DE QUADROS

<b>QUADRO nº1</b> – Características dos estudos qualitativos-----	121
<b>QUADRO nº2</b> – Médias da dimensão organização do tempo por curso-----	155
<b>QUADRO nº3</b> - Médias da dimensão organização do tempo por grupo-----	158
<b>QUADRO nº4</b> – Médias da interacção adulto-criança por curso-----	212
<b>QUADRO nº 5</b> – Médias da interacção adulto-criança po grupo-----	214
<b>QUADRO nº 6</b> – Médias do envolvimento por curso-----	250
<b>QUADRO nº 7</b> – Médias do envolvimento por grupo-----	251
<b>QUADRO nº 8</b> – Envolvimento nas actividades auto-iniciadas no Curso A e no Curso B-----.	253
<b>QUADRO nº 9º</b> - Envolvimento por grupo nas actividades auto-iniciadas-----	254
<b>QUADRO nº 10</b> - Envolvimento nas actividades iniciadas pela educadora no Curso A e no Curso B-----	260
<b>QUADRO nº 11-</b> Envolvimento por grupo nas actividades iniciadas pela educadora-----	261





## INTRODUÇÃO

Esta investigação visa compreender os efeitos de dois cursos de formação especializada no desenvolvimento profissional dos professores e nas aprendizagens das crianças.

Para realizar este objectivo mais amplo do estudo utiliza-se a fundamentação teórica como fonte reflexiva sobre questões centrais da formação e a investigação empírica como forma de acesso à compreensão do impacto dos cursos junto dos professores e junto das crianças. Cabe, portanto, articular o percurso teórico realizado, o percurso empírico desenvolvido e esclarecer a interdependência destes dois percursos para finalmente chegar às conclusões centrais do estudo.

No que se refere ao percurso teórico utiliza-se a conceptualização de Zeichner (1997) sobre as tradições curriculares da formação que tem sido amplamente utilizada na literatura da área, numa primeira aproximação à temática específica da tese. De facto, não se utilizam as tradições de forma descontextualizada mas, antes se procura compreender a relevância desta teorização para a formação de educadoras<sup>1</sup> de infância. Da utilização deste recurso teórico e genérico passou-se à compreensão de perspectivas específicas de formação de educadoras (ponto 2). Para realizar este objectivo escolheram-se cinco projectos de formação de educação de infância que têm em comum uma característica – a sua preocupação com a qualidade dos profissionais que trabalham com as crianças, sabendo que a investigação salienta a formação dos profissionais como uma das variáveis centrais para a qualidade da educação de infância (pontos 2.1 a 2.5). O que de comum existe em todos estes projectos, (que são reputados como projectos de qualidade) é a formação de longo prazo, referida aos problemas do quotidiano, sustentada na formação teórica com disponibilização de sistemas de apoio. A escolha destes cinco projectos revelou-se profícua para a construção teórica.

O terceiro ponto entra na compreensão específica da formação contínua na medida em que os cursos avaliados se situam no âmbito da formação contínua. A utilização dessa literatura salienta a formação como processo de ciclo de vida como resposta às exigências da sociedade plural, à sociedade da informação, a uma escola em constantes mudanças.

---

<sup>1</sup> Optou-se pela utilização da expressão no feminino dada a feminização da profissão.

A segunda parte do ponto 3 refere-se à formação especializada na medida em que os cursos de formação especializada se situam num âmbito muito específico da formação contínua – o da formação especializada - e referem-se a essa formação tal como desenvolvida no então CEFOPE da Universidade do Minho. De facto, os dois cursos estudados desenvolvem-se nesta instituição.

A análise feita nesta secção salienta a importância da formação especializada entendida num paradigma reflexivo e crítico e não numa mera perspectiva técnica. Salienta, contudo, a importância da formação técnica.

O ponto 3.3 concentra-se na compreensão da formação em contexto na medida que um dos cursos estudados desenvolve uma perspectiva de formação contínua especializada como resposta aos problemas práticos que a profissão encontra nos contextos do seu exercício. A análise de literatura usada nesta secção revela a necessidade da formação ser sensível e responder aos problemas do quotidiano profissional, como forma mais eficaz de garantir que a formação promova o desenvolvimento profissional e este sirva as aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 1998, 2004).

Da totalidade deste percurso releva uma ligação incontornável entre a teoria de formação de educadoras e a pedagogia da infância. Por várias vias este percurso esclarece sobre a necessidade de, quando se iniciam processos de formação, ter em conta o âmbito específico da acção profissional da educadora. Este âmbito específico remete para a pedagogia da infância. É desta forma que a última parte desta secção de análise teórica se centra em dois expoentes da pedagogia da infância – Dewey e Freinet – cuja teorização é reconhecida internacionalmente como de grande actualidade.

A herança cultural pedagógica que data dos finais do século XIX é vasta, rica, complexa, plural. Não está no objectivo desta tese fazer a sua revisão. Outras fontes existem para o fazer. Está, contudo, no âmbito desta tese e no contexto do projecto em que ela se insere, sublinhar a indissociabilidade da formação do adulto e a pedagogia da infância. Para cumprir este objectivo, esta investigação recorre-se de dois pedagogos que se notabilizaram na área e cuja mais valia tem sido continuamente reconhecida. Um, Dewey, que é creditado como o maior pedagogo americano e um dos maiores universalmente falando. Outro, Freinet, que dispõe de uma actualidade renovada no movimento que inspirou e cuja coluna vertebral se continua a centrar no seu pensamento e propostas práticas, refere-se o Movimento da Escola Moderna (MEM). A razão desta selecção não é arbitrária. Os anos de pertença da investigadora ao Projecto

Infância (Oliveira-Formosinho, 1998) e à Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001) têm sido um locus de redescoberta dos pilares da pedagogia, sendo que estes dois pedagogos se revelaram uma fonte inesgotável para a compreensão dos dados que a presente investigação recolheu.

Assim, reconhecendo muitas outras possibilidades de escolha para a compreensão da relação da teoria de formação de educadoras com a pedagogia da infância, assume-se a particular relevância destas duas perspectivas pedagógicas para a compreensão do largo volume de dados empíricos que esta investigação recolheu.

A arquitectura teórica apresentada sustenta a investigação de dois cursos de formação contínua especializada. São, assim, seleccionados dois cursos de formação especializada (CESE) promovidos pelo ex-CEFOPE e pelo IEC da Universidade do Minho para serem investigados no decurso do presente estudo de caso.

A segunda parte do estudo apresenta a opção metodológica usada e descreve o estudo de caso efectuado. Este estudo de caso, de natureza qualitativa e avaliativa, tem como principais objectivos descrever e compreender duas perspectivas de formação especializada, compreender os contributos da formação especializada para o desenvolvimento profissional das educadoras, analisado através da qualidade do contexto educativo, compreender a relação entre a qualidade dos contextos educativos e as aprendizagens das crianças.

Para cumprir estes objectivos, como referido, seleccionaram-se dois cursos de formação especializada (CESE) do ex-CEFOPE e do IEC e constituiu-se o grupo da investigação que integra um total de quarenta educadoras. Para conduzir o estudo empírico utiliza-se, ao nível do contexto educacional, o PIP - *Perfil de Implementação do Programa* (High/Scope Educational Research Foundation, 1989) – que permite avaliar a qualidade das dimensões pedagógicas: espaço; tempo; interação adulto-criança e interação adulto-adulto. Ao nível das aprendizagens das crianças a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* (Pascal e Bertram, 1999)<sup>2</sup>. Foram, ainda, realizadas entrevistas às educadoras que permitiram auscultar as suas percepções sobre os contributos da formação contínua especializada para a construção dos contextos educacionais.

---

<sup>2</sup> As observações são conduzidas pela investigadora que teve formação e treino nestas escalas e as tem usado, extensivamente, no âmbito da formação inicial e contínua em contexto

Apresentam-se e analisam-se os dados obtidos através dos referidos instrumentos. A análise e interpretação dos dados, sustenta-se nos pressupostos teóricos e propostas pedagógicas de Dewey e Freinet. Como é característico da investigação qualitativa, a interpretação dos dados vai sugerindo a extracção de conclusões que, portanto, se desenvolvem ao longo de todo o estudo empírico. Não obstante, termina-se com um conjunto de conclusões de natureza meta-reflexiva que informam quer sobre questões da pedagogia da infância quer sobre questões da teoria de formação de professores e sua mútua relação.

## **PRIMEIRA PARTE – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **Introdução**

A formação de professores e educadoras de infância é uma componente central do processo de desenvolvimento profissional. A investigação salienta que só as práticas de educação de infância de qualidade têm impacto, a curto e longo prazo, no sucesso educativo e na vida da criança (Schweinhart e Weikart, 1997; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield e Nores, 2005). Salienta, também, que a formação é um dos factores de promoção das práticas de qualidade. Nesta perspectiva, a formação dos professores de crianças pequenas revela-se de extrema importância no desenvolvimento do contexto educacional.

Neste capítulo, pretende-se analisar a formação de professores e educadoras perspectivando-a como um processo de desenvolvimento profissional para a reconstrução da pedagogia da infância. Analisam-se os contributos de várias tradições de formação de professores (Liston e Zeichner, 1997) procurando compreender a sua relevância para a formação de educadoras. Apresentam-se cinco projectos de formação de educadoras – o Projecto Infância (Oliveira-Formosinho, 1998), o Projecto de Pen Green (Whalley, 2001), o modelo curricular High/Scope (Hohmann e Weikart, 1997), o modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) (Niza, 1996) e o modelo curricular de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1998), que perspectivam a formação como um processo contínuo, referido ao contexto e teoricamente sustentado. Discutem-se os contributos da formação contínua e suas modalidades para o desenvolvimento profissional das educadoras e para o desenvolvimento de práticas de qualidade na educação de infância. Este estudo visa aprofundar e reflectir o conceito de formação contínua, o seu papel no desenvolvimento profissional ao longo do ciclo de vida e o seu enquadramento no sistema educacional português. Conceptualiza-se a formação especializada e a formação em contexto como duas modalidades de formação contínua, reconhecendo que têm especificidades próprias, embora ambas constituam uma modalidade de formação para os professores e educadoras, dotados de formação inicial profissional, visando o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Desta análise da formação de educadoras emerge a sua ligação à pedagogia da infância. A última parte deste capítulo analisa as teorias e as propostas pedagógicas de dois pedagogos do século

XX – Dewey e Freinet – que constituem um contributo de enorme relevância para a pedagogia da infância.

### **1. As tradições da formação**

As sociedades, ao longo do tempo, têm passado por diferentes etapas num processo evolutivo que se tem acompanhado de diferentes revoluções tecnológicas: agrícola, industrial, pós-industrial e da informação. Estes processos de transformação constante produziram mudanças a vários níveis: na organização da sociedade; no trabalho; nas relações e comunicações interpessoais; nos processos de ensino e aprendizagem (Dalin e Rust, 1996, citados por Marcelo Garcia, 1999). As constantes mudanças operadas nas sociedades reflectem-se nas situações que se colocam às crianças e aos seus professores (Hargreaves, 1998; Day, 2001) e requerem uma conceptualização da formação como um processo permanente e constante, que começa com a formação inicial e se perpétua ao longo da vida profissional. Chapman e Aspin (2001), editores do *International Handbook of Lifelong Learning*, salientam a necessidade de transformação dos sistemas educativos actuais com vista a acompanhar os novos desafios da sociedade do conhecimento e da informação, o que remete para uma perspectiva de formação ao longo do ciclo de vida. Esta sociedade emergente caracteriza-se pelo fácil acesso à informação e à capacidade de a utilizar adequadamente, isto é, de criar conhecimento. Nesta perspectiva, vários são os desafios que se impõem à organização social nas suas várias dimensões, designadamente às instituições educativas, ao papel social e profissional dos professores e educadoras, assim como dos alunos. Uma das características desta sociedade é a exigência constante de mudança, fazendo com que os indivíduos passem grande parte da sua vida num processo constante de aprendizagem, de forma a responder a estes desafios. Torna-se assim necessário adquirir uma série de capacidades para aprender uma série de conhecimentos e reaprender outros, em função das novas exigências sociais e dos novos conhecimentos que se vão construindo. Este novo modelo de sociedade sugere uma aprendizagem permanente e realizada de forma contínua, com o propósito de melhorar as qualificações, os conhecimentos e as atitudes.

O Relatório Mundial da Educação sublinha o papel crucial dos professores como agentes de mudança e advoga a importância de um investimento na formação e no

desenvolvimento profissional continuado, que se apresentam como um indicador crítico da qualidade que se procura (UNESCO, 1998).

A formação de professores constitui um importante recurso dos sistemas escolares e educacionais para promover as reformas e as transformações clamadas por uma sociedade em constante mudança (Day, 2001; Escudero, 1998; Flores, 2003; Nóvoa, 1992). Neste sentido, a formação de professores é conceptualizada como um processo de formação ao longo do ciclo de vida (Oliveira-Formosinho, 1998; 2001; Perrenoud, 1993) e contribui para a melhoria da qualidade da sociedade.

O conceito de formação de professores é um conceito complexo e apresenta várias definições. De facto, diferentes autores têm tratado o conceito de formação de professores, enfatizando diversas componentes e dimensões que conduzem a diferentes perspectivas. Algumas acentuam o carácter individual da formação como um processo para adquirir ou aperfeiçoar capacidades (Ferry, 1991), enquanto outras enfatizam o seu carácter colaborativo (Marcelo Garcia, 1999).

A análise de diferentes tradições de formação de professores contribui para uma compreensão do papel do professor e das competências profissionais que lhe são requeridas.

### **1.1 As tradições de formação na perspectiva de Zeichner**

A conceptualização de Zeichner, no que se refere às tradições curriculares de formação de professores constitui um importante contributo na compreensão de perspectivas específicas de formação de educadoras.

Ao longo da história da formação de professores têm surgido vários programas e modelos que reflectem diferentes compreensões do que é o professor e do seu papel no âmbito das práticas educacionais. Para uma melhor compreensão dos objectivos educacionais dos programas de formação torna-se necessário analisar os pressupostos conceptuais e epistemológicos que subjazem às diferentes perspectivas que os fundamentam. Segundo Feiman-Nemser (1990) é necessária uma análise aprofundada dos vários modelos e programas de formação para compreender as abordagens pedagógicas e as relações sociais que os orientam, “ou seja, o que é que as formações de professores fazem e como fazem” (Zeichner, 1993, p.52).

Neste sentido, assumem uma substancial importância os trabalhos de Liston e Zeichner (1997) que analisam as tendências da formação de professores no contexto da

sociedade americana no século XX. Identificam quatro tradições de formação de professores: a *tradição académica*; a *tradição da eficiência social*; a *tradição desenvolvimentista* e a *tradição da reconstrução social*.

Cada tradição apresenta uma concepção de escola e sociedade que emerge do contexto histórico, social e educacional vigentes (Zeichner e Tabachnick, 1991). Os diversos programas de formação existentes reflectem, com maior ou menor focalização, os elementos presentes em cada tradição. A análise das tradições permite a compreensão da multiplicidade de factores presente em cada programa de formação e a lógica e fundamentos subjacentes.

### **1.1.1 A tradição académica**

A formação nesta tradição enfatiza a especialização dos professores em conteúdos específicos a ensinar – a matéria objecto de estudo - e adopta a transmissão de conhecimentos como estratégia privilegiada de ensino.

Numa fase inicial, considera-se que a formação de professores deve incidir numa formação clássica em letras ou ciências sendo, posteriormente, complementada com experiências de práticas realizadas num contexto escolar (Liston e Zeichner, 1997; Zeichner, 1993). Esta perspectiva é alvo de várias críticas que tendem a salientar a baixa qualidade intelectual dos cursos de formação de professores. Flexner (1930, citado por Liston e Zeichner, 1997), um dos primeiros críticos desta tradição, critica a superficialidade intelectual dos cursos de formação, os professores das ciências da educação e os alunos, pelos limitados recursos intelectuais. Considera as disciplinas das ciências da educação pouco relevantes, à excepção da filosofia da educação e dos estudos comparativos sobre o ensino, fundamentais para a formação dos professores. Salienta a necessidade de formação e o domínio numa disciplina, considerando este aspecto o mais relevante na formação de professores (Liston e Zeichner, 1997). A formação privilegia, assim, o estudo aprofundado em matérias específicas que resulta em conhecimento especializado a transmitir aos alunos nos contextos educacionais e acentua o papel do professor como especialista de uma disciplina.

Esta ênfase inicial, que coloca o foco no professor especialista, sofre diversas críticas e as escolas, faculdades e departamentos dedicados à formação de professores são criticados por esquecerem o facto de que o bom professor é o que domina a especificidade das matérias a ensinar, mas também o modo de as ensinar.



Neste âmbito, vão surgindo outras críticas a esta tradição. Martin (1987, citado por Zeichner, 1993) crítica a ênfase platónica desta formação que acentua o espírito e não a cabeça, o pensamento e não a acção, a razão e não a emoção. Shulman (1987), outro crítico desta tradição, adverte que os conteúdos de ensino não são, por si só, suficientes, sendo necessário que os professores os transformem face à compreensão dos alunos (Liston e Zeichner, 1997). Salienta-se, ainda, uma outra crítica que afirma que esta tradição sofre de um “bias” cultural. Isto é, critica-se a ênfase dada a uma orientação curricular ocidental, branca e de classe média, que conduziu a uma ausência de perspectivas não ocidentais e multiculturais na formação de professores (Liston e Zeichner, 1997)). Como resposta a esta tendência elitista na formação assiste-se, na década 90, a uma tentativa acentuada de integrar perspectivas multiculturais na formação e preparação dos professores para ensinarem em escolas de estudantes pobres e de cor (Zeichner e Hoeft, 1996).

A reflexão como uma dimensão do ensino surge, nesta tradição, através dos trabalhos de Shulman (1986; 1987) que advoga a construção de um conhecimento pedagógico como central na educação formal dos professores. Segundo Shulman (1987), o conhecimento pedagógico implica a organização e estruturação dos conteúdos, questões ou problemas de forma a favorecer a compreensão dos alunos. A adequação dos conteúdos e das metodologias de ensino às necessidades dos alunos requer uma atitude reflexiva do professor.

### **1.1.2 A tradição da eficiência social**

A orientação behaviorista, presente nesta tradição, acentua a natureza científica do ensino e conceptualiza o professor como um técnico que implementa directrizes e orientações prescritas por outros. Esta tradição surge no interior das escolas e departamentos da educação, como forma de legitimar os “cientistas da educação” (Liston e Zeichner, 1997; Zeichner, 1993). Desenvolve-se a crença que é possível construir um “conhecimento base” (knowledge base) a partir do qual se desenvolve o currículo de formação de professores (Zeichner e Tabachnich, 1991). Este “conhecimento base”, parte da investigação das ciências da educação e valoriza a aquisição de um conjunto de competências e capacidades específicas e observáveis consideradas centrais para o ensino. Acentua-se, assim, a aquisição de capacidades observáveis de ensino.

Esta perspectiva é amplamente desenvolvida nas décadas de 60 e 70 e leva ao aparecimento da Competency/Performance-Based Teacher cuja influência se manifesta na formação de professores. As capacidades requeridas aos professores para um bom desempenho profissional e uma boa aprendizagem dos alunos são previamente definidas e centram-se em competências específicas e claramente observáveis. O desempenho nessas competências é considerado a medida mais importante para a competência no ensino e os sistemas de avaliação devem controlar essas competências. Surge, assim, no âmbito dos programas que seguem esta tradição, um sistema de ensino, gestão e avaliação para supervisionar o domínio dos alunos nas competências específicas previamente estabelecidas (Liston e Zeichner, 1997).

Neste âmbito, surge o micro ensino como um meio importante para ensinar, de forma sistemática, aos alunos dos cursos de formação, as competências requeridas ao bom professor. Dentro desta perspectiva, são desenvolvidos e ganham grande relevância os “mini cursos” que, para além do micro ensino, incluem leituras e visionamento de filmes em torno de áreas consideradas relevantes para o ensino. Um exemplo no âmbito da educação infantil refere-se à relação entre aprendizagem individual e o diálogo em pequeno grupo (Borg, 1970, citado por Liston e Zeichner, 1997).

Esta orientação behaviorista gera grande controvérsia na comunidade dos formadores de professores e o principal alvo das críticas é a orientação geral e a validade empírica da “base de conhecimentos” que fundamentam os currículos de formação de professores. Esta crítica é, em especial, salientada por autores da perspectiva humanista que advertem para o facto de, ao estabelecer previamente as competências e as condutas, não envolver os professores no processo de análise e reflexão em torno das suas próprias acções, condicionando, assim, a possibilidade de desenvolvimento profissional. Outras críticas feitas a esta tradição prendem-se com as tendências políticas conservadoras associadas a estes programas (Liston e Zeichner, 1997).

Apesar destas críticas, segundo Zeichner (1993) esta tradição, que considera o professor como técnico, está, ainda, presente nos programas de formação de professores nos E.U.A. No entanto, alguns dos seus dispositivos iniciais, como por exemplo o micro ensino, quase desapareceram e foram desenvolvidos outros dispositivos que se aproximam mais da orientação cognitiva que se evidencia mais amplamente nas perspectivas actuais da tradição da eficiência social. Esta nova tendência integra uma *visão técnica* e uma *visão deliberativa* nos programas de formação de professores. A

visão técnica inclui as competências dos professores que a investigação demonstrou estarem relacionadas com o sucesso dos alunos. A visão deliberativa favorece a tomada de decisão dos professores na resolução dos problemas, utilizando os conhecimentos e a informação proporcionados pelos dados da investigação Feiman-Nemser (1990). Zeichner (1997) cita o programa de Cruickshank (1987) como um exemplo de ensino reflexivo.

### **1.1.3 A tradição desenvolvimentista**

A tradição desenvolvimentista acentua o conhecimento das características desenvolvimentais dos alunos como base para determinar o que se deve ensinar quer aos alunos quer aos professores (Kliebard, 1986, citado por Liston e Zeichner, 1997). Através da investigação, que observa e descreve os comportamentos das crianças nas várias etapas, é possível identificar as características desenvolvimentais dos alunos e, esta informação contribui quer para o desenvolvimento do currículo de formação de professores quer para o desenvolvimento do currículo escolar. Assim, as teorias do desenvolvimento cognitivo e moral da criança e do adulto constituem a base para a formação dos alunos e dos professores.

Nesta tradição, surgem várias metáforas para entender o professor: o naturalista, o artista e o investigador. Estas metáforas estão associadas a uma fase inicial da tradição progressiva e desenvolvimentista (Perrone, 1989, citado por Liston e Zeichner, 1997).

A metáfora do professor “naturalista” acentua que a principal tarefa do professor é observar a ordem natural do desenvolvimento dos alunos. Uma das tarefas centrais do professor é observar e descrever o comportamento do aluno e interpretar essas observações. Isto, exige do professor desenvolvimentista o domínio de competências e técnicas de observação e o conhecimento dos quadros teóricos da psicologia do desenvolvimento que lhe permitem ler e interpretar as observações. A informação recolhida através da observação permite aos professores adequar as estratégias e actividades aos interesses e necessidades dos alunos. Ser bom observador é, desta forma, uma característica chave do professor desta tradição (Perrone, 1989, citado por Liston e Zeichner, 1997), pois constitui o suporte para uma planificação educacional desenvolvimentalmente adequada.

O professor é considerado um “artista” porque domina um quadro teórico de conhecimentos em torno da psicologia do desenvolvimento e organiza um ambiente

educacional rico e estimulante em experiências de aprendizagem activas e criativas. Isto requer do professor uma aprendizagem contínua através da participação em experiências de dança, teatro, escrita, pintura, narração de histórias, etc., o que promove o desenvolvimento de uma atitude de abertura de espírito, criatividade e interrogação.

A metáfora do professor “investigador” acentua a importância de manter uma constante atitude de experimentação e reflexão relativamente à prática. Estudar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, no âmbito da prática, é uma tarefa central do professor, o que requer um conjunto de saberes em torno da acção, observação, análise e reflexão. Os futuros professores devem ser introduzidos, pelos seus formadores, neste processo de investigação permanente (Zeichner, 1993).

Podem considerar-se dois momentos de forte influência desta tradição ao longo do século XX. Um primeiro momento surge, na viragem do século, com as teorias de Dewey e Stanley Hall. De facto, os programas de formação que se inscrevem nesta tradição são fortemente influenciados pelas ideias de Dewey (1952; 1971), que advoga que o principal objectivo da educação é criar as condições necessárias para o desenvolvimento de competências de investigação junto dos alunos que lhes permitam participar de forma activa na reconstrução da sua própria experiência. Um segundo momento de grande influência desta tradição situa-se nos anos 60 e 70 com o movimento de renovação pedagógica que evoca a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Este movimento é fortemente influenciado pelos estudos empíricos da psicologia do desenvolvimento.

Uma outra linha desenvolvimentista acentua o papel da escola e da formação de professores na reconstrução e no progresso sociais.

#### **1.1.4 A tradição da reconstrução social**

No âmbito desta tradição a escolarização e a formação de professores são elementos centrais na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, acentuando, assim, o carácter da escola como elemento de progresso e reconstrução social (Liston e Zeichner, 1997).

Kliebard (1986) faz uma análise da história da evolução do currículo nos E.U.A. e salienta que o desenvolvimento desta tradição foi impulsionado pelo descontentamento com o sistema económico e social das décadas de 20 e 30 e pela

crença do poder da escolaridade como elemento transformador da sociedade para a criação da justiça social.

Esta tradição assume que a escola, em conjugação com outras forças progressistas, tem um papel central na planificação e reconstrução inteligente da ordem económica e social, “que consistiria numa distribuição mais justa e equitativa da riqueza da nação e onde o “bem comum” se sobrepusesse ao benefício individual” (Liston e Zeichner, 1997, p.52). Para que a escola se assuma como instituição social, com poder para reconstruir a sociedade, é necessário formar os professores para estes compreenderem os problemas sociais, económicos e políticos e, assim, promoverem a formação de cidadãos críticos e empenhados na procura de soluções para os problemas sociais. Neste sentido, Kilpatrick afirmava que a “educação consistia em preparar as pessoas para uma participação inteligente na gestão das condições segundo as quais viverão, levando-os a compreender as forças em que elas actuam, e equipá-las com ferramentas intelectuais e práticas que lhes permitirão influenciar o rumo dos acontecimentos” (1933, citado por Liston e Zeichner, 1997, p.52).

Estas perspectivas levaram a uma polémica pertinente que questionava se os professores e os formadores deveriam doutrinar deliberadamente os alunos nos valores socialistas e no bem comum ou, em alternativa, basear-se no experimentalismo e na investigação reflexiva para promover a melhoria da sociedade através da formação de cidadãos críticos e reflexivos (Liston e Zeichner, 1997). Esta tensão entre endoutrinamento e promoção de um pensamento crítico e reflexivo é uma característica desta tradição. Os defensores de ambas as perspectivas defendem que para os professores assumirem um papel na reconstrução inteligente da sociedade é necessário reconstruir a formação dos professores. Dentro desta perspectiva, destacam-se os trabalhos de Dewey e Kilpatrick, considerados “educadores de fronteira” que criticavam a formação tradicional dos professores devido à ênfase técnica afastada da consideração de objectivos mais amplos e reclamavam uma formação dos professores que apoiasse os futuros docentes no desenvolvimento de uma filosofia social e educativa adequada a uma nova perspectiva social. Neste sentido, salientam a necessidade de promover o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos professores face à escolarização e à sociedade (Liston e Zeichner, 1997).

A tradição da reconstrução social teve outras manifestações mais ligadas à Consecução Curricular quer no que se refere aos conteúdos do currículo quer no que se refere à natureza da relação professor-aluno. Estas manifestações visavam a alteração

das desigualdades sociais e procuravam uma melhoria das condições educacionais das crianças mais desfavorecidas economicamente.

Embora exista uma heterogeneidade nos programas de formação que se inscrevem nesta perspectiva, perpassa em todos eles a ideia de que é crucial apoiar os professores na compreensão das implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos educacionais que constroem, para favorecer a mudança social através da formação de cidadãos críticos, reflexivos e politicamente activos.

### **1.1.5 A utilização das tradições no âmbito da educação de infância**

A análise das tradições da formação de professores, embora feita predominantemente no âmbito de professores de crianças mais velhas, revela-se útil para analisar a formação das educadoras de infância. A formação de educadoras em Portugal insere-se no âmbito da formação geral de professores, reconhecendo um perfil de competências comum, que é transversal a todos os níveis de ensino, e um perfil de competências específico para o desempenho da profissão (2001).<sup>3</sup> Os cursos de educação de infância têm sido marcados pelas tendências da formação de professores vigentes, as quais se repercutem ao nível do seu desempenho profissional. Assim, a análise das tradições da formação de professores apresentada por Liston e Zeichner (1997) contribui quer para a compreensão da formação das educadoras quer para a compreensão das pedagogias que praticam.

As tradições apresentadas por Liston e Zeichner (1997) têm expressão em vários modelos e abordagens de educação de infância. Os modelos transmissivos de educação de infância constituem expressões das primeiras tradições apresentadas – a tradição académica e a tradição da eficiência social. Segundo Oliveira-Formosinho, nos modelos transmissivos, a educadora assume um papel de transmissora de conhecimentos orientando-se por objectivos que visam a aquisição de capacidades académicas, a aceleração das aprendizagens e a compensação dos défices. Os conteúdos do que se ensina centram-se nas capacidades pré-académicas, na persistência e na linguagem do adulto (Oliveira-Formosinho, 1998; 2002a). São exemplos desta tradição, entre outros,

---

<sup>3</sup> Em Portugal o perfil geral do professor e o perfil específico da educadora de infância são regulamentados por decretos-lei: *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto); *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância* (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).

os programas DISTAR (Direct Instruction on Arithmetic and Reading) que inclui instruções exactas acerca do que deve ser dito nas sessões de instrução, e, o programa DARCEEE (Miller e Dyer, 1975) altamente estruturado e academicamente orientado (Oliveira-Formosinho, 1998; 2002a; Goffin, 1994).

A terceira tradição – a tradição desenvolvimentista – centrada nas teorias do desenvolvimento cognitivo e social da criança e do adulto (Oliveira-Formosinho, 1987), tem expressão nos modelos interaccionistas e construtivistas de educação de infância. Segundo a mesma autora, o papel da educadora requer competências de observação e avaliação da criança para planificar e organizar um contexto educacional que se adequa às características desenvolvimentais da criança e, assim, promover a aprendizagem e o desenvolvimento. A educadora é vista como facilitadora das aprendizagens que orienta a acção educativa com base em objectivos que visam promover o desenvolvimento, estruturar a experiência, construir as aprendizagens, dar significado à experiência e actuar com confiança. Nesta perspectiva, os conteúdos organizam-se em torno das estruturas e esquemas internos, do conhecimento físico, lógico, matemático e social e dos instrumentos internos culturais (Oliveira-Formosinho, 1998; 2002a). A primeira fase do modelo curricular High/Scope (Hohmann e Weikart, 1997), na qual o currículo se desenvolve a partir de uma interpretação e aplicação literal da teoria piagetiana, constitui um exemplo de um programa para a educação de infância desta tradição.

A quarta tradição – a tradição da reconstrução social – reconhece a centralidade de algumas das teorias construtivistas e interaccionistas para o processo de ensino e aprendizagem e salienta o carácter da escola como elemento de progresso e reconstrução social. Nesta tradição, o construtivismo, a epistemologia, as preocupações com a justiça social e os direitos das crianças e dos professores constituem a base para a formação das crianças e das educadoras (Oliveira-Formosinho, 1998). A educadora é vista, tal como na tradição desenvolvimentista, como um facilitador e promotor das aprendizagens das crianças a partir da observação e da informação das teorias do desenvolvimento cognitivo e social, e, ainda, como um agente de promoção de uma sociedade mais justa e equitativa, através da formação de cidadãos reflexivos e críticos. Constituem expressões desta tradição as abordagens desenvolvidas no âmbito do Projecto Infância e Associação Criança (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001), o Projecto de Pen Green (Whalley, 2001) e o modelo curricular de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1998).

## **2. Cinco projectos no âmbito da educação de infância: aportes para a formação**

### **Introdução**

A investigação na área da formação contínua de professores e educadoras salienta as vantagens da formação em contexto para o desenvolvimento profissional dos docentes, das organizações onde desempenhem funções e para a aprendizagem das crianças (Epstein, 1993; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). A formação apresenta-se, assim, como uma das variáveis centrais da educação de infância. Analisam-se as propostas de formação de cinco projectos – o Projecto Infância (Oliveira- Formosinho; 1998); o Projecto de Pen Green (Whalley, 2001); o modelo curricular High/Scope (Hohmann e Weikart, 1997); o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) (Niza, 1996); o modelo curricular de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1998) - que são reputados como projectos de qualidade, e que partilham a preocupação com a qualidade dos profissionais.

### **2.1 A formação em contexto no âmbito do Projecto Infância**

Há quase duas décadas e no âmbito do Projecto Infância (Oliveira-Formosinho, 1998) e da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002b) Júlia Formosinho tem desenvolvido teorização, intervenção e investigação em torno da “profissão educadora”. No conjunto do seu trabalho desenvolve-se a ideia da interactividade entre a formação das educadoras e o desenvolvimento profissional contínuo (Oliveira-Formosinho, 1998). Desenvolve-se ainda a ideia de que a interactividade entre formação e desenvolvimento profissional das educadoras é metaorientada, isto é, orientada para melhor promover a aprendizagem das crianças. Afasta-se portanto de uma perspectiva encerrada na formação e afirma-se a formação como estratégia de desenvolvimento profissional, uma e outra, ao serviço das aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2001; 2004; 2005).

O vasto número de estudos realizado pela autora e os grupos de investigadores que coordena e que integram o Projecto Infância e Associação Criança tem vindo a chamar à atenção da formação como característica central na promoção da qualidade educativa (Oliveira-Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Lino, 2001; Oliveira-



Formosinho e Araújo, 2001; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2001) clarificando outra cadeia de interacções: a da importância da educação de infância de qualidade para os anos da infância (para a vida actual da criança) e para os anos futuros. A infância é um período muito importante como berço do ser humano, sendo que a educação desempenha um papel central cujas consequências são diferenciadas quando o processo educativo dispõe de standards de qualidade.

Uma terceira ideia força nos trabalhos desta autora (Oliveira-Formosinho, 2002; 2005?) refere-se ao processo de desenvolvimento da qualidade da formação para o desenvolvimento da profissão. Um vasto número de investigações realizadas a este nível (pelos grupos de investigação que coordena) refere-se aos organizadores centrais de formação para a profissão. Começando por discutir os standards da profissão (Oliveira-Formosinho, 1981) Júlia Formosinho progride para chamar a atenção que a educadora de infância partilha com os outros professores um perfil que envolve aprender ao longo da vida, actuar nas salas de actividades e na organização, dispor de um código deontológico. Contudo, necessita de desenvolver um perfil de competência técnica, reflexiva e crítica que se centre na especificidade da profissão educadora. A especificidade da profissionalidade da educadora é, pela autora, entendida como uma que envolve uma abrangência de papeis, uma multiplicidade de interacções e integrações (1998; 2002b) que se acentuam quando os principais autores do processo educativo, as crianças, são o ponto de partida e de chegada para esse processo (Oliveira-Formosinho, 2005; 2006). Desde há cerca de quinze anos que a investigação, intervenção e teorização destas questões tendo sido iluminada por algumas ideias centrais: a de que o foco de formação de educadoras deve ser a praxis como locus da pedagogia (1995; 1996); que a pedagogia é um lugar integrador da teoria, das práticas e das crenças; princípios; que a pedagogia da infância tem uma longa história que se deve ser utilizada na procura de imagem de criança/adulto; adulto/professor; processo de aprendizagem/ensino; que estas imagens reconstruídas apelam a ambientes educativos que reconstroem as dimensões da praxis (espaço, materiais, tempo, interacções, observação e avaliação, planificação, actividades, projectos) para que a vivência quotidiana da criança no contexto educativo garanta o direito a participar, construir, co-construir, agir; que todo esse processo necessita de procurar na história da pedagogia as gramáticas mediadoras que permitem a acção educativa plena de direitos: os das crianças, os dos adultos, os dos pais (Oliveira-Formosinho, 2005).

Em síntese, a profissionalidade de educadora de infância desenvolve-se, nesta perspectiva, a partir da acção (que integra teoria e crenças) centrada nas dimensões incontornáveis da vivência educativa em contexto.

A análise do trabalho realizado pela investigadora e suas equipas no âmbito do Projecto Infância e Associação Criança, elucida sobre a perspectiva de formação de educadoras e desenvolvimento profissional.

O Projecto Infância<sup>4</sup>, iniciado em 1991-92, tem como principal objectivo a identificação e contextualização de modelos pedagógicos de qualidade para a educação de infância e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais de qualidade, melhorando a educação e os cuidados prestados às crianças e suas famílias. O projecto tem três vertentes, a investigação, a formação e a intervenção no terreno (Oliveira-Formosinho, 1996a).

A investigação incide, simultaneamente, sobre dois aspectos - os factores de qualidade na educação de infância e os resultados da construção participada da qualidade desenvolvida nos centros de educação de infância que integram o projecto (Oliveira-Formosinho, 2001). A ênfase na qualidade justifica-se porque só os programas de qualidade para a infância têm impacto duradouro na vida das crianças (Shweinhart e Weikart, 1997; Sylva e Wiltshire, 1993; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield e Nores, 2005).

As estâncias de formação do Projecto Infância são a *formação inicial*, através de um modelo adequado de supervisão para o estágio final e através de disciplinas centradas em conteúdos específicos no âmbito da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 1997; 2001), a *formação especializada*, em currículo, metodologia, avaliação e supervisão em educação de infância, a *formação pós-graduada* (mestrados em educação de infância) que incide nas temáticas da formação especializada e a *formação contínua creditada*, num processo continuado e suportado de desenvolvimento profissional dos educadores de infância (e outros profissionais de desenvolvimento humano) e dos seus formadores (Oliveira-Formosinho, 2001). A formação dos professores universitários e outros formadores do Projecto Infância esteve sempre presente desde o início do projecto e materializa-se através de seminários, cursos de formação no âmbito da pedagogia da infância, da pedagogia da supervisão e

---

<sup>4</sup> O *Projecto Infância: Contextualização de Modelos de Qualidade para a Educação de Infância* é coordenado por Júlia Oliveira-Formosinho e é apoiado pelas Fundações Aga Khan e Calouste Gulbenkian.

em conteúdos específicos, cursos de formação de formadores, estágios, visitas de estudo, leituras e pesquisas.

A intervenção no terreno integra várias dimensões que contribuem para a qualidade na educação de infância – a dimensão curricular (Oliveira-Formosinho, 1996a; Lino 1996b); a dimensão para a educação sociomoral e para a cidadania (Oliveira-Formosinho, 1996b); a dimensão da educação multicultural (Oliveira-Formosinho, 1998); a dimensão do envolvimento parental (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2001). Estas dimensões integram-se num processo geral de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 1998).

O Projecto Infância é, deste modo, um projecto de natureza ecológica, porque a sua essência é mesossistémica, isto é, facilita e produz interacções e interfaces entre os diversos actores e as instâncias de formação e intervenção que integram o projecto – a teoria, a prática e as crenças; a formação, a intervenção e a pesquisa; o currículo e a supervisão; a universidade, as escolas e o sistema educativo; as supervisoras cooperantes, as supervisoras universitárias e as alunas da formação inicial; a formação inicial, a formação contínua/especializada e a formação pós-graduada (Oliveira-Formosinho, 1998, 2001).

Segundo a coordenadora do projecto distinguem-se duas fases na evolução do Projecto Infância que apresentam importantes mudanças nos contextos sistémicos em que o projecto se insere. A primeira fase do projecto decorre de 1991 a 1995 e integra várias vertentes – a vertente da intervenção no terreno; a vertente da formação inicial (a construção de um modelo ecológico de estágio); a vertente da formação (a formação especializada) e a vertente da investigação.

Assim, em 1992-93 inicia-se a intervenção no terreno através da contextualização de modelos curriculares para a educação de infância. O primeiro modelo a ser contextualizado é o modelo curricular High/Scope, seguido da contextualização do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM). A contextualização no terreno é concretizada por educadoras em formação no Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial<sup>5</sup>, ramo de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, por alunas estagiárias dos cursos de formação inicial e por outras educadoras que frequentaram cursos de formação contínua sobre estes dois modelos curriculares. A intervenção permite a

---

<sup>5</sup> Neste ano este curso correspondia ao Diploma em Estudos Superiores Especializados em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância.

contextualização dos modelos curriculares e o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras em torno de dimensões centrais da pedagogia da infância – educação multicultural, envolvimento parental, transição pré-escolar/1º ciclo do ensino básico, entre outras.

A formação inicial centra-se, principalmente, na construção de um modelo ecológico da prática pedagógica final do curso de educação de infância que envolve as alunas da formação e as supervisoras do terreno<sup>6</sup>. Envolve ainda, as alunas na formação dos modelos curriculares adoptados para a contextualização – High/Scope e MEM.

A formação especializada concretiza-se no Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial (CESE), Ramo de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância destinado, exclusivamente, a educadoras de infância. É um dos cursos de formação especializada oferecidos pelo ex-CEFOPE e actual IEC da Universidade do Minho. Este CESE teve a sua primeira edição em 1991-93, a segunda edição em 1993-95, a terceira edição em 1995-97, a quarta em 1997-99 e a quinta em 1999-2001, actualmente está como curso de qualificação no novo enquadramento legal destes cursos.

O CESE de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância é criado para responder a um conjunto de necessidades da formação prática das educadoras, identificadas pela coordenadora do Projecto Infância, através duma pesquisa realizada em torno dos problemas da supervisão e das práticas de educação de infância. A pesquisa realizada em 1990-91 permitiu elencar um conjunto de problemas. Assim, no âmbito da supervisão foram identificadas as seguintes questões: pouco tempo curricular dedicado à prática pedagógica; falta de definição dos papéis de cada um dos membros do triângulo da supervisão (supervisora universitária, estagiária, educadora cooperante); falta de intencionalidade das práticas; falta de formação específica para os papéis de supervisora cooperante e supervisora por parte da universidade; conflitos em torno da avaliação final da estagiária. Os problemas em torno da prática centravam-se num espontaneísmo/emergentismo, num modismo e num aplicacionismo. Estes problemas permitiram extrair três grandes conclusões – falta de intencionalidade das práticas pedagógicas das educadoras cooperantes; falta de intencionalidade das práticas supervisivas das cooperantes e das supervisoras universitárias e falta de preparação de

---

<sup>6</sup> Para mais informação ver Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. *Inovação*, 10 (1), 89-109.

todos os membros do triângulo (supervisora universitária, estagiária, educadora cooperante) para os papéis e funções supervisivas (Oliveira-Formosinho, 2003).

Neste enquadramento, considerou-se que para reconstruir a formação prática seria necessário um conjunto alargado de saberes ligados à pedagogia da infância e à pedagogia da supervisão, ancorados numa pedagogia da formação de professores, numa pedagogia de formação prática e na profissionalidade docente (Oliveira-Formosinho, 2003). Assim, para transformar a pedagogia da supervisão foi necessário transformar a pedagogia da formação prática, o que exigiu a construção de uma equipa mista de supervisão (universitária e de terreno), a formação dessa equipa em modelos pedagógicos para a educação de infância e em modelos de supervisão da formação de professores partilhando, deste modo, referenciais teóricos comuns (Oliveira-Formosinho, 1998; 2002a; 2003).

Neste âmbito, houve a necessidade de criar um projecto, surgindo, assim, o Projecto Infância. Este projecto, é um projecto institucional, que parte de uma universidade e não apenas um projecto de investigação educacional. Isto, porque houve a preocupação de criar um projecto que oferecesse formação creditada no âmbito de uma especialização, neste caso da especialização em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. A preocupação com a creditação no âmbito da especialização prende-se com o facto de providenciar formação com um estatuto e reconhecimento social, não como um fim, mas como um meio.<sup>7</sup> As educadoras que frequentam este curso ficam com uma especialização no âmbito da pedagogia da infância e na supervisão de educadoras. É esta especialização, no âmbito da supervisão, que lhes confere a creditação como supervisores cooperantes do terreno e não, apenas educadoras cooperantes da prática pedagógica. Neste enquadramento, “entende-se a Universidade como o espaço de identificação de problemas e necessidades, fórum de recursos, suporte nas decisões e motivação para as extensões” (Oliveira-Formosinho, 2001, p.19).

A formação em pedagogia da infância e em pedagogia da supervisão (pedagogia da formação e pedagogia da formação prática) da equipa do terreno<sup>8</sup> (as educadoras de infância cooperantes), concretiza-se através do CESE em Metodologia e Supervisão em

---

<sup>7</sup> A primeira edição do curso, o Diploma em Estudos Superiores Especializados em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, não tinha consequências sociais, nomeadamente ao nível da progressão na carreira.

<sup>8</sup> A equipa universitária realizou a sua formação através de seminários, cursos, estágios, participação em congressos, pesquisas, leituras, visitas a contextos de inovação pedagógica, etc. realizados em Portugal e noutros países. Esta equipa tem estado, permanentemente, envolvida em processos de formação.

Educação de Infância. O CESE tem uma componente de formação generalista e uma componente de formação específica para o desempenho de papéis de supervisão, quer na supervisão da formação inicial de educadoras de infância quer na supervisão em contexto das educadoras e outros profissionais ligados à educação das crianças pequenas, como por exemplo as auxiliares de acção educativa. As disciplinas específicas centram-se nas áreas da intervenção educacional, modelos pedagógicos e metodologias de educação de infância e da supervisão (Oliveira-Formosinho, 1998).

A formação oferecida no âmbito deste CESE revela uma opção pelas teorias sócio-construtivistas e ecológicas, nomeadamente, ao nível da pedagogia da infância, da pedagogia da supervisão e da pedagogia da formação (Oliveira-Formosinho, 1998). A opção pelo sócio-construtivismo ancora-se na crença de que o conhecimento se constrói na interacção que o sujeito estabelece com o mundo material e social e reconhece a acção do sujeito como central para a construção do conhecimento.

Assim, no âmbito da pedagogia da infância os modelos curriculares seleccionados são o modelo High/Scope, o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), o modelo Reggio Emília, e a Metodologia de Trabalho de Projecto, que se situam numa perspectiva sócio-construtivista, fundamentada nas teorias de Piaget, Vigotsky, Bruner, Dewey, Freinet, etc. A opção pela formação em modelos e metodologias construtivistas para a educação de infância acentua a opção pelo sócio-construtivismo como ancoragem para a formação em pedagogia da infância e reconhece o papel central e crucial da criança e do meio social na construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 1998).

Procura-se adoptar uma perspectiva construtivista na leccionação das disciplinas específicas<sup>9</sup> do curso que são as ligadas aos modelos pedagógicos e às metodologias de educação de infância, à supervisão em educação de infância, à observação da criança e dos contextos, à formação contínua das educadoras de infância e à iniciação ao projecto (Oliveira-Formosinho, 1998). A iniciação e orientação do projecto final do CESE insere-se, também, numa perspectiva construtivista. A realização do projecto proporcionou às educadoras em formação a oportunidade de se envolverem em projectos de investigação acção. A investigação acção é considerada uma metodologia de investigação ou de formação (Lopes da Silva, 1996) e “no caso do Projecto Infância é um meio para construir o profissionalismo” (Oliveira-Formosinho, 1998. p.175).

---

<sup>9</sup> Estas disciplinas são leccionadas por docentes que são membros ou colaboradores do Projecto Infância.

Nesta primeira fase do projecto, a investigação centra-se na perspetivação global dos modelos curriculares, fundamentalmente, nos modelos High/Scope, MEM e Reggio Emília, no que se refere à filosofia educacional, teorias da aprendizagem e da instrução e epistemologia das práticas (Oliveira-Formosinho, 1996a; Lino, 1996a; Parente, 1996).

Outra dimensão, objecto da investigação, é a teoria da formação de professores, nomeadamente em torno dos modelos e processos de supervisão (Formosinho, 1996a; Oliveira-Formosinho, 1997). A preocupação evidenciada centra-se na reflexão sobre o papel da formação especializada de professores (Oliveira-Formosinho, 1994). Assim, esta vertente de investigação do Projecto Infância concentra-se em torno dos modelos e processos de desenvolvimento profissional das educadoras de infância (Oliveira-Formosinho, 1998).

As actividades de formação, intervenção e investigação desenvolvidas no âmbito do Projecto Infância não se têm mantido num ambiente fechado entre a equipa da universidade e a equipa do terreno. O Projecto tem contado, desde o seu início, com a colaboração de uma equipa de consultores nacionais e internacionais<sup>10</sup>, que colaboram com a equipa universitária e com a equipa do terreno na construção e desenvolvimento de referenciais teóricos comuns. A colaboração desta equipa envolve a realização de seminários e encontros de formação, visitas aos contextos de práticas para observação e feedback às educadoras e à equipa universitária, encontros para reflexão em torno das questões centrais da formação, intervenção e investigação do Projecto Infância, etc. De facto, o Projecto Infância, (e mais tarde a Associação Criança), promove a criação de uma rede de intervenção e de investigação na acção, de reflexão e de formação que integra a equipa universitária, a equipa do terreno, a equipa das estagiárias e, por vezes, a equipa de consultores nacionais e internacionais que colaboram com o Projecto<sup>11</sup>. Esta rede é constituída pelo conjunto de interações e inter-relações entre os diversos membros que integram o projecto<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup>O Projecto Infância tem mantido diálogos com investigadores portugueses: Sérgio Niza, Margarida Alves Martins, Joaquim Bairrão, Isabel Lopes da Silva, Teresa Vasconcelos, Emília Nabuco, Cristina Figueira, Isabel Cruz. O projecto tem, ainda mantido diálogos sistemáticos com investigadores internacionais: Miguel Zabalza, Bernard Spodek, Lilian Katz, Kathy Sylva, David Fontana, Mary Hohmann, Christine Pascal, Tony Bertram, Tizzuco Kishimoto, Marggy Whalley; Mónica Pinazza.

<sup>11</sup> Esta rede de formação, intervenção e investigação foi inicialmente criada através das interações e relações promovidas pelo Projecto Infância e tem sido alargada no âmbito da acção da Associação Criança.

<sup>12</sup> Foram, ainda criadas outras redes e parcerias com projectos de investigação nacionais e internacionais, dos quais se destacam o Projecto EEL, o Projecto Pen Green.

Assim, ao nível da formação das educadoras, destacam-se os encontros científicos e as sessões de formação promovidos no âmbito do CESE e que têm como principais destinatários as educadoras em formação especializada e a equipa universitária<sup>13</sup>. Ao nível da intervenção no terreno, salientam-se as visitas aos contextos de práticas para observação e estudo e que têm constituído um importante contributo de desenvolvimento profissional para todos os membros do Projecto. Neste âmbito, refere-se, ainda a frequência de congressos e encontros científicos nacionais e internacionais. A participação em encontros e a difusão pública onde a equipa do projecto apresenta resultados e se informa sobre novas perspectivas constitui um processo formativo importante para os investigadores.

A criação do Projecto Infância e, nomeadamente, a criação do CESE possibilitou transformar a pedagogia e a supervisão prática dos alunos da formação inicial do curso de educação de infância. A formação realizada no âmbito do CESE é uma formação específica (no âmbito da pedagogia da infância e da pedagogia da supervisão) assumida e integrada na prática da profissão. É um curso que reconhece a especificidade da profissão – educadora de infância – e reconhece o legado cultural da pedagogia e, especificamente, da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 1998). De facto, são múltiplas as lições aprendidas com os vários pedagogos da infância, salientando-se Dewey e Freinet pelo legado inestimável das suas obras e pelo papel crucial que as suas teorias e ideias assumem nas práticas de qualidade para a educação de infância da actualidade.

Assim, com Dewey (1929) redescobre-se a importância da ligação teoria/prática, da investigação teórica/experimentação prática. Na sua vasta obra, nomeadamente em *The Sources of a Science of Education* (1929), Dewey proclama que a inovação científica e pedagógica não se realiza apenas ao nível da teorização, mas implica uma parceria entre a teoria e a prática, entre os centros académicos e os centros de práticas. Para o autor a inovação pedagógica só é possível através do envolvimento activo dos professores, o que implica que estes avancem para um plano de experiências elaboradas, reflectidas e fundamentadas teoricamente. Tal significa, que no âmbito da formação de professores, não é suficiente desfilhar uma série de saberes da psicologia, sociologia, estatística, ou outras áreas científicas (Dewey, 1929). Para a construção da ciência pedagógica é fundamental a reflexão daqueles que estão envolvidos com a prática

---

<sup>13</sup> Para mais informação sobre estes encontros e seminários ver o Relatório de Actividades do CIFOPE/CEFOPE (Formosinho, 1995) que refere as acções organizadas neste âmbito entre 1991 e 1995.



educativa, os professores (Pinazza, 2005). Só se verifica uma transformação da prática quando se convocam os saberes científicos e, investigadores e professores, colaboram em parcerias na co-construção da ciência pedagógica.

Tal como Dewey, Freinet (1973c) afirma que só é possível reconstruir a pedagogia através da formação prática e as teorias que estão desligadas da prática não têm assento na realidade escolar. Freinet foi um professor primário, um prático que, descontente com a escola do seu tempo, se dedica ao estudo e à reflexão para procurar novos métodos que melhor se adequem aos interesses e motivações dos alunos, condições que considera chave para o sucesso escolar e para a integração plena na vida comunitária. É a reflexão em torno da prática que conduz Freinet ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica que permite reconstruir a prática e, assim modernizar a escola no interior da própria escola (Machado e Araújo, 2005). Para Freinet a reflexão sobre a prática e a reformulação da prática constituem, simultaneamente o seu objecto e objectivo de estudo.

Desta forma, com o objectivo de reformular e modernizar a escola, Freinet empreende uma longa jornada na procura de encontrar e desenvolver novos métodos de ensino e aprendizagem. Esta procura, que é uma presença constante ao longo da sua vida, leva Freinet a estudar as teorias e ideias dos teóricos e pedagogos do seu tempo, nomeadamente os pedagogos e teóricos da Escola Nova, que o vão influenciar no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que reconhece a acção da criança como central para a construção do conhecimento e o professor como um agente de mudança e renovação da própria escola. Para Freinet (1973c) não é possível modernizar e renovar a escola e os seus métodos sem a constante ligação teoria/prática e o envolvimento activo dos professores nos processos de mudança. Isto implica que o professor da escola Freinet adopte uma atitude reflexiva perante o processo de ensino e aprendizagem. É através da reflexão individual, com os pares e com a teoria que a prática se constrói e reconstrói num processo continuado de desenvolvimento profissional.

Na linha de pensamento de Dewey e Freinet, para que a formação tenha impacto na mudança das práticas e, assim, constitua uma inovação pedagógica é necessária uma articulação entre as várias áreas da ciência e a sua integração nos saberes-fazer da profissão. A ligação entre a teoria e a prática, entre os investigadores e os professores do terreno, possibilita a recriação da prática, a inovação educacional e o desenvolvimento profissional das educadoras. Desta forma, também no Projecto Infância se assume a formação e, especificamente, a formação no âmbito do CESE

“(....) como um processo de autonomização dos profissionais no terreno, isto é, como um processo sociopessoal de capacitação, pela aquisição de saberes, competências e práticas e pelo desenvolvimento de capacidades críticas (...) Isto significa que nos envolvemos num processo de autonomização das profissionais permitindo-lhes o acesso a quadros teóricos partilhados, repensando o significado das práticas e recriando a prática” (Oliveira-Formosinho, 2001, p.19).

Isto também significa a assunção de que a formação não pode ser desligada das especificidades e dos saberes-fazer da profissão, ou seja, a formação é contextual, tem uma ligação directa ao contexto de práticas.

Tal como Dewey, e muitos outros (Zeichner, 1993; Shön, 1983; Alarcão, 2002), no Projecto Infância assume-se que a reflexão é crucial para a formação prática e para a construção de uma pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 1998). O acesso a quadros teóricos partilhados possibilita a reflexão sobre as práticas e a sua reconstrução num processo co-operado de desenvolvimento profissional que envolve a equipa universitária e a equipa do terreno (Oliveira-Formosinho, 1998).

A segunda fase do Projecto Infância (1996-2001), revela um desenvolvimento do projecto nas diversas instâncias que o integram. Ao longo deste tempo procura-se responder às necessidades e aos problemas que vão emergindo dos contextos de práticas que integram o projecto, o que ultrapassa as necessidades da supervisão e incorpora desenvolvimentos ao nível da formação contínua centrada na escola e ao nível da supervisão centrada nas práticas do terreno. Esta evolução acentua a importância da formação em contexto de trabalho e faz emergir as perspectivas ecológicas na formação, na investigação e na intervenção educativa no terreno (Oliveira-Formosinho, 2001).

Este investimento na formação e supervisão em contexto de trabalho cria alguns problemas ao Projecto Infância, uma vez que a universidade não reúne os recursos necessários para a prossecução destes novos objectivos<sup>14</sup>. Assim, a partir de 1996, as vertentes da intervenção no terreno e da formação em contexto ficam centradas na

---

<sup>14</sup> Para mais informação ver Oliveira-Formosinho (2001). Do Projecto Infância à Associação Criança: da Formação Escolar à Formação em Contexto. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

Associação Criança<sup>15</sup> e o Projecto Infância fica mais centrado na vertente da formação formal (formação inicial e supervisão da prática pedagógica e formação especializada), (Oliveira-Formosinho, 2001).

No âmbito da formação formal, continuam a realizar-se edições do CESE em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância que, a partir de 1998, com as novas mudanças legislativas, é reconvertido num curso de qualificação com a designação de Curso de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância na Área de Qualificação de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Os objectivos e a estrutura do curso de qualificação permanecem os mesmos do CESE.

A realização de novas edições do CESE e do Curso de Qualificação permite formar mais educadoras com especialização em pedagogia da infância e em pedagogia da supervisão e, assim, alargar o grupo de supervisoras cooperantes. Este alargamento do corpo de supervisoras cooperantes permite, de certa forma, responder às necessidades que emergem na formação inicial para a realização do estágio final do curso de educação de infância. No entanto, apesar do elevado número de educadoras que completam a formação especializada<sup>16</sup>, o número de supervisoras cooperantes tem-se revelado insuficiente para o número de alunos a realizar o estágio final. Isto, porque a partir do final da década de 1990 e primeiros anos do ano 2000 o número de alunos a frequentar o curso de educação de infância duplicou e, por vezes, quase triplicou<sup>17</sup>. A mobilidade docente compulsiva e o sistema de colocação das educadoras são factores que têm dificultado a estabilidade do corpo de supervisoras cooperantes<sup>18</sup>.

Nesta segunda fase do Projecto Infância, é criado, em 2001-2002, o Mestrado em Educação de Infância com duas especialidades - Metodologia e Supervisão em Educação de Infância e Educação Multicultural e Envolvimento Parental. O mestrado permite dar continuidade, a muitas das questões tratadas no âmbito do CESE e no curso

---

<sup>15</sup> A Associação Criança (*Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta*) é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano – professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores – que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários...A Associação Criança baseia-se no trabalho colaborativo e voluntário de professores universitários, professores especializados, educadores de infância, professores do ensino básico e psicólogos (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

<sup>16</sup>O total das cinco edições do curso de formação especializada possibilitou a formação de cerca de 140 supervisoras cooperantes.

<sup>17</sup> No início do Projecto Infância o número de alunos do curso de educação de infância situa-se entre os vinte, vinte e cinco alunos. No ano lectivo, 2004-2005, são sessenta e duas alunas que se encontram no quarto ano e, portanto a realizar o estágio final.

<sup>18</sup> É de referir, ainda, que muitas destas supervisoras cooperantes encontram-se a desempenhar cargos de gestão e de administração nas escolas e na administração educativa e outras exercem funções de cooperantes noutras instituições de formação.

de qualificação. A criação do mestrado possibilita a formação pós-graduada de muitas das supervisoras cooperantes que colaboram com o IEC, UM, no estágio das alunas da formação inicial, bem como de outros cooperantes e supervisores institucionais de outras instituições de ensino superior. Frequentam, ainda, o mestrado, muitos dos ex-alunos do curso de educação de infância do IEC e que, portanto, na sua formação inicial tiveram formação em pedagogia da infância. A frequência do mestrado tem permitido, a estas educadoras em início de carreira, aprofundar e desenvolver os seus conhecimentos no âmbito da pedagogia da infância e construir um conjunto de conhecimentos e saberes no âmbito da supervisão, bem como de outras áreas curriculares, nomeadamente, o envolvimento parental (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2001) e a educação para a multiculturalidade. Desta forma, muitas destas educadoras têm ingressado no corpo de supervisoras cooperantes, possibilitando o alargamento dos centros de práticas, o que se tem revelado um contributo importante na resposta às necessidades da formação inicial.

No que se refere à formação contínua, a acção da Associação Criança situa-se, fundamentalmente, na formação em contexto, quer através da formação contínua creditada<sup>19</sup> quer através da formação e supervisão realizada em contexto de trabalho.

A formação creditada oferecida pela Associação Criança centra-se na pedagogia da infância e suas várias dimensões e em áreas curriculares específicas. Os cursos têm sido criados no sentido de responder: às necessidades evidenciadas pelas educadoras e outros profissionais (directores, auxiliares, etc.) dos contextos educacionais que colaboram com a Associação; às necessidades identificadas pelos formadores no âmbito da intervenção em contexto; às necessidades e problemas identificados pela equipa universitária do Projecto Infância no âmbito da docência e supervisão da formação inicial das educadoras de infância. Isto permite uma acção integrada entre o Projecto Infância e a Associação Criança ao nível da formação inicial e da formação em contexto, entre a formação realizada na Universidade e a formação contínua creditada realizada no Centro de Formação da Associação Criança.

Um exemplo desta articulação entre a formação oferecida pela Associação Criança e as novas necessidades identificadas ao nível da prática pedagógica da formação inicial é a criação de um curso de formação contínua em contexto sobre

---

<sup>19</sup> A Associação Criança tem um centro de formação creditada (FOCO), criando, assim, uma resposta às necessidades de formação identificadas nos contextos que colaboram directamente com a Associação e com o Projecto Infância, bem como a outros profissionais de outros contextos educacionais que estejam interessados na oferta de formação. O facto de esta formação ser creditada possibilita a aquisição dos créditos necessários para a progressão na carreira dos educadores e professores que a frequentam.

modelos pedagógicos construtivistas para a educação de infância. O curso é criado para responder às solicitações de um grupo alargado de educadoras que recebem as alunas de práticas do terceiro ano e que consideram não ter formação suficiente no âmbito da pedagogia da infância para apoiar as estagiárias.<sup>20</sup> Assim, as supervisoras cooperantes que recebem os alunos da prática pedagógica do terceiro e quarto ano do curso de educação de infância<sup>21</sup> têm formação especializada ao nível do CESE em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, ao nível dos mestrados e ao nível da formação contínua em pedagogia da infância e supervisão. Muitas destas educadoras colaboram com o Projecto Infância e com a Associação Criança em projectos de investigação-acção.

Outro âmbito da acção da Associação Criança situa-se na formação e supervisão realizada em contexto de trabalho. A Associação Criança tem como “missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários”<sup>22</sup> (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, p.27). O desenvolvimento de práticas de qualidade para a educação de infância implica o desenvolvimento profissional dos vários agentes da educação de infância, conceptualizado como um desenvolvimento em contexto. Considera-se o desenvolvimento profissional como um processo em contexto e não como puramente individual, e, deste modo, a participação dos professores quer a individual quer a do grupo é parte integrante do processo de desenvolvimento do contexto – individual e organizacional.

---

<sup>20</sup> Até 2003-2004 os educadores que recebiam os alunos de práticas do terceiro ano tinham uma licenciatura, mas a maior parte não tinha formação especializada em pedagogia da infância e supervisão.

<sup>21</sup> No primeiro ano do curso os alunos realizam a prática pedagógica em instituições diferenciadas que podem incluir jardins de infância, hospitais, ATL, etc. Os alunos do segundo ano realizam a prática pedagógica em contexto de creche. A maior parte das instituições (IPSS) não tem um educador por sala na valência da creche, uma vez que a legislação só obriga à existência de um educador responsável por esta valência, sendo o trabalho nas salas realizado por auxiliares de acção educativa. Algumas das educadoras destes contextos que recebem os alunos da prática pedagógica fizeram formação especializada, contínua, contínua em contexto de trabalho e pós-graduada quer no âmbito do Projecto Infância quer no âmbito da Associação Criança. No entanto, é ainda um número reduzido. Também não tem sido possível providenciar formação contínua acreditada para os educadores a trabalhar em contexto de creche uma vez que esta valência não existe na rede pública e a formação contínua acreditada só é financiada para os educadores da rede pública. Actualmente está a ser providenciada formação em contexto de trabalho através da Associação Criança, envolvendo educadoras e auxiliares de acção educativa. No entanto, esta formação não é acreditada e portanto não tem efeitos legais para progressão na carreira dos educadores e tem de ser realizada no âmbito do voluntariado pelos formadores.

<sup>22</sup> Para mais informação sobre a visão e missão da Associação Criança e o seu apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância ver Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (Orgs.) (2001). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

Assume-se uma perspectiva sistémica de melhoria da escola (Fulan, 1982, citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001), onde o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional no qual decorre a intervenção (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). Neste âmbito, o apoio da Associação Criança ao desenvolvimento profissional e organizacional desenvolve-se em torno de uma formação centrada na escola, isto é uma formação realizada no contexto de trabalho, centrada nos professores e centrada nas práticas. Este modelo de formação baseia-se numa conceptualização ecológica do desenvolvimento profissional que

“(...) liga o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento curricular e ao desenvolvimento organizacional. Envolve os professores no desenvolvimento do currículo, no envolvimento parental ou na melhoria da escola com o objectivo de melhorar os métodos de ensino, o currículo, as estratégias de participação dos pais, das famílias e das comunidades” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, p.37)

A intervenção da Associação Criança neste âmbito de formação é uma intervenção acordada, co-operada e referenciada. É uma intervenção acordada e co-operada porque parte de uma perspectiva de co-laboração e co-operação que envolve a equipa de formadores da Associação e as equipas de profissionais do terreno. É uma intervenção referenciada porque pressupõe um referencial teórico comum partilhado entre os formadores em contexto da Associação e os agentes do terreno. Este referencial sustenta-se nos modelos e metodologias pedagógicas – High/Scope, MEM, Reggio Emília e Trabalho de Projecto – e em instrumentos de avaliação e desenvolvimento da qualidade – *PIP, ECERS, Escala do Envolvimento, Escala do Empenhamento, Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*.

Neste sentido, a Associação Criança desenvolve um modelo de formação em contexto que se estrutura em patamares que traduzem um aprofundamento progressivo da contextualização e globalização da intervenção (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). O primeiro patamar corresponde a uma consultoria pedagógica e/ou organizacional e pode integrar a promoção de acções de formação contínua. O segundo patamar centra-se a sua intervenção na sala de actividades, através de processos de formação em contexto e formação em contexto acompanhada de supervisão em contexto. O terceiro patamar integra as acções que se estendem às outras vertentes da

instituição incluindo apoio a outros serviços, como os ATL, os prolongamentos de horário, as cantinas, etc. Este patamar é o patamar integrador pelo seu carácter globalizado e integrado (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

Este processo de formação em contexto é um processo complexo e exigente que exige a interacção co-operada das equipas de formadores em contexto e dos agentes do terreno. “É uma tarefa que exige uma comunidade aprendente que promove organizações aprendentes” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, p.53).

O trabalho desenvolvido no Projecto Infância e na Associação Criança tem, deste modo, contribuído para o desenvolvimento de redes de formação em contexto, intervenção e investigação, integrando todos os actores e autores num processo co-operado e colaborado de construção de conhecimentos e saberes.

## **2.2 A formação em contexto no âmbito do Projecto de Pen Green**

O Pen Green Center, situado em Corby, Inglaterra, apresenta um projecto de inovação que visa o atendimento educacional às crianças com menos de cinco anos e às suas famílias. O centro integra uma equipa multidisciplinar e providencia uma diversidade de serviços às crianças e às famílias (Whalley, 2001).

O atendimento educacional às crianças e suas famílias desenvolve-se, em Pen Green, com base na perspectiva de que os serviços à infância são uma necessidade e um direito de todas as famílias e comunidades e uma expressão de solidariedade social para com as crianças e as suas famílias (Moss, 1992, citado por Walley, 2001). Procura-se, assim, criar um contexto educacional para responder às necessidades das crianças e às necessidades das famílias envolvendo estas activamente na aprendizagem dos seus filhos de forma a garantir o direito a um atendimento educacional de qualidade.

Esta perspectiva leva ao desenvolvimento de programas que envolvem as educadoras e os pais como parceiros num trabalho cooperativo ao nível da implementação da planificação educacional, da observação e documentação das experiências das crianças e realização das actividades educacionais, quer as realizadas em contexto de práticas no centro quer as que ocorrem em casa. O direito da participação dos pais ao nível das decisões curriculares, desde 1980, é um dos principais objectivos do programa de Pen Green Center. Esta tradição requer a formação das educadoras e outros profissionais envolvidos no atendimento às crianças, para

desenvolver um trabalho cooperativo com os pais e, requer, ainda, programas de formação para os pais (Whalley, 1997).

A formação das educadoras incide em questões centrais da pedagogia da infância de carácter mais geral - teorias do desenvolvimento e aprendizagem, modelos e metodologias pedagógicas para a educação de infância – e aspectos mais específicos em torno dos estilos de envolvimento parental, formação em técnicas de vídeo, técnicas para a realização de entrevistas, questões éticas das entrevistas, formatos de observação da criança, técnicas e instrumentos de registo, formação para a realização de portfólios de aprendizagem das crianças e formação para o treino a realizar com os pais (Whalley, 1997, 2001). A formação dos pais centra-se nos aspectos centrais das questões da aprendizagem das crianças (Athey, 1990) e nas formas de apoio por parte dos pais de modo a compreender essas aprendizagens.

O desenvolvimento de práticas educacionais de qualidade para as crianças tem sido, desde o início do projecto, uma preocupação explícita da equipa educativa de Pen Green Center. Deste modo, a formação em contexto das educadoras e outros profissionais que integram a equipa possibilita o desenvolvimento de uma abordagem curricular de cariz construtivista para a infância que se centra nas capacidades da “criança investigadora”, que se envolve activamente na construção do seu conhecimento (Whalley, 2001). O desenvolvimento de uma prática pedagógica, tal como é hoje apresentada em Pen Green, só foi possível através do envolvimento dos elementos da equipa em práticas de investigação e reflexão em torno das várias questões da pedagogia da infância.

Em Pen Green, tal como as crianças, que são encorajadas a tornarem-se decisores, capazes de reflectirem profundamente acerca das suas experiências, também, os adultos são encorajados a adoptarem uma prática reflexiva em torno do processo de ensino e aprendizagem (Whalley, 2001). As educadoras, os pais e os restantes elementos da equipa educativa são encorajados a envolver-se em projectos de investigação em pequena escala em torno de uma variedade de questões educacionais, como por exemplo, o bem estar (Laevers, 1994a) das crianças, a importância da observação, as estratégias de envolvimento parental, etc. Estes projectos de investigação contam com o apoio de parcerias com investigadores de instituições de ensino superior que sempre demonstraram um grande interesse pelas práticas desenvolvidas neste centro. A importância das parcerias entre os académicos e os centros de práticas tem vindo a ser salientada na literatura no âmbito da pedagogia da infância, nomeadamente



por John Dewey, que advogava que só é possível compreender a importância das descobertas científicas através da ligação aos contextos de práticas. “A experiência concreta educativa é a fonte primária de toda a inquirição e reflexão porque aponta os problemas, e comprova, modifica, confirma e rectifica as conclusões da investigação intelectual” (Dewey, 1929, p.56).

A ligação que se estabelece com os diversos investigadores leva a equipa de Pen Green a iniciar em 1995 um projecto de investigação educacional. Este novo projecto tem como principais objectivos: 1) desenvolver um diálogo efectivo com os pais acerca da aprendizagem das crianças realizada em casa e no jardim de infância; 2) desenvolver um estilo de trabalho com os pais de modo a promover as suas capacidades de acção junto das crianças; 3) desenvolver uma maior compreensão acerca das estratégias usadas pelos pais para encorajar as aprendizagens das crianças em casa; 4) comparar e contrastar os estilos adoptados pela equipa do jardim de infância e pelos pais quando envolvem as crianças em experiências de aprendizagem; 5) produzir materiais para apoiar os pais a envolverem-se activamente no registo e compreensão do desenvolvimento dos seus filhos (Whalley, 2001).

Num primeiro momento, os pais são encorajados a registar situações de jogo das crianças realizadas em casa, usando câmeras vídeo e diários. Nesta fase, só estão envolvidos alguns pais. As dificuldades evidenciadas pelos pais no manuseamento do vídeo e a falta de focalização para a observação e registo levam, depois de uma análise reflectida entre os pais e o pessoal da equipa do jardim de infância, a uma nova fase do projecto.

O segundo momento do projecto de investigação centra-se na partilha de um referencial teórico pelos pais e pelas educadoras. Nesta fase, são adoptados instrumentos de observação da criança - a Escala do Envolvimento da Criança (Laevers, 1994a) e instrumentos de observação dos estilos de interacção adulto/criança - a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1996) que são usados pelas educadoras e pelos pais. A criação de um referencial teórico comum permite a centração dos pais e das educadoras em aspectos chave da aprendizagem das crianças e da interacção adulto/criança, bem como, o desenvolvimento de uma linguagem partilhada entre estes actores centrais da vida da criança - as educadoras e os pais.

Assim, após a realização de formação para os pais sobre o referencial teórico adoptado e as técnicas de vídeo e registo, pais e educadoras envolvem-se num processo de observação e registo das experiências de aprendizagem realizadas em casa e no

jardim de infância. Estes registos são partilhados pelas educadoras e pelos pais que analisam as acções das crianças, as oportunidades de aprendizagem criadas pelos adultos e pensam em novas estratégias a adoptar, de forma, a estender as aprendizagens das crianças. Este ciclo curricular, observação, registo, análise/interpretação da informação e planificação educacional é realizado cooperativamente pelas educadoras e pelos pais que, colaborativamente, procuram formas de responder adequadamente aos interesses e necessidades das crianças e, assim, promover experiências de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento.

O trabalho em equipa realizado em Pen Gren Center, envolvendo actores com diferentes conhecimentos e saberes – as educadoras e os pais – favorece a aprendizagem através da interacção e cria verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1979), onde o adulto menos experiente aprende com o apoio e suporte de outro adulto mais experiente e competente. As interacções que ocorrem entre estes dois protagonistas centrais do processo educativo permitem a construção de conhecimentos a um nível interpessoal que constitui a base para o desenvolvimento intrapessoal.

Este trabalho em equipa requer tempos e espaços para pensar e reflectir colaborativamente acerca do que está a ser realizado. Existe em Pen Green Center uma diversidade de oportunidades para a partilha e reflexão em conjunto – as sessões de grupo de estudo, as reuniões entre a educadora e os pais, para planificação curricular, as visitas domiciliárias e reuniões que podem integrar outros técnicos e investigadores da educação de infância quer do centro quer externos. Nas sessões de grupo de estudo participam os pais e as educadoras responsáveis por cada grupo de crianças. Pais e educadoras partilham as observações das crianças, reflectem acerca das experiências que as crianças realizam e recebem feedback dos elementos do grupo, o que favorece a identificação dos interesses e das necessidades das crianças. As reuniões de planificação educacional realizam-se semanalmente e contam com a colaboração dos pais e das educadoras responsáveis pelas crianças. Nestas reuniões analisam-se os dados da observação das crianças quer a realizada em casa quer a realizada no jardim e infância, que constitui a base da planificação de actividades e estratégias que vão de encontrar aos interesses e às necessidades da criança. Estes momentos de trabalho colaborativo criam espaços e tempos para pensar e reflectir em conjunto acerca das práticas, que é uma dimensão essencial do processo de formação em contexto em Pen Green Center. Através de um processo reflexivo em torno das experiências das crianças e das interacções dos adultos é possível conhecer em profundidade cada criança e o grupo,

desenvolver e aprofundar os conhecimentos em torno das práticas e das teorias que as sustentam, o que contribuiu para o desenvolvimento profissional das educadoras e para o desenvolvimento de uma nova compreensão por parte dos pais acerca das formas como as crianças aprendem e como se desenvolvem.

A reflexão sobre a acção é uma dimensão central para o desenvolvimento profissional das educadoras, amplamente citada na literatura da formação de professores (Shön, 1983; Zeichner, 1993; Alarcão, 2002) e salientada por alguns pedagogos da infância, como é o caso de Dewey. De facto, a importância da reflexão na construção de práticas de qualidade para a infância e no desenvolvimento profissional das educadoras e professores foi analisada por Dewey em várias das suas obras, nomeadamente em *“The sources of a science of education”*, publicada em 1929, onde este pedagogo advoga que “a ciência da educação não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde se ensina, senão nas mentes dos que ensinam a actividade educativa” (Dewey, 1929, p.32). Assim, em Pen Green Center, o envolvimento num processo de pesquisa constante, caracterizado por um trabalho colaborativo e reflexivo que envolve as educadoras, os pais e as crianças, possibilita o desenvolvimento de uma abordagem curricular para um atendimento educacional de qualidade às crianças, favorece o desenvolvimento profissional das educadoras e apoia os pais no desenvolvimento da sua compreensão acerca da forma como os filhos aprendem e se desenvolvem. O que, na linha de pensamento de Dewey (1929), possibilita a construção de uma ciência pedagógica que responde às necessidades das crianças e reconhece os pais como sujeitos de direitos nas tomadas de decisão curricular (Malaguzzi, 1998).

Em Pen Green o desenvolvimento profissional é conceptualizado como de longo prazo, contínuo, referido ao contexto de trabalho.

### **2.3 A formação em contexto no âmbito do modelo High/Scope**

Os investigadores da Fundação High/Scope sustentam que a qualidade do programa depende da qualidade do desempenho profissional das educadoras e auxiliares que diariamente trabalham com as crianças (Caldwell e Hilliard 1985, citados por Epstein, 1993). Segundo Phillips (1987, citado por Epstein, 1993) a qualidade do desempenho profissional das educadoras depende da qualidade da sua formação quer da formação inicial quer da formação contínua.

O desenvolvimento profissional de qualidade tem, no âmbito da proposta High/Scope, o objectivo de melhorar a qualidade do atendimento educacional de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que frequentam o programa. Na perspectiva da High/Scope, a formação contínua das educadoras e professores é um prelúdio da qualidade dos programas para a infância (Epstein, 1993). Mas, para que a formação tenha impacto no desenvolvimento profissional das educadoras e nas aprendizagens das crianças deve ser contínua, consistente e realizada em contexto de trabalho.

Assim, a Fundação High/Scope desenvolve um programa de formação contínua que assume o formato de treino desenvolvido em contexto de trabalho<sup>23</sup>. Este programa de formação em contexto integra duas vertentes: a formação das educadoras que trabalham directamente com as crianças e a formação de formadores. O modelo de formação em contexto apresentado pela High/Scope contempla um conjunto de características específicas: a integração de conteúdos; a utilização de conhecimentos sobre a aprendizagem dos adultos; um currículo coerente; as actividades práticas; a ligação entre teoria e prática e mecanismos de apoio à implementação do programa -, consideradas essenciais para garantir a qualidade das práticas de formação (Epstein, 1993).

A integração de conteúdos permite a abordagem progressiva e interrelacionada dos temas, o que resulta numa acumulação de conhecimentos ao longo do treino. Existe, assim, uma continuidade ao nível dos conteúdos abordados, que é, segundo Dewey (1971) um critério de significatividade das experiências de formação<sup>24</sup>. Os temas abordados nos workshops ancoram num currículo coerente – o currículo High/Scope – que constitui a base para a formação e para a implementação de novos conhecimentos nos contextos de práticas.

A formação é orientada com base nos conhecimentos sobre a aprendizagem dos adultos. As sessões de formação – em formato de workshop - possibilitam a participação activa de todos os formandos e permitem a reflexão partilhada de experiências e saberes. Assim, um dos princípios que sustenta este formato de formação

---

<sup>23</sup> A Fundação High/Scope oferece um leque variado de programas de formação contínua para diversas valências: creche; pré-escolar; primária; trabalho com adolescentes; directores e administradores; formação de formadores (ToT); etc. estes programas assumem todos o formato de treino desenvolvido em contexto de trabalho.

<sup>24</sup> Dewey (1971) salienta que as experiências só são significativas e têm impacto no seu desenvolvimento da criança quando integram o princípio da continuidade e o princípio da interacção. Estes princípios são igualmente válidos quando se trata das experiências de formação com adultos.

é a aprendizagem pela acção envolvendo as educadoras em actividades práticas em torno dos conteúdos do currículo High/Scope. Existe, na abordagem High/Scope, um isomorfismo entre os métodos de ensino/aprendizagem usados no contexto de práticas com as crianças e as metodologias usadas no âmbito da formação com os adultos<sup>25</sup>. A experimentação prática e o envolvimento activo do sujeito na construção do seu conhecimento são características salientadas por vários pedagogos da infância. De facto, desde o princípio do século XX que os teóricos da educação vêm a salientar a importância destas componentes no processo de ensino e aprendizagem. Dewey (1952), defende que a criança deve *aprender fazendo* (*learning by doing*) e, portanto, o contexto educacional deve centrar-se na acção da criança. Freinet (1973c) refere que a aprendizagem só é efectiva se envolver o *tactemento experimental*, que constitui a base da organização das actividades educacionais e é fundamental para o desenvolvimento da inteligência. Piaget (1970) e Vygostky (2000) salientam a importância da acção do sujeito sobre o meio físico e social, e das interacções que se estabelecem para a construção dos conhecimentos. Assim, tal como estes pedagogos da infância enfatizam o papel crucial da acção do sujeito para a construção do conhecimento, também a abordagem High/Scope, para a formação das educadoras rege-se pelo princípio da aprendizagem pela acção, envolvendo activamente as educadoras na realização de experiências práticas em torno do modelo curricular que apresenta.

Os workshops favorecem, ainda, a interacção entre o formador e as educadoras e entre educadoras criando, assim, um contexto para a aprendizagem através da cooperação (Vygotsky, 1979) e da reflexão sobre a acção (Dewey, 1929; Shön 1983; Zeichner, 1993).

Existe uma estreita ligação entre a teoria e a prática e os workshops alternam com tempos de trabalho em contexto de sala de actividades. Este ciclo permite a implementação no quotidiano de práticas dos novos conhecimentos construídos no âmbito dos workshops num determinado período de tempo. Esta ligação teoria/prática, que caracteriza a formação em contexto da High/Scope tem vindo a ser salientada por vários pedagogos da infância que enfatizam a importância da formação prática na formação das educadoras<sup>26</sup>. De facto, para que a formação contínua das educadoras

---

<sup>25</sup> O isomorfismo existente na formação de crianças e adultos da abordagem da High/Scope é, também, adoptado no âmbito das práticas de formação (com crianças e adultos) propostas pelo Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM).

<sup>26</sup> Dewey, (1929); Malaguzzi (1998); Niza, (1992;1996); Oliveira-Formosinho (1998); Formosinho (2001).

tenha impacto nas práticas e promova o seu desenvolvimento profissional é necessário que a formação esteja directamente relacionada com a especificidade da profissionalidade docente da educadora de infância (Oliveira-Formosinho, 1998) e, portanto, se centre nas diferentes naturezas dos saberes-fazer da profissão.

Ainda no âmbito da formação das educadoras, ao longo do tempo de trabalho em contexto de sala de actividades, são realizadas visitas do formador para observação e feedback. As visitas são planeadas entre o formador e as educadoras e o foco da observação centra-se em tópicos do modelo curricular High/Scope. Após as visitas é providenciado feedback às educadoras. Estes momentos, que incluem momentos individuais com o formador e encontros entre pares e o formador, constituem espaços e tempos de reflexão partilhada de experiências (Dewey, 1929; Shön, 1983; Zeichner, 1993), e de planificação de novas estratégias de acção.

Outro aspecto importante da formação em contexto da High/Scope é o trabalho em equipa educativa que integra educadoras, auxiliares de acção educativa e, por vezes, pais e outros elementos interessados na educação das crianças. De facto, o trabalho em equipa é um dos elementos essenciais do modelo curricular High/Scope e constitui um suporte à formação em contexto<sup>27</sup>. Os adultos (educadora e auxiliar) de cada sala trabalham em equipa para a planificação das actividades, observação e registo dos comportamentos das crianças, documentação das experiências de aprendizagem e reflexão sobre o quotidiano educativo. Diariamente, os adultos reúnem-se para partilhar e analisar as informações sobre as observações das crianças, reflectir acerca das suas atitudes no apoio às experiências de aprendizagem e, assim, fazer decisões ao nível da planificação educacional adequadas aos interesses e necessidades da criança individual e do grupo de pares.

Esta abordagem de trabalho em equipa possibilita a implementação de um currículo educacional que é partilhado por todos os adultos, o modelo curricular High/Scope e permite a cada elemento da equipa aprofundar a sua compreensão do currículo e da criança individual de modo a oferecer um contexto educacional consistente com os objectivos e crenças educacionais e com as necessidades das crianças. Desta forma, “os adultos são aprendizes activos que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento

---

<sup>27</sup> A importância do trabalho em equipa para a formação em contexto é salientada por outros modelos curriculares e projectos de investigação educacional apresentados nesta investigação – o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM); o modelo curricular de Reggio Emilia; o Projecto Infância e o Projecto de Pen Green.

de cada criança” (Hohmann e Weikart, 1997, p.130). O trabalho em equipa educativa integra elementos com diferentes níveis de experiência, conhecimentos e saberes. Estas diferenças favorecem a aprendizagem ao nível da zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1979), onde a educadora menos experiente aprende e constrói conhecimentos com o apoio da educadora mais experiente e competente através de processos de colaboração e negociação. Não se trata de transferir conhecimentos ou competências mas, antes, criar, desenvolver e comunicar significados através do uso colaborativo de meios mediacionais (Moll, 1990, citado por Daniels, 2003). Este processo, envolve activamente as educadoras (as mais e menos experientes) na descoberta de novos meios para resolver os problemas e questões e permite a aprendizagem colectiva de forma contínua para todos os membros que integram a equipa educativa.

Para sustentar um processo de formação em contexto com estas características a Fundação High/Scope desenvolve em 1981 um projecto de Formação de Formadores – O High/Scope Training of Trainers (ToT) – que visa a formação de formadores para formar educadoras e professores no âmbito do modelo curricular High/Scope. O ToT é um projecto de formação de formadores que tem por objectivo preparar formadores e supervisores de educação de infância para formar educadoras e auxiliares que se propõe implementar o modelo curricular High/Scope (Epstein, 1993).

Cada projecto ToT está organizado em torno de workshops que se realizam durante sete semanas distribuídas ao longo de um ano. Os workshops têm a mesma configuração dos workshops para a formação das educadoras: actividades práticas, momentos de análise, reflexão e debate em grupo e sínteses teóricas. Os conteúdos dos workshops integram questões teóricas e práticas sobre o modelo High/Scope para a educação pré-escolar e questões sobre estratégias de formação e da aprendizagem dos adultos.

A formação no âmbito do projecto ToT integra, ainda, um conjunto de tarefas que são requeridas aos formandos e alternam com os workshops. Estas tarefas incluem: leituras e reflexões escritas sobre temas específicos do modelo curricular High/Scope e sobre outras questões em torno de teorias do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e adultos; visitas a contextos onde está a ser implementado o modelo High/Scope para observação e feedback; momentos de partilha e reflexão entre o

formador<sup>28</sup> e o formando, entre pares e entre formador, formando e educadoras. É, ainda, requerido a cada formando que, ao longo do projecto de formação, se responsabilize pela formação em contexto de uma educadora para implementação do modelo curricular High/Scope.

A avaliação dos formandos que frequentam o projecto ToT é realizada através da participação oral e das reflexões escritas, realizadas ao longo dos workshops, e em três momentos formais: organização de um workshop sobre um tema do currículo High/Scope apresentado no âmbito das sessões de formação; visita do formador para observação, feedback e avaliação a um contexto de práticas que está a ser apoiado pelo formando; uma prova oral. Esta prova oral consiste numa reunião entre formador e formando para resposta a um conjunto de questões em torno do modelo curricular High/Scope e sua implementação nos contextos de sala de actividades.

A formação e o treino coerente e consistente, o apoio e a supervisão e a monitorização da formação são condições requeridas, pelo projecto ToT, para garantir a qualidade da formação de formadores, providenciada pela High/Scope. Estas condições constituem o suporte para sustentar e melhorar a implementação do programa. Neste âmbito, a Fundação High/Scope criou um processo de monitorização das práticas de formação dos formadores que completaram o projecto ToT e que integram a bolsa de formadores registados na Fundação.

As características deste projecto de formação e as suas implicações para a mudança das práticas são apresentadas por Katz no prefácio de *“Training for Quality: Improving early childhood programs through systematic in-service training”* (Epstein, 1993). Katz destaca as características da formação em contexto no âmbito do projecto ToT apresentando-as sob a forma de lições aprendidas. Segundo a autora são seis as lições aprendidas acerca das características do programa de formação contínua e de apoio efectivo que este projecto proporciona às educadoras de infância. A primeira lição a aprender é que a formação com impacto significativo nas práticas tem de ser realizada em contexto de trabalho. A segunda lição é que só a formação contínua e consistente produz efeitos ao nível das práticas. A terceira lição ensina que a formação tem maiores probabilidades de ser efectiva quando se baseia numa concepção coerente de ensino e

---

<sup>28</sup> A formação no âmbito do projecto ToT é realizada por um consultor da Fundação High/Scope. A Fundação High/Scope apresenta uma estrutura de formação em contexto a vários níveis. O primeiro nível integra a formação dos educadores para implementação do modelo curricular High/Scope, seguido de um segundo nível que é a formação de formadores – ToT – e tem um último nível de formação que é a formação dos consultores.



aprendizagem. Neste caso, a proposta da High/Scope integra um currículo desenvolvido a partir de uma perspectiva compreensiva e bem articulada acerca do modo como a criança aprende e as formas adequadas de lhe proporcionar experiências de aprendizagem significativas. A quarta lição aprendida sustenta que a formação dos adultos deve ser congruente com a forma como se espera que estes organizem os contextos educacionais para as crianças. De facto, existe uma analogia entre os formatos da formação contínua propostos pela Fundação e a organização das actividades que são propostas pelas educadoras às crianças que frequentam o currículo High/Scope. A quinta lição refere que, tal como acontece com as crianças, a formação contínua requer tempo e continuidade para que se produzam aprendizagens significativas e, então, ocorra desenvolvimento. A sexta e última lição, ensina que a organização de um ambiente óptimo para as crianças está relacionada com a criação de um ambiente óptimo para os adultos que com elas trabalham.

Neste processo de formação (formação de educadoras e professores e formação de formadores), o conhecimento em torno do currículo High/Scope constrói-se nas interacções que se estabelecem entre o sujeito (formando) e os objectos (actividades práticas) (Piaget, 1970), nas interacções entre formador e formando, e entre formandos, criando verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1979) e através da partilha e da reflexão de experiências e saberes (Dewey, 1929; Zeichner, 1993). Este formato de formação em contexto – workshops, implementação prática dos conhecimentos construídos e supervisão – favorece o desenvolvimento profissional das educadoras e a construção de práticas educacionais de qualidade, que são as que têm impacto positivo nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield e Nores, 2005).

Tal como nos projectos anteriores, a formação das educadoras é central para a qualidade dos processos educativos e requer tempo, fundamentação, técnica e experimentação.

#### **2.4 A formação em contexto no âmbito do modelo do Movimento da Escola Moderna – MEM**

O MEM é formado por um conjunto de professores e educadoras portuguesas que se constituíram numa associação que denominaram de Movimento da Escola Moderna. É uma associação de “profissionais de educação que entendem a profissão de

educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social (Niza, 1998, p.77).

Segundo o autor, a prática educativa do Movimento foi fundada e fundamentada numa trilogia que integra a autoformação cooperada, o apoio à formação de profissionais de educação e a animação pedagógica das instituições educativas. Neste sentido, as práticas de formação do MEM, pelas características que apresentam, inserem-se no âmbito da formação em contexto. A formação em contexto foi sempre uma característica do MEM e insere-se numa proposta de formação coerente com os princípios que sustentam a pedagogia preconizada por este Movimento<sup>29</sup>.

A formação cooperada é o núcleo central das práticas de formação dos profissionais de educação que integram o Movimento. De facto, uma das características que distingue o MEM português de outros movimentos da Escola Moderna europeus é o processo de autoformação cooperada dos professores, claramente explicitada por Niza:

“O persistente esforço de reflexão epistemológico-didático feito ao longo de mais de um quarto de século pelo MEM, em Portugal, fê-lo diferenciar-se de outros movimentos europeus da Escola Moderna: essa originalidade ocorreu por se ter instituído como movimento de autoformação cooperada de docentes (nos vários graus de ensino) cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente. Desta decorrem os modelos de trabalho dialecticamente aferidos por várias práticas” (Niza, 1996, p.140).

Esta concepção de auto-formação cooperada insere-se num quadro de formação permanente, na perspectiva de aprendizagem ao longo do ciclo de vida (Chapman e Aspin, 2001). A auto-formação é definida como “a caminhada intencional e gradual para a autonomia num permanente processo de socialização em que a pessoa se torna agente, sujeito e objecto da sua própria formação (Santana, 1993, p.30). Acentua-se a agência do sujeito que actua de forma individual no seio do grupo de pares e, com o grupo, cooperadamente, constrói e reconstrói os saberes e os conhecimentos da profissão, construindo e reconstruindo a cultura e a pedagogia (Niza, 1997).

---

<sup>29</sup> Para mais informação sobre a história das práticas de formação em contexto que se têm vindo a desenvolver no MEM ver González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Os princípios da cooperação educativa (Vygotsky, 1987; Freinet, 1973c) e da organização democrática (Dewey 1952; Freinet, 1973c) constituem os pilares da pedagogia do MEM quer na formação de professores quer no trabalho com os alunos. Estes princípios concretizam-se na formação através de um conjunto de estratégias e técnicas homólogas às que os professores desenvolvem com os seus alunos nos contextos de práticas.

A formação em contexto no âmbito do MEM desenvolve-se em torno de um conjunto de modalidades de formação – os Grupos Cooperativos, o Encontro Nacional, o Congresso Anual, as Oficinas e os Estágios de Formação.

Os grupos de formação cooperativa – Grupos Cooperativos – integram educadoras e professores que se organizam por interesses e que pertencem a uma mesma região. Constituem, assim, os núcleos regionais que têm sedes em várias capitais de distrito – Vila Real, Porto, Aveiro, Coimbra, Marinha Grande/Leiria, Tomar, Seixal, Setúbal, Lisboa, Portalegre, Évora, Beja e Faro. Cada grupo cooperativo tem um representante que reúne mensalmente com o Conselho de Coordenação Pedagógica “para traçar orientações e coordenar colegialmente a vida dos núcleos regionais” (Niza, 1996, p.141). Os grupos cooperativos são espaços de formação que têm como objectivo a formação contínua e permanente dos sócios do MEM e de outras educadoras e professores interessados e, ainda, “contribuir com trabalho pedagógico e de animação associativa para a realização do plano de actividades do Núcleo Regional” (González, 2002, p.210). Os grupos reúnem-se uma vez por mês ao sábado. Este momento de reunião para partilha de experiências e reflexão cooperada em torno das práticas e sua fundamentação teórica é designado, no Movimento, de Sábado Pedagógico. No Sábado Pedagógico, participam os professores de todos os graus de ensino, sócios do Movimento que pertencem ao núcleo regional e outros professores e profissionais não associados. O trabalho desenvolvido nos grupos cooperativos centra-se nas práticas e na reflexão sobre as práticas. A reflexão incide sobre as estratégias, as técnicas, os instrumentos, os materiais pedagógicos e as realizações que se vão produzindo no quotidiano escolar.

“A reflexão sobre a experiência, sobretudo se exercida em interacção com outros profissionais, ajuda à problematização das práticas desencadeando processos de compreensão cada vez mais elaborados e conducentes a

formas de apropriação do saber pelo poder de se autoformar” (Santana, 1993, p.31).

Salienta-se, assim, a importância que a reflexão sobre a experiência assume na autoformação e na formação entre pares (Dewey, 1929; Zeichner, 1993).

A comunicação dos saberes construídos é uma das estratégias privilegiadas de formação, quer entre professores quer com os alunos e insere-se no âmbito das concepções estratégicas e princípios do MEM (Niza, 1996). A importância do valor da comunicação como estratégia de formação a usar com as crianças foi, amplamente, salientada por Freinet na sua vasta obra. De facto, este pedagogo francês introduz a comunicação como uma estratégia de auto-formação e formação entre pares na pedagogia que desenvolve para trabalhar com crianças dos diferentes níveis de ensino. Também Vygotsky (1993) enfatiza o papel da comunicação na construção dos conceitos científicos, os conceitos que se constroem nos ambientes formais de educação, salientando que a comunicação no ambiente escolar difere da comunicação usada no quotidiano e que apoia a construção dos conceitos elementares. Assim, como estes pedagogos, o MEM advoga o papel da comunicação na construção dos conhecimentos das educadoras e professores e, na linha de pensamento de Vygotsky (1993), salienta a importância da comunicação formal nos diferentes contextos de formação de professores.

A adopção da comunicação como uma estratégia privilegiada de auto-formação cooperada das educadoras e professores levou o MEM a desenvolver circuitos sistemáticos para a comunicação e partilha dos saberes, das produções culturais e da informação em geral (Niza, 1992)<sup>30</sup>. Para comunicar é preciso organizar a informação a ser partilhada, isto é, implica, por parte dos professores, um trabalho em torno da análise, reflexão e selecção das experiências a serem comunicadas de forma a constituírem momentos de partilha e de co-construção de conhecimentos e saberes. A organização das experiências a comunicar constitui espaços e tempos privilegiados de aprendizagem individual, pois, na perspectiva de Bruner (1980), no MEM defende-se que ensinar é a melhor forma de aprender (Niza, 1996).

O trabalho realizado nos grupos cooperativos permite a partilha de dificuldades e alegrias provocadas pelo trabalho pedagógico, a troca de experiências e materiais,

---

<sup>30</sup> No âmbito da formação em contextos são vários os circuitos de comunicação – os grupos cooperativos, o encontro anual, o congresso nacional.

constituindo, deste modo, um espaço privilegiado na quebra do isolamento das educadoras e professores (Niza, 1992).

Outra modalidade de formação é o Encontro Nacional que se realiza pela época da Páscoa. Este encontro visa o aprofundamento de temas e problemas pedagógicos sobre as práticas do MEM integrando, ainda, reflexões sobre outras temáticas do sistema educativo em geral.

O Congresso Anual realiza-se no mês de Julho e constitui o momento privilegiado de avaliação das práticas realizadas pelos profissionais do MEM (Niza, 1996). O congresso é organizado em sessões plenárias para apresentação e debate de experiências do quotidiano de práticas e projectos de investigação. As comunicações e a apresentação dos trabalhos envolvem professores de todos os graus de ensino e investigadores que realizam pesquisas no âmbito da pedagogia preconizada pelo Movimento.

As oficinas e os estágios de formação destinam-se especialmente à formação para iniciação no modelo pedagógico do MEM e decorrem ao longo de dois anos. Integram encontros de um a três dias que se realizam uma ou duas vezes por mês e visam o acompanhamento das práticas dos professores ao longo do ano. Através das oficinas procura-se uma imersão activa das educadoras e professores nas estratégias pedagógicas do Movimento. Os estágios permitem alargar e aprofundar o trabalho iniciado no âmbito das oficinas (González, 2002).

Todos os momentos e encontros de formação estão a abertos aos professores e educadoras interessados mesmo que não sejam associados. Existe um único momento de reflexão e formação que é destinado exclusivamente aos sócios do Movimento – o encontro nacional - que se realiza na Páscoa.

As práticas de auto-formação cooperada sustentadas em processos de auto e hetero reflexão sobre as práticas são o núcleo central da formação em contexto desenvolvida pelo MEM (Niza, 1997). É através desta dinâmica de interacção, comunicação e reflexão partilhada sobre as práticas em todos os graus de ensino que cada um realiza a sua caminhada profissional e que o próprio Movimento avança na construção e reconstrução da sua pedagogia. (Niza, 1992).

As instâncias de formação apresentadas pelo Movimento da Escola Moderna portuguesa constituem momentos óptimos de interacção entre pares e possibilitam a ocorrência de aprendizagens ao nível da zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1979) das educadoras e professores, uma vez que estes encontros de formação integram

profissionais com diferentes níveis de conhecimento e experiência profissional no âmbito do modelo curricular do MEM.

Esta dimensão da auto-formação cooperada a partir da prática e da reflexão sobre a prática é salientada por vários autores como uma potencialidade para o desenvolvimento profissional das educadoras e dos professores que integram o Movimento. Nóvoa salienta o contributo fundamental que o MEM tem dado para a formação das educadoras e professores afirmando que os dispositivos de formação criados pelo Movimento “constituem o mais importante capital de reflexão na prática e sobre a prática disponível no sistema educativo” (1992, p.26). A importância do MEM enquanto instituição de formação contínua é, também sublinhada por Estrela (1992) que sustenta que o MEM tem sido em Portugal a associação de formação cooperada com a organização mais coerente na formação de professores.

O processo de formação em contexto apresentado pelo MEM tem vindo a desenvolver-se na procura constante de novas estratégias que respondam às exigências e desafios do desempenho profissional das educadoras e professores (González, 2002), o que contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Actualmente são vários os sócios do Movimento que exercem funções de formadores nos Centros de Formação Contínua, nas Escolas de Formação o que possibilita a expansão da formação “através de projectos alargados a outras instituições de formação de professores” (Niza, 1996, p.141).

A auto-formação cooperada característica do MEM é um processo contínuo, apoiado e referenciado tal como nos projectos anteriormente descritos.

## **2.5 A formação em contexto no âmbito do modelo de Reggio Emilia**

No modelo curricular de Reggio Emilia assume-se que todos os elementos que participam no processo educativo, educadoras, crianças e pais são sujeitos com direitos próprios. Estes direitos são claramente explicitados por Malaguzzi (1993), na “*Carta de direitos*” onde são apresentados os direitos dos três protagonistas centrais do processo educativo – as crianças, as educadoras e os pais.

Neste âmbito, o desenvolvimento profissional é considerado um direito de cada educadora e do grupo de educadoras que integram uma comunidade educacional. É um direito individual de cada educadora que pertence a um grupo e um direito do grupo como um todo que trabalha em conjunto (Rinaldi, 1994). Segundo a autora, o “bom

desenvolvimento profissional” é um aspecto vital do trabalho diário e da identidade pessoal e profissional da educadora que implica mudança, renovação e constitui um elemento essencial para melhorar a qualidade das interações entre as educadoras e as crianças e entre os adultos implicados no processo educativo.

O desenvolvimento profissional nas escolas de Reggio Emilia é sustentado por um processo de formação em contexto que assenta em três pilares – o trabalho cooperativo; os momentos formais de formação contínua e a supervisão da equipa de pedagogos.

As interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo são o núcleo central da educação no modelo curricular de Reggio Emilia. A “pedagogia das relações” (Spaggiari, 1998) enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações e que é sustentado no trabalho cooperativo. O sistema educacional nestas escolas está organizado para apoiar um modelo de elevada cooperação e de relações fortes e coesas. A importância da interação social para o desenvolvimento da inteligência foi amplamente salientada por Vygotsky (1993), que sustenta que o conhecimento se constrói primeiro a um nível interpessoal e só depois a um nível intrapessoal. Isto é, a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores processa-se, num primeiro momento, na interação que o sujeito estabelece com o meio social e, é esta construção interpessoal que possibilita a construção intrapessoal e o desenvolvimento. “Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos” (Vygotsky, 2000, p.75). No modelo Reggio Emilia, a interação social e as relações constituem o núcleo central da pedagogia quer no âmbito da educação das crianças quer na formação das educadoras, professores e outros intervenientes no sistema educativo. Segundo Malaguzzi (1998), este sistema educacional envolve formas de estar e trabalhar em conjunto o que permite intensificar as relações entre os três protagonistas centrais do processo educativo – as crianças, as educadoras e os pais. Isto possibilita a participação activa nos projectos de investigação acção e na resolução dos problemas educacionais.

Para sustentar esta pedagogia das relações e interações o modelo Reggio Emilia apresenta um conjunto de estratégias específicas quer para o trabalho com as crianças quer para o trabalho entre os adultos. Assim, nestas escolas o trabalho educacional em cada sala de actividades é da responsabilidade de um par de co-professores. O trabalho em pares, e, depois entre pares, constitui a primeira base para a colaboração com os pais e com a comunidade mais alargada (Malaguzzi, 1998). Este trabalho cooperativo cria

uma nova dimensão na escola – a colegialidade (Rinaldi, 1994) -, que representa uma ruptura intencional com a organização docente tradicional e acaba com o isolamento das educadoras (Malaguzzi, 1998). Estar e trabalhar em grupo possibilita o trabalho colegial e cria um novo sujeito e um novo protagonista do desenvolvimento profissional – o grupo das educadoras – que tem direitos próprios. Este novo sujeito tem direito de pensar, de planear, de trabalhar e de reflectir e interpretar cooperativamente no seio do grupo (Rinaldi, 1994).

Deste trabalho colegial emerge uma das características centrais do trabalho nas escolas de Reggio Emilia – o trabalho em equipa educativa. Cada educadora tem direitos individuais e direitos que pertencem ao grupo e o direito mais importante é o de poder trabalhar colaborativamente com outras educadoras e professores, com os pais e com as crianças. O trabalho em equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais para partilha de ideias, informação e experiências, reflexões em conjunto e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Formalmente, cada equipa dispõe de duas horas e meia semanais para analisar as experiências e os projectos que estão a decorrer nas salas de actividades. Nestes encontros formais participam as educadoras de cada sala, o artista plástico e, por vezes, podem contar com a participação do pedagogo, dos pais e elementos do pessoal auxiliar. Além destes encontros formais existe o hábito, entre as educadoras, artista plástico, pais e pessoal auxiliar de uma mesma escola, de trocarem ideias e reflectirem em conjunto, fazendo-o em reuniões informais sempre que considerem necessário. A possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com outros adultos favorece o desenvolvimento profissional das educadoras.

Os encontros e as reuniões com os pais constituem um importante meio para o desenvolvimento da equipa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional de cada educadora (Rinaldi, 1994). Nestes encontros, as educadoras e os professores partilham com os pais a documentação que, colaborativamente, com as crianças realizam no âmbito dos projectos (Rinaldi, 2006). Este processo implica uma análise e reflexão em conjunto acerca das aprendizagens das crianças e dos processos envolvidos, constituindo, assim, momentos óptimos de desenvolvimento profissional para as educadoras.

O trabalho em parceria nas salas, na equipa educativa e com os pais promove a aprendizagem co-operativa (Freinet, 1973c; Vygotsky, 2000), criando verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1979). O trabalho entre as educadoras



responsáveis por cada sala e entre os adultos que integram a equipa educativa favorece a aprendizagem sustentada, onde as educadoras e professores mais experientes e competentes apoiam os menos experientes. Assim, ao participar na zona de desenvolvimento potencial as educadoras e os professores aprendem no âmbito do interpsicológico o que necessitam para agir de forma autónoma intrapsicologicamente (Vygotsky, 2000), o que promove o seu desenvolvimento profissional.

Os cursos de formação, os seminários e os encontros interdisciplinares que, frequentemente, se realizam com vários especialistas constituem momentos de formação em contexto, uma vez que permitem às educadoras e aos professores desenvolver os seus conhecimentos em áreas específicas. É um direito das educadoras e dos professores das escolas de Reggio Emilia participarem, pelo menos, uma vez por ano, em cursos de formação contínua. A identificação das necessidades de formação e a organização dos cursos, seminários e encontros com diferentes especialistas é uma das tarefas da equipa de pedagogos<sup>31</sup> que apoia e supervisiona o trabalho educacional que se desenvolve nas creches e jardins de infância.

O apoio e a supervisão providenciados pela equipa de pedagogos é um importante recurso no desenvolvimento profissional das educadoras e professores das escolas de Reggio Emilia. Por cada sete escolas (creches e jardins de infância) há um pedagogo que apoia e orienta a acção das educadoras, pessoal auxiliar e as famílias das crianças. Semanalmente, o pedagogo reúne-se com as equipas das escolas, que estão sob a sua responsabilidade, para, de forma colaborativa, apoiar a análise da documentação que as crianças e as educadoras produziram e que constitui a base da planificação educacional (Rinaldi, 2006). Com o apoio e a supervisão dos pedagogos pretende-se ajudar as educadoras e os professores a melhorar as suas capacidades de observar e escutar as crianças, documentar os projectos (Rinaldi, 2006), envolver-se em actividades de investigação acção (Filippini, 1998), e, assim, promover a sua autonomia

---

<sup>31</sup> O modelo curricular de Reggio Emilia tem uma equipa de pedagogos que apoiam o trabalho que se desenvolve nas creches e jardins de infância. Por cada sete escolas (creches e jardins de infância) há um pedagogo que orienta e apoia a acção dos educadores, professores, pessoal auxiliar e as famílias das crianças. É da responsabilidade do pedagogo uma variedade de tarefas que incluem: identificar as necessidades de formação contínua e organizar os cursos e seminários; apoiar os educadores a documentar, analisar a documentação e planificar os projectos; apoiar a implementação do modelo curricular de Reggio Emilia em todas as escolas; estabelecer os horários e as tarefas de todos os elementos das equipas educativas; apoiar as questões ou problemas de ordem pedagógica e social junto das famílias das crianças; defender junto da comunidade as políticas educativas preconizadas nesta abordagem pedagógica (Filippini, 1998).

ao nível das tomadas de decisão educacional, favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

Este processo de formação em contexto requer espaço e tempo para que todas estas dinâmicas se tornem uma realidade. O tempo é um elemento essencial para o trabalho que se realiza nas creches e jardins de infância de Reggio Emilia (Rinaldi, 2006; Nutbrown et Abbott, 2001). O tempo e o espaço são cuidadosamente pensados para que diária, semanal e pontualmente todos os adultos (educadoras, professores, auxiliares, pais, pedagogos e outros adultos) tenham oportunidade de partilhar experiências, reflectir, ler e, assim, construir conhecimentos e saberes em torno das questões teóricas e práticas da educação das crianças. O tempo está, ainda, organizado de forma a possibilitar momentos de trabalho e reflexão colaborada entre crianças e adultos. Os encontros formais e informais da equipa educativa e os encontros dos adultos com as crianças favorecem a comunicação entre todos os elementos do processo educativo e constituem momentos de desenvolvimento profissional para as educadoras e os professores.

As práticas de formação em contexto do modelo curricular de Reggio Emília proporcionam múltiplas oportunidades para as educadoras e os professores reflectirem em conjunto. Malaguzzi (1998) advoga que é fundamental a relação entre o trabalho prático e as concepções teóricas que fundamentam o modelo, entre a educadora e o investigador. As educadoras e os professores, juntamente com as crianças, os pais e outros adultos, envolvem-se em projectos de investigação acção que conduzem ao questionamento, à pesquisa e ao pensamento reflexivo. A reflexão na e sobre a experiência (Dewey, 1929; Shön, 1983; Zheichner, 1993), é fundamental na construção dos conhecimentos teóricos e práticos e no desenvolvimento profissional das educadoras e professores.

O modelo curricular de Reggio Emília sustenta que é um direito das crianças ter oportunidades de frequentar práticas educacionais de qualidade (Malaguzzi, 1998). Este é, naturalmente, também um direito das famílias. Desta forma, considera-se de fundamental importância o investimento no desenvolvimento profissional das educadoras e professores, uma vez que existe uma relação mutuamente interdependente entre o sucesso no desempenho profissional das educadoras e dos professores e o sucesso das crianças (Rinaldi, 1994; 2006). A competência das educadoras e professores é desenvolvida no contexto de práticas através da reflexão partilhada no grupo de pares,

no trabalho em equipa sustentado pelos pedagogos e especialistas, que constitui uma base essencial para o seu desenvolvimento profissional.

As propostas de formação em contexto descritas nestes cinco projectos reflectem a importância de uma teoria da formação prática para o desenvolvimento profissional das educadoras e dos professores. Estas propostas acentuam a ligação e a integração do contexto organizacional nos projectos de formação, o que significa um envolvimento de todos os adultos que participam no processo educativo – as educadoras, os professores, os auxiliares, os pais, os directores, e outros elementos da comunidade mais alargada. Salientam a centralidade da colaboração e da co-operação entre pares como um factor de desenvolvimento profissional e de construção de uma visão educacional comum e assumem a reflexão como uma dimensão transversal ao processo de formação, o que inclui a formação teórica e a prática.

### **3. A formação contínua de educadoras e professores**

As sociedades actuais encontram-se em processos de constante mudança e transformação que se reflectem na escola e nas exigências requeridas aos professores. Nesta nova sociedade a escola, e, nomeadamente, o professor, são perspectivados como agentes de mudança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Hargreaves, 1998). Segundo Delors (1996) perante os numerosos desafios que a sociedade coloca, a educação constitui um instrumento indispensável para que a humanidade possa progredir face aos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ainda segundo o mesmo autor uma das chaves de acesso ao século XXI é a educação permanente ao longo da vida. Deste modo, a formação contínua apresenta-se como uma resposta às necessidades da escola e dos professores da sociedade plural da actualidade. A análise da formação contínua e suas modalidades de formação apresenta-se como uma questão central neste estudo na medida em que os cursos avaliados se situam no âmbito desta modalidade de formação – a formação contínua especializada.

A formação contínua é uma modalidade de formação para os professores profissionalizados que se insere no âmbito da formação de adultos. Este campo da formação de professores tem sido objecto de estudo e de teorização por vários autores e investigadores.

Segundo Formosinho “a formação contínua de professores é a formação de professores dotados de formação inicial profissional, visando o aperfeiçoamento pessoal

e profissional” (1991, p.237). A formação contínua distingue-se da formação inicial, não pelos conteúdos ou metodologias mas pelos seus destinatários, professores profissionalizados, em serviço e inseridos numa carreira docente. Nesta perspectiva, a formação contínua tem por objectivo melhorar e desenvolver as competências técnicas das educadoras e aprofundar e alargar os seus quadros teóricos e práticos no âmbito do conhecimento curricular, do conhecimento de conteúdos e do conhecimento pedagógico (Spodek e Saracho, 2003).

Para Pires (1991) a formação contínua é a modalidade de formação para os professores profissionalizados que se encontram a exercer a sua profissão. Segundo este autor, esta formação tem por objectivo apoiar os professores na adaptação às constantes mudanças operadas na sociedade e que têm repercussões na escola e no processo de ensino e aprendizagem. Estas mudanças verificam-se ao nível dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho que os professores vão enfrentando ao longo do seu ciclo de vida profissional. A preparação para acompanhar as mudanças favorece o melhoramento das qualificações profissionais das educadoras e professores e, nesse sentido, contribui para a promoção profissional e social.

Alvarez (1987, citado por Marcelo Garcia, 1999) na análise desta problemática, sustenta que a formação contínua é toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa quer ao nível do desenvolvimento profissional quer ao nível do desenvolvimento pessoal. Esta formação pode ser realizada individualmente ou em grupo e tem por objectivo melhorar o desempenho profissional, actual e futuro, dos professores e das educadoras.

O relatório da OCDE (1982) refere a formação contínua como as actividades sistemáticas de formação para os professores profissionalizados e tem por objectivo melhorar os conhecimentos, as competências e as atitudes profissionais de modo a assegurar com eficácia a formação dos alunos. Esta concepção de formação destaca a agência do professor e a finalidade da formação contínua – uma formação de qualidade para os alunos.

No sistema educacional português, a formação contínua é regulamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, art.º 35) que estabelece a formação contínua como um direito para todos os docentes com o objectivo de

contribuir para o complemento, aprofundamento e a actualização de conhecimentos e competências profissionais<sup>32</sup>.

Existem algumas ideias comuns a todas estas conceptualizações. Uma primeira ideia é que a formação contínua se destina aos professores profissionalizados e, portanto, refere-se à formação que ocorre após a formação inicial. Uma segunda ideia comum é o facto da formação contínua ter como um dos objectivos principais o melhoramento da competência profissional das educadoras e professores.

Eliseu com base nas concepções enunciadas, sintetiza a formação contínua dos professores e educadoras como uma actividade que:

- “- diz respeito à formação do professor como pessoa;
- diz respeito à formação do professor como profissional;
- tem como objectivo o aperfeiçoamento de competências;
- visa a promoção profissional e pessoal do professor;
- deve ter repercussões positivas na vida do aluno;
- é um direito e um dever de todos;
- pode ser realizada em grupo ou individualmente” (2003, p.15)

A formação contínua é, assim, entendida como um recurso que visa a melhoria da qualidade do desempenho profissional das educadoras e professores e, portanto, contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da educação.

Desenvolve-se através de programas de formação planeados que envolvem um conjunto de acções acreditadas e não acreditadas. Estas acções são coordenadas por um, ou mais, formadores, que organizam o plano de formação com o objectivo de facilitar e estimular a aprendizagem activa dos formandos e, deste modo, proporcionar uma aprendizagem intensiva num período de tempo determinado. Procura-se que a oferta de formação responda às necessidades dos professores e educadoras e resulte num *crescimento acelerado*, quer este seja um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer seja um crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas crenças, no conhecimento, nas destrezas e no modo de compreensão dos professores) (Day, 2001).

---

<sup>32</sup> Para mais informação sobre a formação contínua e seu desenvolvimento no contexto educativo português ver: Nóvoa, (1991); Estrela (1992); Amiguiño e Canário (Orgs.); Machado e Formosinho (2003).

Mas, para que a formação contínua tenha impacto na mudança das práticas e, assim, cumpra os seus objetivos, deve integrar um conjunto de características. Segundo Epstein (1993) um programa efectivo de formação contínua deve integrar: os workshops; os modelos e os mentores e a supervisão individualizada. Os workshops são uma modalidade comum na formação contínua, no entanto, para terem impacto no desenvolvimento profissional devem integrar um conjunto de características: participação activa; oportunidades de partilha entre pares e, sessões de follow-up, à medida que as educadoras procuram implementar as suas ideias (Gowen, 1987; Jones, 1986; Knox, 1977, citados por Epstein 1993).

A formação é mais efectiva quando os formandos têm oportunidade de observar práticas educacionais de elevada qualidade (Fenichel e Eggbear, 1990, citados por Epstein, 1993). Assim, é desejável que, no âmbito da formação, sejam criadas oportunidades de observação e análise de práticas educacionais de qualidade quer através do visionamento de vídeos quer através de visitas a contextos onde se desenvolvem os programas objecto da formação.

A supervisão individualizada constitui um elemento essencial da formação contínua. O ciclo de observação, feedback e discussão que se desenvolve no âmbito da supervisão, focaliza a reflexão em torno da contextualização dos conteúdos abordados no âmbito da formação. Assim, educadora e supervisor envolvem-se num processo colaborativo de documentação, análise e avaliação das práticas que constitui a base para a mudança e para a reconstrução do contexto educacional. Este processo reflexivo em torno da formação prática constitui um elemento central do desenvolvimento profissional das educadoras e professores (Oliveira-Formosinho, 1998).

Em Portugal, a formação contínua de educadoras e professores revela algumas características que são sublinhadas por alguns autores. Uma característica das acções de formação que é muito referenciada é a escolarização (Alarcão, 2002; Amiguinho, 1992; Canário, 1994; Machado e Formosinho, 2003; Nóvoa, 1992). Neste sentido, a formação organiza-se numa perspectiva de transmissão de conteúdos e competências que se deseja promover nos formandos e que serão usadas, por estes, nos contextos de trabalho. Os professores em formação são meros executantes, sem uma participação activa no processo de desenvolvimento de competências e na construção de conhecimentos em torno da prática. Outra característica da formação contínua, relaciona-se com o desenvolvimento de acções pontuais orientadas por “modas temáticas” que não consideram as necessidades reais dos professores, das escolas e dos

alunos (Estrela, 2001). A dicotomia entre a teoria e a prática constitui outra característica da formação contínua em Portugal (Estrela, 2001; Estrela e Estrela, 2001; Machado e Formosinho, 2003). Esta problemática contribui para uma acentuação da vertente técnica da formação, onde a prática é conceptualizada como uma concretização da teoria, que não integra a participação activa e reflexiva do professor na mudança e na reconstrução das práticas. Estas características da formação e a necessidade de acumulação de créditos para a progressão na carreira contribuem para o desenvolvimento de uma perspectiva que se insere numa lógica “bancária” da formação (Machado e Formosinho, 2003).

Para combater esta perspectiva “bancária” de formação, torna-se necessário desenvolver uma perspectiva de formação contínua que responda às necessidades dos professores e das escolas e os envolva num processo activo e reflexivo em torno da prática, representando, assim, uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Deste modo, a formação contínua pode ser concebida como desenvolvimento profissional que se inscreve num processo de formação ao longo do ciclo de vida (Chapman e Aspin, 2001), acentuando a mudança a longo prazo no funcionamento da educadora e do professor, com repercussões para a mudança nos seus contextos de trabalho. Neste sentido, o desenvolvimento profissional refere-se ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor na relação com os contextos onde actua (Escudero, 1998; Day, 1998; Oliveira-Formosinho, 1998; 2001).

A história da formação contínua revela que a maior parte dos países reconhecem a sua importância mas não existe um investimento, em qualquer país da Europa no sentido de providenciar o apoio sistemático e diferenciado ao desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001). Uma análise do *Livro Europeu de Estudos Comparativos sobre a Formação de Professores – 1994* revela que, nos vinte e um países apresentados, há um maior investimento nos recursos ao nível da formação inicial. Esta análise mostra, ainda, que a formação contínua tem diferentes organizações e valorizações, variando de um país para outro. Em Portugal predomina a forma de cursos de curta duração, organizados numa lógica *top-down* (Sander, 1994, citado por Day, 2001).

A análise de duas modalidades de formação contínua – a formação especializada e a formação em contexto – contribui para uma compreensão dos contributos da formação que se realiza ao longo do ciclo de vida, a qual se pretende que constitua uma oportunidade de desenvolvimento profissional das educadoras e dos professores.

### **3.1 A formação especializada – uma modalidade de formação contínua**

A análise da formação especializada assume grande relevância nesta investigação na medida em que os cursos estudados se inserem no âmbito da formação especializada. Estes cursos de formação especializada inserem-se nos cursos de especialização desenvolvidos pelo ex-CEFOPE e pelo IEC da Universidade do Minho.

Analisa-se a emergência e a construção da especialização docente, perspectivando-a como um contributo para o desenvolvimento profissional das educadoras e para a construção de práticas de qualidade na educação de infância.

João Formosinho (2000) situa a construção da especialização docente no advento da escola de massas. Após a Segunda Guerra Mundial assiste-se, nos países ocidentais, a uma política de expansão da educação escolar que leva à construção da escola de massas (Formosinho, 1997). Esta expansão traduz-se num aumento da educação obrigatória que, nos países mais desenvolvidos, passa do ensino primário para o primeiro ciclo do ensino secundário. Dá-se, também, prioridade a uma oferta generalizada da educação pré-escolar, dos três aos cinco anos.

A nova escola que, progressivamente, se vai construindo tem características muito diferentes das escolas que a precederam. No contexto português, dá-se uma unificação da população estudantil, antes dividida entre a escola de elites (liceu) e a dos trabalhadores qualificados (escola técnica). Assim, a massificação discente acarretou a massificação docente (Formosinho, 2000).

O cerne da escola de massas situa-se na heterogeneidade social e cultural da população discente (Esteve, 1992; Formosinho, 2000). O alargamento da escolaridade obrigatória implica um alargamento da frequência escolar de crianças oriundas de diferentes contextos sociais e culturais.<sup>33</sup> As crianças e os adolescentes que frequentam a escola de massas têm, assim, necessidades, interesses, motivações, empenhamentos e valorizações da escolaridade muito diversos. Esta heterogeneidade, discente e docente,

---

<sup>33</sup> O próprio contexto social e cultural português foi sofrendo mudanças significativas nas últimas décadas, não só pela influência das mudanças sofridas nas várias ciências, mas também, pela emigração de cidadãos oriundos das ex-colónias portuguesas, a partir da década de 70 e pela recente emigração de cidadãos dos países de Leste. A integração, na sociedade portuguesa, destas pessoas oriundas de culturas tão diversas tem repercussões na população discente que frequenta a escola dos nossos dias. Assim, a escola tem de estar preparada para a diversidade cultural portuguesa e para a diversidade cultural de outros países.



repercute-se nas alterações dos valores morais e sociais da escola. A escola de massas é uma escola unificada curricularmente.

Para Formosinho (1997), os objectivos da escola de massas são diferentes das escolas que a precederam. Os objectivos são mais abrangentes, existe um “ethos” diferente, é modificado o clima organizacional e são necessários novos recursos humanos. As características e os objectivos desta nova escola têm repercussões nas funções e nas tarefas cometidas aos professores.

A escola de massas é muito mais complexa que as escolas anteriores quer pela heterogeneidade da população discente quer da população docente. Na escola de elites os alunos vinham de meios sociais e culturais mais favorecidos o que possibilitava a continuidade de formação entre casa/escola (Esteve, 1992). A escola de massas tem uma população estudantil oriunda de meios sociais e culturais muito diferentes, o que origina uma grande diversidade de interesses, motivações e necessidades dos alunos que a frequentam. Esta diversidade exige dos professores uma preparação específica em vários domínios para responder de forma adequada e diferenciada às necessidades dos alunos e, assim, promover o sucesso educativo.

Uma consequência das mudanças operadas ao nível da escola de massas reflecte-se na exigência de novas tarefas e, conseqüentemente, de novas funções que são cometidas aos professores. Ser professor foi, sempre, muito mais do que dar aulas, é, também, ser educador (Formosinho, 1997). Para Hargreaves (1998) o professor é a chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento do ensino. Por outro lado, nesta nova escola coabitam os professores vindos das antigas escolas técnicas e dos liceus e, portanto, com formações profissionais em áreas diversas. Formosinho (2000) sintetiza as novas tarefas e funções dos professores da escola de massas: 1) funções de apoio no acesso à escola; 2) apoio pessoal aos alunos para integração na vida escolar; 3) colaboração com a família; 4) apoio didáctico ao processo de ensino aprendizagem; 5) formação permanente dos professores.

As respostas do sistema educativo às tarefas diversificadas e complexas da população docente centram-se num reforço dos conhecimentos e competências genéricas dos professores, na entrada de outros profissionais nas escolas (especializações não docentes) e na criação de especializações na função docente (Formosinho, 2000).

Surgem, assim, várias especializações na função docente: apoio às crianças com necessidades educativas especiais; supervisão dos professores em formação; formação

contínua dos professores; gestão da formação; educação de adultos; animação comunitária; desenvolvimento curricular; tecnologias da informação e comunicação. As especializações docentes que emergem são construídas de forma progressiva e acompanham as necessidades colocadas pela construção da escola de massas.

### **3.1.1 A emergência e a construção da especialização docente no âmbito da escola de massas em Portugal**

No contexto português, a escola foi sofrendo mutações e a escola dos nossos dias é hoje completamente diferente da escola de meados do século XX e, em particular, da escola anterior ao 25 de Abril de 1974.

A especialização docente, em Portugal, acompanha a construção da escola de massas como uma medida de reforço das competências e dos conhecimentos genéricos dos professores. Formosinho (2000) apresenta os períodos mais significativos das respostas do sistema educativo às necessidades da escola de massas e a emergência e construção da especialização docente.

A década de 70, com a reforma de Veiga Simão (1970-1974) representou a primeira assunção da necessidade de expansão da escolaridade e democratização do ensino. Este período caracteriza-se, entre outras medidas, por um apoio individual aos alunos e uma cooperação com as famílias para um maior sucesso educativo.

Na década de 80 são criadas as Universidades Novas. O debate pedagógico e as medidas da política educativa centram-se na construção de uma nova profissionalidade docente o que leva à introdução de mudanças na formação inicial dos professores, passando a ser congruente com os novos desempenhos da função docente da escola de massas.

No âmbito da formação inicial desenvolve-se uma especialização docente – a supervisão de professores. Há um aumento no número de orientadores de estágio e surge o acompanhante da prática da profissionalização em serviço (1985-1995), o professor ou educadora cooperante da prática pedagógica dos cursos de educação de infância e do 1º e 2º ciclos do ensino básico (1985-1998), (Formosinho, 1996).

São introduzidas as funções não docentes com a contratação de psicólogos educacionais e outros profissionais para apoio aos problemas associados à massificação do corpo discente. É nesta época que surgem de uma forma explícita as especializações docentes. No âmbito da especialização são criadas as equipas de educação especial, para

apoio à integração na escola regular das crianças com necessidades educativas especiais (Correia, 1987).

Em 1986 surge a Lei de Bases do Sistema Educativo. A especialização em Administração Educacional começa a ser discutida nos debates da Comissão da Reforma do Sistema Educativo em 1987/1988. É, ainda, na década de 80 que é estabelecida a obrigatoriedade da formação contínua para progressão na carreira sendo, então, criado o enquadramento legal da formação contínua.

Com a criação de programas de formação contínua massiva de professores surgem novas especializações docentes – o formador de formadores e o gestor da formação (o director do centro de formação). A década de 90 “promove a evolução conceptual e a consagração legal da formação especializada de professores atribuindo-lhe efeitos na progressão da carreira docente e no desempenho profissional” (Formosinho, 2000, p.15).

Segundo Formosinho (2000), o alargamento e a diversificação da função docente constitui um processo gradual que ocorreu nos últimos vinte anos e que integrou diversas vertentes. O alargamento da função docente integrou, em termos curriculares, o manejo de metodologias de ensino diversificadas, a progressiva individualização do ensino e a responsabilização pela ocupação dos tempos livres. Em termos de formação permanente integra a obrigatoriedade de acções de formação contínua e a conveniência de participação em projectos educativos. Em termos de participação, considera-se o contributo para a formação da vontade colectiva da comunidade educativa local e para a melhoria das reformas governamentais. A diversificação docente traduz-se num aumento de tarefas, actividades e cargos. A natureza e a exigência das tarefas dos professores mudaram profundamente e as suas responsabilidades são cada vez maiores. O crescimento e a mudança de tarefas ao nível da função docente são conceptualizados, por alguns autores, como a intensificação da função docente (Nóvoa, 1992; Hargreaves, 1994).

Ser professor na escola de massas de hoje significa actualizar-se permanentemente, frequentar obrigatoriamente acções de formação contínua e eventualmente cursos de formação especializada, partilhar as experiências e as reflexões com os colegas, participar em encontros pedagógicos, ler a literatura especializada. Significa, ainda, ser capaz de elaborar e participar em projectos de inovação educacional, organizar e orientar acções de formação contínua, formular programas de ocupação de tempos livres, estabelecer parcerias com os pais e a comunidade, apoiar a

integração das crianças com necessidades educativas especiais, planificar e avaliar a acção educativa (Hargreaves, 1994; Formosinho, 1997)<sup>34</sup>. É impossível responsabilizar cada professor por esta multiplicidade de tarefas. A especialização docente surge, deste modo, como uma forma de responder à diversidade de necessidades que a escola de massas acarreta. A existência de tarefas especializadas não é, por si só, condição para que essas tarefas exijam um perfil profissional definido ou sejam inseridas num cargo especializado. Formosinho define especialização docente como

*“O aprofundamento convergente de conhecimentos e técnicas numa determinada área de exercício profissional, visando a aquisição de saberes e competências profissionais e o desenvolvimento das disposições e atitudes adequadas ao desempenho especializado”* (2000, p.21).

O aprofundamento de conhecimentos e técnicas numa área específica do exercício profissional promove a construção de conhecimentos e saberes que permitem às educadoras e professores desempenhar novas funções na área de especialização.

### **3.1.2 A oferta e a procura da formação especializada**

O quadro legal da formação especializada foi elaborado entre os anos de 1986 a 1997, coincidindo com o seu início e rápida expansão. O ordenamento jurídico português separa claramente a formação contínua da formação especializada, no que se refere aos requisitos e aos efeitos<sup>35</sup>. O ordenamento jurídico distingue a formação especializada da formação contínua da seguinte forma: a formação especializada só pode ser oferecida por instituições de ensino superior; a formação especializada tem como finalidade principal habilitar para o desempenho de tarefas ou cargos

---

<sup>34</sup> Outras tarefas, por exemplo as burocráticas.

<sup>35</sup> A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) indica três modalidades de formação de professores. A formação inicial (artigos 31º, 32º e 62º), a formação contínua (artigo 35º) e a formação especializada (artigo 33º). O Ordenamento Jurídico da Formação de Professores (Decreto-Lei nº344/89, de 11 de Outubro) separa de forma clara a formação especializada da formação contínua (artigos 23º e 24º). O Estatuto da Carreira Docente do ensino Infantil, Básico e Secundário (Decreto-Lei nº139 – A/90, de 28 de Abril) refere a existência de três modalidades de formação de professores (artigo 12º), atribuindo-lhes diferentes consequências (artigos 50º, 56º, 57º e 60º). O Decreto-Lei nº95/97 de 23 de Abril, regime jurídico da formação especializada, regulamenta esta formação.

especializados; a formação especializada confere um grau académico ou um diploma que constitui uma habilitação profissional.

No âmbito da regulamentação, a formação especializada é definida como a formação que qualifica para o desempenho de cargos, funções ou actividades educativas especializadas com aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas (Formosinho, 2000).

No início da década de 90 iniciam-se os cursos de estudos superiores especializados (CESE). Os CESE em educação têm claramente uma lógica profissional e a modalidade maioritária é a formação especializada de professores (Formosinho, 2000). Verifica-se, desde o início da década de 90 uma grande procura, por parte dos professores, de cursos de formação especializada. Bártolo Campos (1995) refere que em 1993/1994 havia 5615 professores inscritos em cursos de estudos especializados, 447 em diplomas universitários de especialização e 965 em mestrados.

Bártolo Campos (1995) aponta várias razões para a procura destes cursos: o desejo de aprofundamento da formação inicial num determinado sector; a obtenção do grau de licenciado, no caso dos professores que estão habilitados com o grau de bacharel (não só as educadoras de infância e os professores do 1º ciclo, mas também professores de outros níveis de ensino); a expectativa de progredir mais rapidamente na carreira; a preparação para o exercício de funções docentes ou educativas específicas.

A docência na educação especial e a gestão nas escolas exigem uma pós-graduação na área específica de desempenho profissional. No entanto, prevê-se que outras funções venham a exigir uma formação especializada (Formosinho, 2000).

A formação pós-graduada é, assim, uma forma de enriquecer o desempenho profissional dos professores, quer estes exerçam funções no ensino regular, quer estejam e desempenhar cargos especializados.

### **3.1.3 A formação especializada como um processo de desenvolvimento profissional**

A formação, a experiência e a reflexão sobre a experiência são elementos fundamentais do processo de especialização. A especialização docente pode operar por segmentação ou por integração.

“A especialização por segmentação opera por *fragmentação de tarefas*, dividindo tarefas globais e complexas em subtarefas parcelares e mais simples, ou por *compartimentação de pessoas*, isolando as pessoas a atender pelos professores especializados (...) A via oposta é da especialização por *integração* que perspectiva esta como um processo de complexificação da actuação pedagógica, envolvendo novos conhecimentos e novas competências, desenvolvendo novas atitudes, integrando informações oriundas de vários agentes e de várias áreas disciplinares, coordenando a actuação dos que trabalham para o mesmo objectivo” (Formosinho, 2000, p.21 e 22).

A especialização por segmentação e a consequente compartimentação de pessoas foi um processo usado até à década de 70 na educação especial. A fragmentação de tarefas é um processo usado, por vezes, em algumas especializações, como por exemplo, o domínio de determinadas tecnologias pode levar à criação de especialistas nessas tecnologias. A especialização por integração é a mais congruente com o acto educativo e com a complexidade dos papéis docentes da escola de massas. A especialização por integração concebe a especialização como um processo de desenvolvimento profissional (Formosinho, 2000; Oliveira-Formosinho, 1998) e exige dos professores um trabalho em equipa multidisciplinar. Esta perspectiva de especialização implica o desenvolvimento de competências de articulação e partilha de informação entre os docentes das várias especializações e os docentes responsáveis pela classe. Para que a sua actuação seja adequada e eficaz é necessária a coordenação das actividades e tarefas de todos os envolvidos.

A formação especializada concebida como um processo de integração e de complexificação insere-se num processo de crescimento e desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 1998). A formação especializada, conceptualizada como um processo de desenvolvimento profissional das educadoras, requer algumas condições, sendo a mais importante a ligação aos contextos educacionais onde a educadora actua. A análise da formação em contexto contribui para uma melhor compreensão do conceito e da sua relevância para o desenvolvimento da profissão na educação de educação de infância.

### 3.2 A formação contínua em contexto

O desenvolvimento profissional é um processo que decorre nos contextos de trabalho e deve ser promovido como parte integrante do desenvolvimento organizacional desses mesmos contextos. A análise da formação em contexto assume grande relevância neste estudo, na medida em que um dos cursos avaliados se insere nesta perspectiva de formação.

O desenvolvimento profissional é, “um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). Neste sentido, Barroso (2003) refere que se assiste a uma integração entre o campo da formação e o campo da organização, o que conduz a uma simbiose das situações de formação com as situações de trabalho. Segundo o autor

“Para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprender através da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização “aprenda” a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar as condições para que eles participem na tomada de decisão” (Barroso, 1997, p.75).

Esta perspectiva de formação em contexto envolve processos de formação centrados na prática profissional e promove a participação activa das educadoras e professores na sua própria formação (Kishimoto, 2002). As práticas de formação em contexto desenvolvem-se a partir da análise e reflexão das situações de trabalho, o que permite identificar as necessidades da formação e o desenvolvimento de projectos de formação que integram professores, educadoras e formadores num processo colaborativo e co-operado de construção e reconstrução das práticas.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) salientam que o desenvolvimento profissional centrado nos contextos de trabalho deriva do movimento de formação centrada na escola. Este conceito integra diversas vertentes: *dimensão física* – formação no contexto de trabalho; *dimensão organizacional* – formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola; *dimensão psicossocial* – formação centrada nos professores; *dimensão pedagógica* – formação centrada nas práticas; *dimensão político-*

*cívica e/ou político-corporativa* – formação que apela para a auto-organização dos professores<sup>36</sup>.

A vertente que se refere à dimensão física acentua o papel do espaço onde decorre a formação. É uma formação localizada no contexto de trabalho e não exige dos formandos uma deslocação às instituições de formação, às universidades, centros de formação, ou outros. Neste caso, são os formadores que se deslocam aos contextos organizacionais onde os professores leccionam para, de forma colaborativa e co-operada, desenvolver projectos de intervenção em contexto. A centração no local de trabalho tem a vantagem de rentabilizar os tempos dos professores, educadoras e outros elementos da instituição que integrem o projecto de formação, não exigindo, portanto, dispensa de leccionação. Esta acentuação da dimensão física da formação contribui para que seja, frequentemente, designada de formação em contexto de trabalho.

Uma segunda vertente centra-se na dimensão organizacional da instituição. Neste caso, cabe à escola identificar as necessidades da formação contínua e decidir a quem se destina e quais os momentos e formatos a adoptar. As escolas são, assim, “consideradas como unidades sociais e organizacionais, com autonomia, vontade colectiva e projectos próprios. É uma formação centrada na iniciativa da unidade organizacional da escola” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, p.33).

A terceira vertente do movimento de formação centrada na escola acentua a centração da formação no professor. O professor é implicado de forma directa, desde o início, no seu processo de formação. Juntamente com a equipa de formação participa de forma activa no levantamento de necessidades, planificação, execução e avaliação da formação. É um processo que se centra no professor individual e que o integra nos seus grupos profissionais e na sua inserção na escola. Neste sentido, a formação é centrada na escola pois parte-se das necessidades dos professores que a integram, acentuando assim, a dimensão psicossocial dos processos de formação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

A quarta vertente salienta a centração das práticas na formação, acentuando, assim, a dimensão pedagógica do conceito. Parte-se da identificação das necessidades que emergem das práticas dos professores, ou de outros profissionais da escola, para o desenvolvimento de um projecto de formação e intervenção que visa a melhoria da qualidade das práticas. Nesta vertente, valorizam-se os saberes práticos da profissão, e

---

<sup>36</sup> Ver Formosinho (1991) para uma categorização destas diferentes vertentes.



as percepções dos profissionais sobre as suas necessidades assumem uma importância crucial na determinação dos conteúdos da formação.

A quinta vertente acentua a dimensão político-cívica e/ou político corporativa. Isto é, “apela para a auto-organização dos professores para promoverem a sua própria formação” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, p.34). Neste sentido, promove-se a organização entre pares e salienta-se o papel das organizações como os sindicatos de professores, as associações pedagógicas e outros, na organização de acções de formação para os seus membros e sócios.

A formação centrada na escola não pode encerrar-se na própria escola e nas necessidades dos professores. Se, por um lado, deve atender às necessidades da escola, enquanto unidade organizacional e às necessidades dos professores, enquanto indivíduos inseridos num grupo, por outro lado, deve abrir-se à comunidade mais alargada e considerar as necessidades da comunidade envolvente da escola e dos grupos de professores que se inserem em associações profissionais. Os conteúdos da formação devem, ainda, ser determinados considerando as necessidades das crianças e das suas famílias, ligando, assim, o desenvolvimento profissional e organizacional ao desenvolvimento das crianças (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

As dinâmicas da formação em contexto favorecem a aprendizagem que se realiza através da experiência (Canário, 1997), envolvendo os professores e os educadores em processos de investigação, acção e reflexão sobre as experiências realizadas. A aprendizagem experiencial reconhece a agência do sujeito e valoriza a experiência reflectida (Dewey, 1952) como elemento crucial nos processos de formação (Cavaco, 2002).

Dewey (1971) foi um dos primeiros autores a destacar o valor da experiência para a aprendizagem dos alunos e dos professores. O conceito de experiência no processo de ensino e aprendizagem é um dos elementos centrais da sua teoria. A necessidade de uma teoria da experiência é um pressuposto fundamental da nova educação preconizada pela escola progressiva e implica a existência de uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal (Dewey, 1971). Mas, no entender de Dewey nem todas as experiências têm um valor educativo, pois “a crença de que toda a educação germina e se consuma através da experiência, não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Algumas experiências são deseducativas” (Dewey, 1971, p.14). Assim, torna-se necessário identificar quais as experiências que têm impacto de qualidade na aprendizagem e, portanto, que são

consideradas educativas. O autor enuncia dois princípios que permitem avaliar a importância de uma experiência para a aprendizagem – o princípio da continuidade e o princípio da interação. O princípio da continuidade assegura que as aprendizagens realizadas no âmbito de uma experiência são um instrumento e um recurso para a qualidade das experiências posteriores (Dewey, 1971). Neste sentido, “a educação deve ser compreendida como uma reconstrução contínua da experiência” (1940, p.11).

O princípio da continuidade da experiência tem um importante papel nas experiências educativas a realizar quer com os alunos quer com os professores e educadoras em formação. Assim, as experiências significativas e que promovem o desenvolvimento profissional são aquelas que apresentam possibilidades de expansão para novas experiências permitindo o aprofundamento e o alargamento dos conhecimentos, saberes e competências profissionais.

O segundo princípio para analisar o potencial educativo da experiência é a interação. Este princípio atribui direitos iguais aos dois factores da experiência: as condições objectivas e as condições internas, subjectivas. A interacção entre as condições internas e as condições externas constitui o que se chama de situação (Dewey, 1971) e, nesta perspectiva, viver num mundo implica viver uma série de situações (Pinazza, 2005). Deste princípio decorre que as educadoras e os professores devem integrar os ambientes sociais e físicos nas experiências que proporcionam às suas crianças para que estas tenham um valor educacional. Do mesmo, os formadores de professores e educadoras devem considerar os factores sociais e físicos das experiências de formação de modo que estas resultem em aprendizagens significativas para os formandos.

Outra característica da experiência educacional é o seu carácter reflexivo (Cavaco, 2002). Toda a experiência implica pensamento, não é apenas a verificação sensorial, envolve percepção consciente das relações de reciprocidade entre o indivíduo e o meio físico e social. Para Dewey (1971), a experiência e o pensamento são de certa forma a mesma coisa. A experiência para ser significativa e conduzir a aprendizagens relevantes requer sempre um certo grau de reflexão (Dewey, 1952). O carácter reflexivo da experiência no âmbito da formação de professores emerge na teoria de Dewey e é seguido e desenvolvido por muitos teóricos da educação, como é o exemplo de Shön (1983), Zeichner (1993), Kolb (1984), entre outros.

A perspectiva de formação que envolve, de forma integrada e simultânea, os professores e educadoras e as organizações, como “comunidades aprendentes” (Bolívar,

2000), num processo continuado de desenvolvimento profissional e organizacional tem sido ampla e profundamente desenvolvida no âmbito de alguns modelos curriculares para a educação de infância e projectos de investigação educacional.

A análise apresentada salienta a ligação incontornável entre a teoria de formação de educadoras e a pedagogia da infância. Nela ressalta, com frequência, a necessidade de formação no âmbito específico da acção profissional da educadora – a pedagogia da infância. Deste modo, torna-se relevante a discussão das teorias e propostas pedagógicas de dois expoentes da pedagogia do século XX – Dewey e Freinet.

Não é objectivo desta tese fazer uma revisão da herança pedagógica que data dos finais do século XIX e inclui todo o século XX. É, contudo, um propósito deste estudo e do projecto em que ele se insere, salientar a indissociabilidade da formação de educadoras e a pedagogia da infância. Neste sentido, recorre-se a dois pedagogos - Dewey e Freinet - que se notabilizaram no âmbito da pedagogia da infância e cujos contributos, internacionalmente reconhecidos, constituem uma mais valia nesta área. John Dewey, um renovador educativo e social, considerado o pedagogo mais influente dos Estados Unidos da América e um dos maiores universalmente falando, constitui uma referência na pedagogia da actualidade. Celestin Freinet, pela actualidade pedagógica da sua obra, e que tem constituído um dos pilares do movimento que inspirou - o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). A selecção destes dois pedagogos não é arbitrária. A pertença da investigadora ao Projecto Infância e à Associação Criança tem constituído um locus de redescoberta dos pilares da pedagogia, revelando-se os pensamentos e propostas pedagógicas destes autores uma fonte inesgotável de análise e compreensão dos dados que recolheu para a presente investigação.

#### **4. Dewey – da criança reflexiva ao professor reflexivo**

John Dewey é considerado por muitos autores e investigadores como um dos mais influentes pedagogos e pensadores do século XX. Abordar a sua teoria e a sua proposta pedagógica não pode ser feito sem o situar, ainda que brevemente, num contexto histórico e social de uma época.

A teoria e as ideias filosóficas, políticas e pedagógicas de Dewey estão fortemente impregnadas pelas influências do contexto histórico em que viveu, a

construção da democracia nos EUA, com as consequentes mudanças sociais, e a evolução operada no mundo científico. Dewey acompanhou de perto as inovações e revoluções que se operaram no mundo científico, social e político da sua época, as quais influenciaram o seu pensamento e o desenvolvimento das suas ideias e teorias<sup>37</sup>.

A democracia foi o sonho social que converteu em sonho pedagógico. Considerava a democracia uma atitude vital e integrou-a na sua pedagogia. A escola democrática é uma escola que institui a democracia na vida, uma democracia participada activamente pela criança, pela educadora e pelos pais (Dewey, 1952). Só, assim, se pode aprender a ser um cidadão democrático e a participar activamente na construção da cidadania.

A construção de um estado democrático implica mudanças na sua organização social. Nos EUA a revolução industrial operada nos finais do século XIX apela para a construção de uma escola que responda à diversidade da população que agora a frequenta. A massificação da escola exige uma igualdade de oportunidades para todos. Assim, a escola deve reorganizar-se para responder adequadamente às necessidades e interesses das crianças e das suas famílias (Dewey, 2002). Já não é mais a escola de alguns, mas a escola de todos, onde todos têm o mesmo direito de aprender e ter acesso ao conhecimento.

As novas descobertas do mundo científico vão influenciar as teorias pedagógicas de Dewey. A sua proposta pedagógica propõe-se adoptar a ciência e a pesquisa e, deste modo, construir o conhecimento através da resolução de problemas colocando hipóteses e organizando projectos para pesquisar a realidade (Dewey, 2002). Relaciona o crescimento da democracia com o desenvolvimento do método experimental, com as ideias evolutivas das ciências biológicas e com a reorganização industrial, e, desenvolve uma proposta pedagógica que integra todas estas influências.

A pedagogia de Dewey é, fortemente, influenciada pelo pragmatismo, movimento filosófico que surgiu nos EUA nos finais do século XIX. O pragmatismo deriva da distinção kantiana entre prático e pragmático e opõe-se aos dualismos. Preconiza uma concepção dinâmica da inteligência e do conhecimento e está associado

---

<sup>37</sup> Pinazza (2005), apresenta os principais teóricos e investigadores que influenciaram o pensamento e a teoria de John Dewey. Destacam-se: na filosofia – o realismo de Francis Bacon (1561-1626), o empirismo de John Lock (1632-1704), o utilitarismo de Jeremy Bentham (1748-1832) e Stuart Mill (1806-1873), o racionalismo de Immanuel Kant (1724-1804) e o idealismo de Hegel (1770-1831); na biologia, as teorias evolucionistas de Lamarck e Darwin; na psicologia a perspectiva genética e os estudos experimentais de William James e com a chegada do século XX, a psicanálise, a psicologia social e de *gestalt*, por fim, na política, a difusão das ideias socialistas e o fortalecimento dos princípios de vida social democrática, a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX.

a ideias de mudança, relativismo e instabilidade. O pragmatismo considera a prática como uma prova da verdade, ou do valor da reflexão realizada. Dewey aplica as ideias pragmáticas à educação e defende uma versão do pragmatismo denominada de instrumentalismo. As ideias gerais são instrumentos para a reconstrução de situações problemáticas (González, 2001).

O contexto americano em que surge a pedagogia de Dewey é influenciado pelas ideias de Pestalozzi e Froebel. Nas suas primeiras obras pedagógicas, situa-se numa óptica Froebeliana, com a intenção de destacar a importância do elemento activo e impulsivo da criança no processo de aprendizagem. Dewey enfatiza a necessidade de combinar a focalização activa centrada nas capacidades da criança com a focalização social do processo educativo. Crítica a escola tradicional que incentivava à passividade, à massificação mecânica das crianças, à uniformidade de programas e métodos de estudo. O seu centro de gravidade é exterior à criança, “situa-se no professor, no manual, em qualquer parte e em toda a parte excepto nos instintos e nas actividades imediatas da própria criança” (Dewey, 2002, p.40). A mudança que introduz na educação é uma mudança de centro de gravidade. Dewey (2002) compara esta deslocação do centro de gravidade na educação com a revolução de Copérnico quando este transferiu o centro astronómico da Terra para o Sol. No caso da educação, a criança converte-se no Sol, em volta do qual, gravitam e se organizam os instrumentos da educação.

O posicionamento em torno da desconstrução da escola tradicional levou Dewey a desenvolver uma nova proposta pedagógica que dá origem à educação progressiva. A educação progressiva caracteriza-se por um conjunto de princípios: expansão e cultivo da individualidade; actividade livre; aprender através da experiência; aquisição como meio para atingir fins que respondam a apelos directos e vitais do aluno; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente; tomada de contacto com o mundo em mudança (Dewey, 1971).

Uma ideia fundamental da educação progressiva, e, que lhe dá unidade, é a relação íntima e necessária entre os processos da nossa experiência e a educação. “Cabe à educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia da educação fundada numa filosofia da experiência” (Dewey, 1971, p.18).

A constante reorganização ou reconstrução da experiência constitui a educação e o fundamento da teoria de Dewey que concebe a escola como uma “agência de formação democrática” (Beltrán, 2000).

A teoria de Dewey reconhece a natureza activa do sujeito e defende que a escola tem uma natureza social. Há um património cultural do país e do mundo que a escola deve facilitar às gerações mais novas e que constitui o projecto educativo de uma sociedade para outra sociedade. A natureza activa do sujeito não pode incompatibilizar com a natureza social, democrática de sociedade (Dewey, 2002)<sup>38</sup>. O projecto de actividade do sujeito que ensina e que aprende tem de ser compatível com o projecto da sociedade (Dewey, 1952). A escola deve cumprir duas missões na reconstrução social – ajudar os alunos a desenvolverem um desejo de crescimento contínuo, de seguir aprendendo e fazer com que cada um deles encontre a sua própria felicidade na melhoria das condições dos outros.

A nova escola de Dewey assenta num método de ensino indirecto, de descoberta, reflexivo e experimental. É um método centrado na resolução de problemas que oferece aos alunos oportunidades de se envolverem em actividades da vida quotidiana, onde se sentem membros, que contribuem e participam, numa comunidade de vida cooperativa e podem usar e aproveitar os conhecimentos desenvolvidos na ciência, na história e na arte (Dewey, 2002).

Ao contrário de outros pedagogos, como Decroly, Freinet, Montessori, a obra de John Dewey não tem uma orientação, fundamentalmente didáctica, ou metodológica, com um método próprio que os professores possam seguir para organizar as suas práticas. De facto, Dewey escreveu um conjunto numeroso de livros e artigos onde reflecte sobre a educação tradicional e os métodos que esta preconiza, que considera desadequados às características da natureza da criança e, pouco eficazes para a realização de aprendizagens significativas conducentes ao desenvolvimento.

Apresenta uma proposta educacional, influenciada pela psicologia e filosofia da sua época e que se contrapõe aos métodos da escola tradicional. Defende que não existem métodos fechados e, portanto, as suas ideias para a construção de uma escola nova, adaptada às características desenvolvimentais da criança e ao contexto de uma época, constituem a base de reflexão para os práticos (professores e educadores) desenvolverem e criarem as suas propostas pedagógicas.

---

<sup>38</sup> Freinet virá a dizer o mesmo.

Neste sentido, analisam-se algumas propostas e ideias defendidas por Dewey que contribuem para a conceptualização das dimensões da pedagogia da infância. Destaca-se o papel crucial da experiência e da reflexão na aprendizagem da criança, o que requer da educadora uma atitude de reflexão em torno da construção da prática.

#### **4.1 O espaço e os materiais**

A escola é um lugar de vida e de trabalho e, como tal, o seu espaço físico tem de estar organizado de forma a permitir à criança a realização de experiências de aprendizagem através da acção.

A organização tradicional do espaço limita o movimento e, portanto, representa uma restrição à liberdade intelectual e moral (Dewey, 1971). Na escola tradicional, o espaço, organizado com carteiras fixas, está concebido para ouvir, incentiva a passividade das crianças que aprendem através da transmissão directa das lições e da leitura de textos programados pelo professor. Neste espaço, há poucas oportunidades para as crianças trabalharem e realizarem experiências reflexivas, através da interacção com os materiais, com os pares e com os adultos, que são as que conduzem às aprendizagens significativas e à construção participada e partilhada do conhecimento.

Dewey (2002) argumenta que estudar as lições a partir de um livro é apenas uma maneira de ouvir, que assinala a dependência de uma mente em relação a outra. Assim, é necessário reorganizar o espaço físico da escola para que a criança não se sente passivamente a ouvir as lições transmitidas pelo professor e a realizar os exercícios que este previamente programou.

Uma das ideias centrais da sua proposta pedagógica é a constante ligação entre a escola e os contextos envolventes - a casa das crianças e toda a comunidade.

“A criança pode trazer consigo o que aprende em casa e utilizá-lo na escola. Estes são os dois aspectos mais importantes na diminuição do isolamento, no estabelecimento de uma relação – a criança vir para a escola com toda a experiência que adquiriu fora dela e deixá-la com algo que pode ser imediatamente utilizado na sua vida quotidiana” (Dewey, 2002, p.72).

Dewey defende, assim, que a escola deve sair do seu isolamento e assegurar a relação orgânica com a vida social. A constante ligação à vida quotidiana leva Dewey a organizar a escola em ateliers onde a criança possa realizar o mesmo tipo de actividades que são realizadas no mundo de trabalho dos adultos. Deste modo, em oposição à escola tradicional, a Escola Laboratório, que criou na Universidade de Chicago, estava organizada em oficinas e laboratórios equipados com mobiliário e materiais para permitirem à criança construir, criar e investigar activamente.

A escola constitui um local de vida e não apenas a preparação para a vida (Dewey, 1940). Para tal, é necessário que esteja equipada com espaços e materiais que permitam às crianças agir activamente, realizar experiências que são interessantes para elas, e, têm um sentido prático na sua vida quotidiana, dentro e fora da escola (Hansen, 2002). Estes espaços devem permitir a realização de experiências individuais e em grupo e, assim, assegurar a dimensão individual e social da aprendizagem. “A sua principal importância reside no facto de manterem o equilíbrio entre as vertentes social e individual” (Dewey, 2002, p.72).

As oficinas e os ateliers desta escola correspondem às ocupações da vida quotidiana da comunidade envolvente. Existem ateliers de carpintaria, têxteis, cozinha, artes, laboratórios para as ciências, uma biblioteca, um museu, etc. Estes espaços estão equipados com ferramentas e materiais reais para as crianças poderem construir, criar e investigar activamente.

A diversidade de materiais existente nos vários espaços constitui a matéria prima para a realização de experiências de aprendizagem através da acção e da reflexão. Os materiais são o apoio e o suporte ao desempenho das tarefas realizadas nas várias ocupações da vida quotidiana e que constituem o currículo escolar. Assim, as crianças aprendem por si próprias, em contacto directo com os materiais concretos e, ajudadas por perguntas e sugestões do professor.

Os equipamentos e o mobiliário são de uso flexível, não são fixos e estáveis como acontecia na escola tradicional, o que favorece a sua adequação às necessidades e interesses que vão surgindo no grupo de pares. Esta não é uma escola estática que incentiva a passividade da criança, mas uma escola dinâmica e activa onde a criança aprende através da acção e da reflexão sobre essa mesma acção (Dewey, 2002).



## 4.2 O tempo

Os métodos tradicionais premeiam a passividade e o espírito de pura aquiescência. A uniformidade mecânica do ensino e dos métodos cria uma espécie de uniforme imobilidade que, por sua vez, tende a perpetuar a uniformidade das lições e preleções (Dewey, 1971). Na escola tradicional, o tempo está organizado em torno de lições planeadas e preparadas pelo professor que visam a aquisição de conhecimentos, saberes e capacidades em todas as áreas que integram o currículo escolar.

Dewey (2002) propõe um currículo baseado nas ocupações da vida quotidiana da comunidade e desenvolvido com os alunos a partir dos seus interesses e necessidades. Para tal, reorganiza o espaço escolar, que passa a comportar diferentes espaços para a realização simultânea de experiências nas várias áreas do conhecimento. Nestes espaços, os alunos trabalham individualmente e em grupos para a resolução de problemas que eles próprios identificaram com o apoio do professor.

O trabalho, assim, organizado requer uma mudança na estruturação do tempo. Deixam de existir horários segmentados e compartidos para estudar as diferentes disciplinas e o tempo desenvolve-se em momentos que incluem simultaneamente experiências de intensa actividade física e intelectual. A rotina diária da escola criada por Dewey (2002) organiza-se em torno de momentos de actividades livremente escolhidas pelas crianças, apoiadas pelo professor, para se ocuparem de alguma actividade doméstica ou da vida quotidiana do contexto social onde estão inseridos.

Os trabalhos realizados no âmbito das ocupações e dos projectos que estas vão suscitando, requerem uma organização temporal que inclua momentos de trabalho individual, trabalho em pares, em pequeno e grande grupo. As crianças contam sempre com o apoio e a supervisão atenta do professor para a realização das tarefas que se comprometeram realizar.

Assim, nesta nova escola, não se encontram as crianças a realizar as mesmas actividades em simultâneo como acontecia na escola tradicional. O tempo organiza-se em função dos interesses que vão emergindo no grupo de pares e, portanto, encontram-se, simultaneamente, crianças a trabalhar em diferentes tipos de actividades. O respeito pela diversidade individual e cultural é uma das preocupações da proposta educacional apresentada por Dewey.

A rotina diária, tal como a organização do espaço, deixou de ser rígida e estável para se tornar flexível e dinâmica (Dewey, 2002), de forma a adaptar-se aos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças e identificados pelo professor, atento e

sensível, que planifica a acção educativa a partir das observações que realiza das crianças em plena actividade. O tempo é pensado e planificado pelo professor de modo, a criar oportunidades da iniciativa da criança e da iniciativa do adulto e, suficientemente, flexível para integrar as ideias e questões que vão surgindo das actividades individuais e das actividades de grupo.

### **4.3 As interacções**

“Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social” (Dewey, 1971, p.55), que se faz por interacção do indivíduo com as pessoas e as coisas, “o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se tornar o líder das actividades do grupo” (Dewey, 1971, p.55).

A característica social da educação afirma-se na medida em que os indivíduos formam um grupo e, então, cabe ao professor, como membro mais amadurecido do grupo “a responsabilidade especial de conduzir as interacções e intercomunicações que constituem a vida do grupo como comunidade” (Dewey, 1971, p.54).

É da responsabilidade do professor a organização dos conteúdos e matérias a estudar e a preparação das experiências que permitam a organização progressiva do saber. Dewey (1971), considera que o principal papel do professor é organizar, cuidadosamente, o ambiente educativo com materiais da vida cooperativa quotidiana (carpintaria, cozinha, geografia, etc.), que constituem a base para o envolvimento activo da criança em experiências de aprendizagem através da acção e da reflexão sobre essa acção.

Este processo requer do professor uma organização do ambiente educativo – o espaço, o tempo e as experiências. Reconhecendo a agência activa da criança na aprendizagem e na construção do conhecimento, o professor deve criar um contexto favorável à acção e à experimentação. Mas Dewey (1971) clama que, para acontecer aprendizagem não basta que a criança se envolva em actividades de pura manipulação e experimentação. É necessário que a experiência integre o acto de pensar de forma inteligente, isto é que a experiência integre a reflexão. É através da reflexão que a criança, com o apoio do professor, transforma os seus impulsos em propósitos e planos de acção. Então, as actividades que realiza não se baseiam no mero espontaneísmo, mas, envolvem metas e objectivos que orientam a sua acção.

A transformação dos impulsos em propósitos e planos de acção requer do professor uma atitude activa e reflectida no apoio à criança. Este, tal como a criança, necessita de observar a situação em que a criança está envolvida, analisá-la num quadro mental que constroi a partir de experiências prévias (que lhe permitem conhecer a criança, as suas competências, os seus gostos, os seus hábitos, os seus conhecimentos), e ajuizar o que fazer para apoiar a criança no processo de planeamento da acção. Tudo isto requer uma actividade mental inteligente, que envolve a reflexão na e sobre a acção.

Na sua obra *How we think* de 1910<sup>39</sup>, Dewey analisa o conceito de pensamento reflexivo, o qual distingue de outras formas de pensar. Segundo Dewey (1953), o pensamento reflexivo requer três atitudes essenciais: espírito aberto; interesse absorvido; responsabilidade. Espírito aberto à inovação, à mudança, a novas inquietações e explicações do mundo em que se insere. O interesse absorvido é um envolvimento pessoal e total. A responsabilidade, em analisar e assumir as consequências do que se projecta e a acção que daí resulta. Isto requer interesse e esforço pessoais, que “compreendidos como complementares, ambos vão garantir a consecução de um processo de pensamento em acção” (Pinazza, 2005, p.20).

O interesse surge quando a pessoa é afectada por algo exterior que a motiva e impele para a prossecução e consecução de alguma coisa. Há envolvimento total da pessoa com o objecto e com os resultados da sua acção.

O esforço exige persistência, continuidade, resistência face a dificuldades e a problemas encontrados. “O esforço tem a ver com o valor de determinada acção para a pessoa, que passa pela definição dos claros propósitos ou fins de uma acção” (Pinazza, 2005).

O acto de pensar, reflectir, manifesta-se em situações que estão em evolução, que ainda não se encontram completas ou acabadas para aquele que sobre elas reflecte. Surge no âmbito de dúvidas, incertezas, problemas ou questões que inquietam o sujeito. Isto conduz à investigação, à indagação, à procura de respostas e soluções que se apresentem satisfatórias.

Na concepção de Dewey (1953), o pensamento reflexivo envolve disciplina, no sentido de controlar os meios para atingir os fins e os avaliar. Neste sentido, reflexão é liberdade, pois como afirma Dewey (1971), a única liberdade que realmente importa é a

---

<sup>39</sup> Neste estudo usou-se a versão traduzida *Como pensamos* de 1953.

liberdade da inteligência. A reflexão requer um acto de pensar inteligente para observar a situação, avaliá-la e avaliar os fins que se pretendem alcançar.

Dewey adverte para a importância de criar ambientes educativos onde se promova e desenvolva o pensamento reflexivo quer do professor quer da criança. Isto requer um contexto propício ao questionamento, à indagação, ao levantamento de hipóteses, à experimentação, à construção e reconstrução, à comunicação e interpretação, de ideias, factos, pensamentos. Para que tal aconteça, é necessário que o professor respeite o ritmo de cada criança e proporcione o tempo necessário à realização de experiências reflectidas, que são as que conduzem à aprendizagem.

Neste sentido, a escola deve constituir um grande laboratório, onde as experiências primárias e os factos sejam a base da reflexão e do conhecimento. “Trabalhar na perspectiva de laboratório significa levar os alunos a aprenderem a descobrir, instigando a sua curiosidade, equipando-os com métodos de averiguação das coisas, ou seja, tornando-os sujeitos do seu próprio conhecimento” (Pinazza, 2005, pp.23).

#### **4.4 A observação, documentação, planificação e avaliação das crianças**

A construção de uma nova escola, que reconhece a natureza activa da criança e reclama a agência de todos os envolvidos no processo educativo, requer novas formas de avaliar a criança e de planificar a actividade educacional.

Na escola tradicional, as tarefas da planificação educacional e da avaliação das competências e aquisição de conhecimentos por parte dos alunos são da inteira responsabilidade do professor, que detém toda a autoridade e poder sobre estas questões educativas.

A extensão da democracia à escola (Dewey, 1952) implica uma participação activa de todos os envolvidos, professor e alunos, nas tarefas da planificação educacional e da avaliação dos progressos das crianças.

A construção de um currículo baseado nas ocupações da vida quotidiana da comunidade, requer, por parte do professor, uma atitude de observação sistemática quer do meio envolvente quer das crianças em plena actividade. Os dados da observação permitem ao professor conhecer em profundidade as características da comunidade envolvente e assim, organizar o contexto educacional com instrumentos e materiais adequados para a realização das actividades que tais ocupações envolvem. A observação

das crianças e dos seus comportamentos nas diferentes actividades, permitem-lhe identificar os interesses e necessidades individuais e do grupo para, deste modo, planificar actividades que envolvam e motivem as crianças e que lhe coloquem desafios interessantes (Dewey, 2002).

Assim, no que se refere à planificação, o professor deve estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar condições para que a matéria e o conteúdo das experiências satisfaçam as necessidades e desenvolvam as capacidades. A planificação deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual, e, ainda, assim, suficientemente firme para dar atenção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos (Dewey, 1971).

As crianças participam de forma activa na planificação dos projectos e o seu desenvolvimento realiza-se através de uma divisão cooperativa do trabalho, de modo que as funções de direcção ou liderança vão sendo assumidas de forma rotativa por todas as crianças de acordo com a máxima que “desenvolvimento mental é sempre um processo social de participação” (Beltrán, 2000, p.55).

Nesta nova escola, não se planifica a partir de conteúdos organizados em disciplinas que constituem um currículo previamente definido por entidades superiores e pelo professor. A observação quer do meio social e cultural envolvente quer da criança real que frequenta a escola, constituem a base da planificação.

Dewey (2002) propõe uma nova forma de avaliação dos conhecimentos que as crianças vão construindo e das capacidades que vão desenvolvendo. Os exames, as classificações e as pontuações são excluídas, e, também, se evitam as proibições e os mandatos. Estas práticas são contra o tipo de relação educativa que se pretende estabelecer entre professor e alunos.

As tarefas de planificação e avaliação do trabalho não são abordadas individualmente. Elas fazem parte de um processo onde se interligam e interagem reciprocamente. São consideradas meios através dos quais se ganha, progressivamente, experiência social. Desta forma é necessário que todos os que integram o processo educativo tenham uma participação directa no desempenho destas tarefas.

O professor tem, nesta escola o papel de observador atento que organiza o ambiente educacional para responder aos interesses e necessidades reais do grupo e da criança individual e que, simultaneamente lança desafios e cria oportunidades de desenvolvimento físico e intelectual.

#### 4.5 Os projectos e as actividades

As actividades são os elementos centrais do processo educativo. A constante reorganização ou reconstrução da experiência constitui a educação e o fundamento da teoria da escola de Dewey, a qual é concebida como uma “agência de formação democrática” (Beltrán, 2000).

Esta nova concepção de escola activa onde todos participam activamente na construção do conhecimento (learning by doing) requer uma reorganização dos métodos existentes na escola tradicional, que fomentam a passividade dos alunos. Dewey (2002) salienta a natureza activa da criança e a criação de uma escola que se adequa às suas características desenvolvimentais.

“A criança é por natureza intensamente activa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas actividades e dar-lhes um rumo definido. Ao serem orientadas e postas ao serviço de um fim organizado, tais actividades tendem a produzir resultados válidos, em vez de se dispersarem ou reduzirem à expressão de meros impulsos” (Dewey, 2002, p.42).

As crianças gostam de manipular os objectos, experimentar e ver o que acontece. O professor pode tirar proveito deste impulso natural da criança e canalizá-lo de forma, a que produza resultados válidos e aprendizagens significativas. Dewey (2002) apresenta quatro categorias de impulsos: o *social* (linguagem – conversas, interacção social, comunicação); o de *fazer* (a importância de construir); o de *investigar* (combinação entre o impulso construtivo e o de comunicação); o *expressivo* (emerge dos impulsos comunicativo e construtivo).

É fundamental que o professor conheça estas quatro categorias de impulsos para organizar experiências que motivem e envolvam activamente as crianças no processo educativo. Quando o educador identifica e conhece o impulso que as crianças manifestam num dado momento “pode tirar proveito desse impulso, pode canalizá-lo de forma que produza resultados válidos, em vez de evoluir de forma aleatória” (Dewey, 2002, p.48), e, assim, apoiar o processo de transformação do impulso em propósitos e planos de acção (Dewey, 1971). Na perspectiva do autor, para desenvolver uma experiência educacional, não bastam impulsos e desejos é necessário que estes se

transformem em propósitos e que a criança tenha uma participação activa em todo este processo.

Todo o propósito começa por um impulso, “todavia, nem impulso, nem desejo, são, por si mesmos, um propósito. Um propósito é um fim em vista, isto é, envolve previsão das consequências que resultam de acção por impulso” (Dewey, 1971, p.66). Isto requer uma operação intelectual complexa que envolve observação, informação e conclusão ajuizada (Dewey, 1971) sobre uma determinada situação. A formação de propósitos envolve uma previsão das consequências de se levar avante o impulso. Para tal, é necessário, observar as condições presentes, compreender a sua significação, em função da informação prévia, adquirida através de experiências anteriores, fazer um juízo sobre o que esperar da situação presente e, então, tomar o propósito da acção (Dewey, 1971). O propósito implica, deste modo, “uma operação inteligente, reflexiva e pessoal, em que intervém o processo de pensar” (Pinazza, 2005, p.16).

O papel do educador é, na perspectiva de Dewey, o de um observador atento, que identifica os impulsos da criança e a apoia a transformar esses impulsos em propósitos e planos de acção. Este processo implica colaboração e cooperação entre o professor e a criança, onde o primeiro, mais experiente e com mais conhecimentos, apoia o segundo na concretização de algo que não seria capaz de realizar autonomamente. “O plano será, então, resultado de um esforço de cooperação e não algo de imposto” (Dewey, 1971, p.71). Assim, “o desenvolvimento se fará por meio de um dar e receber recíprocos, o professor recebendo mas não tendo medo de dar também. O essencial é que o propósito cresça e tome forma por meio do processo de comunicação e inteligência social” (Dewey, 1971, p.72).

Dewey (1971) adverte que nem todas as experiências são igualmente educativas ou verdadeiras, e, que estas só fazem a diferença e têm impacto na vida da criança se forem experiências de qualidade. Na perspectiva de Dewey (1971) existem experiências que podem ser deseducativas, que geram obstáculos e perturbam as experiências e aprendizagens posteriores.

“A crença de que toda a educação germina e se consuma através da experiência, não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Algumas experiências são deseducativas” (Dewey, 1971, p.14).

Dewey (1971) refere que a escola tradicional também proporciona muitas e variadas experiências, o problema não se coloca na falta de experiência, mas no carácter dessas experiências e na importância da conexão com as experiências futuras.

As experiências educativas, de qualidade, são as que envolvem e motivam os alunos e que, simultaneamente, servem de base para a realização de experiências futuras. “Nenhuma experiência vive e morre em si mesma (...) toda a experiência vive e prolonga-se em experiências que se sucedem” (Dewey, 1971, p.16).

A necessidade de uma teoria da experiência é um pressuposto fundamental da nova educação proposta por Dewey (1965), que implica a existência de uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal.

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento dependem da qualidade da experiência pela qual se passa. A qualidade da experiência tem dois aspectos: o imediato, de ser agradável ou desagradável, e o mediato, da sua influência em experiências posteriores (Dewey, 1971).

Toda a experiência é um movimento contínuo, mas tem de ser orientada para conduzir ao crescimento. O primeiro critério de significatividade da experiência é a continuidade e o segundo é a interacção entre condições subjectivas e objectivas ou ambientais (Dewey, 1971).

O princípio da continuidade aplica-se sempre que se tenha que discriminar entre uma experiência de valor educacional e uma experiência sem tal valor. Para Dewey (1971), a experiência é uma força em movimento e o seu valor só pode ser julgado com base no que promove.

“A experiência não se processa apenas dentro da pessoa, passa-se aí por certo, mas influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda a genuína experiência tem um lado activo, que muda de algum modo as condições objectivas em que as experiências se passam” (Dewey, 1971, p.31).

O futuro tem de ser levado em conta em cada fase do processo educativo e, como tal é importante que as experiências presentes tenham impacto nas experiências que a criança realizará no futuro. Devido ao princípio da continuidade, o que a criança aprende numa situação torna-se num instrumento para aprender a lidar efectivamente com as situações com que se depara no futuro.



“Toda a experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência” (Dewey, 1971, p.41).

Esta ideia de preparação, distancia-se da concepção de preparação da escola tradicional, criticada por Dewey, em que a preparação para o futuro representa o principal fim (Pinazza, 2005). Para Dewey, o verdadeiro sentido da preparação no âmbito da educação significa que toda a pessoa, qualquer que seja a sua idade, seja capaz de extrair da experiência presente tudo aquilo que ela tem de potencialidades nesse momento. Como afirma Dewey

“Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação, que ao longo da vida, realmente conta” (1971, p.44).

A “educação como crescimento e conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente” (Dewey, 1971, p.44).

O princípio da continuidade assegura que as experiências que a escola proporciona não são tratadas de forma isolada e estanque no que se refere aos seus conteúdos de estudo (Pinazza, 2005). Os conteúdos a abordar relacionam-se com o todo - o contexto de vida da criança, dentro e fora da escola. Numa das suas obras de maior destaque - *O meu credo pedagógico*<sup>40</sup> - Dewey afirma que a educação deve ser entendida como uma reconstrução contínua da experiência.

Toda a experiência “é um jogo entre dois grupos de condições” (Dewey, 1971, p.35) – as condições internas (subjectivas) e as condições externas (objectivas). A interacção entre os dois tipos de condições determina o que Dewey (1971) designa de situação. A interacção é, assim, o segundo princípio para analisar o potencial educacional de uma experiência. Toda a experiência humana é, em última análise,

---

<sup>40</sup> Cujas primeiras edições data de 1897.

social, isto é, envolve contacto e comunicação e, portanto, interacção com o mundo físico e social onde acontece (Dewey, 1971).

Os dois princípios da experiência unem-se e interceptam-se e determinam o valor educacional das experiências que são proporcionadas às crianças. “Continuidade e interacção, em activa união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativos da experiência em causa” (Dewey, 1971, p.38). Disto decorre a adequação das actividades e dos materiais às capacidades e interesses da criança, para que a experiência possa ser educativa e, portanto, constituir um momento de aprendizagem significativa. Para o professor é fundamental o conhecimento destes princípios pois eles são determinantes na organização de um ambiente educativo de qualidade.

Assim, na perspectiva de Dewey, a experiência educacional, a que tem valor educativo para a criança, é aquela que envolve a criança num processo de reflexão, que lhe permite transformar os seus impulsos e desejos em propósitos e planos de acção e que se sustenta nos princípios da continuidade e da interacção (física e social). Para Dewey (1971), experiência e pensamento são de certa forma a mesma coisa. A experiência, para ser significativa e conduzir a aprendizagens relevantes para a construção do conhecimento, implica sempre um certo grau de reflexão. A experiência por si só não ensina, mas a experiência reflectida ensina (Dewey, 1952). Em todo este processo, a criança é apoiada por um professor reflexivo (Dewey, 1953), que observa, analisa, avalia e, então apresenta propostas que apoiam a criança no processo de aprendizagem.

A organização das experiências no quotidiano educativo leva ao desenvolvimento do *método dos problemas*<sup>41</sup> (González, 2001). Este método consiste num processo sequenciado através do qual se organizam as actividades de investigação, para estudarem em profundidade um tema do interesse das crianças, levadas a cabo por grupos de alunos com a supervisão do professor. A identificação de um problema ou questão que a criança quer resolver surge, geralmente, no âmbito do trabalho realizado em torno das *ocupações* que a escola de Dewey proporciona às crianças que a frequentam.

---

<sup>41</sup> Que mais tarde Kilpatrick desenvolveu e deu origem ao “método de projectos”. Freinet, ao desenvolver os *complexos de interesse* vai ser influenciado pelo trabalho de Dewey. Actualmente o trabalho de projecto é adoptado por vários modelos curriculares e abordagens de educação de infância, como é o caso do modelo curricular de Reggio Emilia, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), a abordagem do Projecto Infância e Associação Criança, a abordagem proposta por Lilian Katz, entre outras.

Dewey, demonstrou a possibilidade de construir um currículo baseado nas chamadas *ocupações*, que consistiam em actividades funcionais, ligadas ao meio social da criança, práticas e formativas no plano físico, intelectual, estético e moral.

“A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (Dewey, 2002, p.26).

A ocupação é o núcleo do currículo, trata-se de uma actividade que se reproduz ou é paralela a algum trabalho que tem lugar na vida social (Beltrán 2000). Do ponto de vista educacional, as ocupações devem constituir-se em centros activos de descoberta científica sobre os materiais e os processos naturais, pontos de partida para as crianças compreenderem o desenvolvimento histórico do homem.

Assim, orientam-se, por um lado, para o estudo científico dos materiais e para os processos implicados na sua prática e, por outro lado, para o seu papel na sociedade e na cultura (Dewey, 2002). Oferecem às crianças a oportunidade de realizar trabalhos manuais e de investigação nas várias áreas do conhecimento, história, matemática, geografia, geologia, física, biologia, química, leitura, arte, música e língua (Beltrán, 2000).

As ocupações dos mais pequenos, de quatro e cinco anos, estão relacionadas com o contexto familiar e comunitário que lhes está mais próximo, como a cozinha, a costura ou a carpintaria. As crianças de seis anos constroem um modelo de granja, ao mesmo tempo que, no recreio cultivam produtos que mais tarde levarão ao mercado para vender. As de sete anos, estudam a vida dos homens pré-históricos nas cavernas, cujas simulações são realizadas pelas próprias crianças. Os de oito anos, ocupam-se do estudo das explorações marítimas, os de nove trabalham em torno da geografia e da história local e os de dez na história colonial. As crianças mais velhas centram-se em experiências científicas de anatomia, electromagnetismo, economia política e fotografia (Beltrán, 2000).

Os trabalhos realizados no âmbito das diversas ocupações envolvem sempre experiência directa com os materiais e proporcionam às crianças oportunidades de

conhecer, de forma gradual, os modos de agir da comunidade onde estão inseridos. Mas, as ocupações “envolvem, igualmente uma observação contínua dos materiais e uma planificação e reflexão constantes de forma que o lado executivo ou prático possa ser levado a cabo com sucesso” (Dewey, 2002, p.115).

A ocupação distingue-se, desta forma, do trabalho que educa fundamentalmente para o ofício, o qual se centra no trabalho prático e manual. A ideia de ocupação pretende apelar para o máximo de consciência por parte da criança e, assim criar oportunidades ideais para o treino dos sentidos e para a disciplina do pensamento (Dewey, 2002).

Um outro aspecto fundamental da psicologia da ocupação é a valorização do interesse da criança no trabalho escolar (Dewey, 2002). A motivação intrínseca da criança pelas ocupações é constantemente reforçada pelo contexto onde está inserida, a sua comunidade envolvente e as suas constantes solicitações. Estes interesses das crianças por uma ocupação podem durar semanas ou meses, dependendo das actividades que lhes estão inerentes e da organização do contexto de trabalho que os adultos lhes proporcionam.

Assim, frequentemente, o trabalho no âmbito de uma ocupação desenvolve-se em projectos, levados a cabo através do método dos problemas (Dewey, 2002), que emergem dos interesses das crianças e que têm uma aplicação directa no seu contexto de vida, quer no contexto escolar quer no contexto social e comunitário onde está inserida. Para que a ocupação ou projecto sejam educativos têm de partir dos impulsos e desejos da criança que, com o apoio do educador, são transformados em propósitos e planos de acção (Dewey, 2002).

González, (2001) organiza esta proposta metodológica de Dewey – o método dos problemas - em cinco fases: 1) consideração de uma experiência actual da criança no âmbito da sua vida familiar ou comunitária; 2) identificação de um problema ou dificuldade suscitados a partir dessa experiência e que constituem a base para a planificação das actividades que o podem solucionar ou resolver; 3) identificação dos dados disponíveis, dos conhecimentos e dos recursos a utilizar para a realização dos trabalhos; 4) formulação de hipóteses para a resolução do problema objecto de estudo e que constituem a ideia condutora para a realização das actividades; 5) comprovação das hipóteses através da acção, com o envolvimento directo das crianças que trabalham em grupo com o apoio e supervisão do professor.

Estas etapas envolvem a criança num ciclo de planificação, investigação, experimentação, análise, reflexão e reformulação dos planos iniciais.

O trabalho nas ocupações e nos projectos dá um sentido de continuidade às actividades e aos conteúdos que são trabalhados ao longo de um contínuo temporal. Não se salta precipitadamente de um tópico para outro. A unidade assenta no conteúdo que está a ser trabalhado e estudado em profundidade (Dewey, 2002). Deste modo, a criança trabalha numa unidade com diferentes fases de clareza e definição, organizando-se uma relação coerente entre cada uma.

As ocupações e os projectos possibilitam a integração dos conteúdos a estudar e asseguram a sua ligação com a vida quotidiana da criança. No *Meu credo pedagógico* Dewey (1940), afirma que o centro de correlação dos conteúdos escolares não é a ciência, a literatura, a história ou a geografia, mas as actividades sociais da criança. Assim, as ocupações e os projectos constituem oportunidades para a realização de actividades que envolvem as várias áreas de conhecimento, tal como acontece na vida quotidiana. Segundo Dewey (1965), a vida na terra não se processa de uma forma estratificada, com a seguimentação da matemática, da física, da história, da geografia, das artes, etc. A vida desenvolve-se como um todo e, como tal, toda

“a experiência tem elementos geográficos e vertentes artísticas e literárias, científicas e históricas. Todos os estudos surgem de uma mesma terra e de uma mesma vida que nela decorre (...) Todos os domínios de estudo se desenvolvem das relações deste grande mundo comum. Quando a criança vive numa relação variada, mas concreta e activa, com este mundo, os seus estudos encontram-se naturalmente unificados” (Dewey, 2002, p.78).

Dewey defende a integração das aprendizagens, não só ao nível dos conteúdos mas, também, das atitudes e competências necessárias à realização das experiências. Toda a experiência envolve várias aprendizagens em torno dos conteúdos estudados e das atitudes e competências necessárias à sua concretização. Mas as experiências não podem ser desligadas da vida quotidiana da criança. “Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida” (Dewey, 1965, p.36). Porque

“(…) o que se aprende «isoladamente», de facto não se aprende. Tudo deve ser ensinado, tendo em vista o seu uso e função na vida (…) se a criança percebe o lugar e a função do que vai aprender, o seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os «exercícios» necessários” (Dewey, 1965, p.37).

O trabalho nas ocupações e nos projectos assegura esta integração, dos conteúdos, das atitudes e competências e da ligação com a vida quotidiana da criança. Dá um sentido e um significado às aprendizagens que a criança realiza no quotidiano escolar. Dewey desenvolveu uma proposta pedagógica que assenta na aprendizagem experiencial, a única que considera relevante e significativa para o desenvolvimento, e num método baseado na resolução de problemas suscitados pela vida quotidiana e com uma aplicação prática nesse contexto da vida da criança.

#### **4.6 A organização dos grupos**

A escola tradicional privilegia o trabalho individual, onde todas as crianças realizavam simultaneamente o mesmo tipo de actividades.

A escola de Dewey (2002) enfatiza o carácter individual e social da educação e da aprendizagem. As crianças, entregues às actividades que as várias ocupações lhes proporcionam têm oportunidade trabalhar individualmente, em pares, em pequeno e grande grupo.

Na Escola Laboratório de Dewey, as crianças dividem-se em onze grupos de acordo com as suas idades, mas esta divisão não é rígida e fechada (Beltrán, 2000). Cada um destes grupos envolve-se em experiências de contacto directo com os materiais, explorando, experimentando e reflectindo acerca das suas acções.

A maior parte das crianças são naturalmente sociáveis. Uma vida comunitária genuína assenta nessa sociabilidade. Mas a vida comunitária não se organiza por si própria, espontaneamente, requer pensamento e espírito de planeamento. O professor é responsável pelo conhecimento de cada um dos alunos do seu grupo e pela planificação da actividade educacional, a qual é realizada de forma colaborativa entre o professor e o grupo de pares.

Esta organização do trabalho requer uma associação cooperativa e intercâmbios constantes entre as crianças e, entre estas e o professor (Dewey, 1952). A partilha, a

colaboração, o apoio entre pares, e o apoio dos adultos substituem a forma de supervisão técnica que os professores adoptam na escola tradicional. As actividades e os projectos realizados no âmbito das ocupações são planeados e desenvolvidos cooperativamente pelos alunos com o apoio do professor. As crianças têm, assim, oportunidade de escolha entre trabalharem sozinhas, ou com outras crianças, de acordo com as preferências que manifestam na selecção das actividades que pretendem realizar. Os professores apoiam e respeitam as escolhas das crianças e incentivam o trabalho colaborativo entre pares.

Isto requer um clima de liberdade de acção e pensamento que caracterizam a proposta de educação democrática de Deter (Reina, 2003). A liberdade é o outro lado do problema da autoridade e do controle social. A única liberdade de importância duradoura é a liberdade da inteligência (Dewey, 1971). O lado exterior e físico da actividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir.

A disciplina é considerada por Dewey (2002), como um conceito evolutivo no âmbito do espírito social da sala de actividades, onde a pressão dos pares e a recompensa de um trabalho bem realizado, substitui a disciplina externa imposta pela autoridade do adulto.

O professor, tal como os pais, exerce a autoridade como representante e agente dos interesses do grupo como um todo (Dewey, 1971). Na escola bem organizada o controlo do indivíduo assenta, predominantemente, nas actividades em curso e nas situações criadas para que elas decorram com normalidade e sejam frutíferas. O professor reduz ao mínimo as situações em que tenha de exercer autoridade pessoal. Quando se revela necessário falar e agir firmemente fá-lo no interesse do grupo e não como exibição do seu poder pessoal. E, aqui, reside a diferença entre a acção justa e leal e a acção arbitrária. Estas questões devem ser explicitadas de forma clara pelo professor para que os alunos compreendam e participem de forma activa nas tomadas de decisão em torno das questões da disciplina e ordem social.

Deste modo, a fonte primária do controle social na escola de Dewey está na própria natureza do trabalho organizado como um comprometimento social, onde todos os indivíduos têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis (Dewey, 1971). Isto é o que Dewey já havia anunciado no *Meu credo pedagógico* ao afirmar que “a disciplina da escola deve proceder da vida da escola como um todo e não directamente do professor” (1940, p.8).

A disciplina, a orientação e o controlo são características da escola tradicional, a escola de Dewey assenta no interesse da criança, na liberdade e na iniciativa. Isto requer da parte do professor uma atitude de observação e o conhecimento aprofundado da criança e, ainda, sensibilidade para com os seus interesses e necessidades. O conhecimento dos alunos, dos seus interesses e necessidades permite ao professor seleccionar as matérias a estudar e as actividades susceptíveis de produzir a organização social em que todos os indivíduos tenham a oportunidade de contribuir com algo e em que o principal elemento de controlo esteja nas próprias actividades partilhadas por todos (Dewey, 1971).

Mas, não são só as crianças que se organizam cooperativamente para realizar os seus trabalhos, esta forma de organização estende-se ao trabalho da comunidade docente. O desenvolvimento do carácter democrático nas escolas (Dewey, 1952), requer que o trabalho dos professores esteja organizado segundo os mesmos princípios que o trabalho dos alunos – organização social cooperativa, associação e intercâmbio na supervisão, preparação técnica e encontros semanais para discutir e analisar o seu trabalho.

### **5. Freinet – do tempo da criança ao tempo do professor**

Célestin Freinet é um dos mais influentes pedagogos do século XX. Nasceu em Gars, uma pequena aldeia dos Alpes Marítimos, no Sul de França, em 15 de Outubro de 1886. É originário de uma humilde família camponesa e, desde pequeno, Freinet habitua-se a combinar os trabalhos escolares com as tarefas da vida no campo. Esta sua origem rural vai ter repercussões ao longo de toda a sua obra.

Freinet é um professor primário que, insatisfeito com a escola tradicional e os métodos que esta adopta, procura novas formas educativas que sirvam a classe popular onde lecciona e da qual é originário. Assim, inicia uma longa caminhada que o leva da desconstrução da escola tradicional à reconstrução da escola moderna - a escola do povo (Freinet, 1973c).

Como professor primário, Freinet vai procurar a modernização da escola no interior da própria prática. A reflexão sobre a prática e a reformulação da prática constituem, simultaneamente, o seu objecto e objectivo de estudo. Procura, deste modo, a renovação da escola a partir da própria escola (Machado e Araújo, 2005).



Ao contrário de muitos outros pedagogos, como Dewey, Montessori, Decroly, Piaget, etc. Freinet é um professor, um prático que se dedica à reflexão sobre a sua prática pedagógica, para a melhorar e, assim, servir melhor a classe popular que considera desfavorecida. Estamos perante um “mestre escola” que trabalha para e sobre a prática (Machado e Araújo, 2005).

Para Freinet a pedagogia tem uma dimensão de pedagogia prática. As teorias que estão desligadas da prática não têm assento na realidade escolar. O seu lema educacional é uma educação que, pela vida, prepara para a vida. Freinet considera que a escola tradicional é a “doença” e a escola tem que ser vida (Machado e Araújo, 2005). É através da vida que a escola prepara para a vida, e a vida é o trabalho.

A escola deve formar a criança para o homem que será amanhã, o homem social, o trabalhador consciente dos seus direitos e dos seus deveres e suficientemente corajoso para os enfrentar. A criança e o homem inteligente, investigador, criador, escritor, matemático, músico, artista, etc. Esta formação da criança é feita através do trabalho, individual e cooperativo que a escola lhe proporciona.

A procura de novas formas educativas leva Freinet a estudar os postulados da Escola Nova. Lê intensamente os textos pedagógicos de Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Decroly, Montessori, Claparède, Bovet, Rabelais, a pedagogia libertária das escolas de Hamburgo, Marx e Lenin.

Paralelamente à sua formação desenvolve um intenso trabalho de experimentação na escola onde lecciona e mais tarde na escola que cria em Vence. Freinet chega à conclusão que a aplicação de uma educação nova só é possível se a escola tiver material didáctico que promova a actividade dos alunos. Começa, então, a procurar novos materiais de apoio à aprendizagem para com eles promover uma educação nova nas escolas rurais que, em geral, têm condições muito precárias.

Deste modo, vai, progressivamente, fazendo alterações na forma de ensinar. Introduce actividades manuais e de expressão, elimina o estrado, sai para a comunidade e o contacto com vida fora da escola proporciona inúmeras experiências de aprendizagem. As vozes das crianças acerca das suas experiências, dentro e fora da escola, criam oportunidades para trabalhar a escrita e surge, assim, o texto livre. A introdução da imprensa na escola permite a aplicação de novas técnicas escolares como o livro da vida e a correspondência interescolar. Condena a utilização tradicional dos livros de texto e edita um opúsculo intitulado *Não aos livros de texto*. Introduce, ainda, outras técnicas

como o cálculo vivo, o fichero escolar, os ficheiros auto-correctivos, a biblioteca do trabalho, os complexos de interesse, etc. (Freinet, 1975)

Nasce, assim, o seu método de trabalho - o *método natural* - que se baseia na expressão livre e no tacteamento experimental. A criança tem um envolvimento activo nas experiências e actividades que a escola lhe proporciona e é através da acção sobre o mundo físico e social que a rodeia e da livre expressão que vai realizando as suas aprendizagens e construindo o seu conhecimento. Estas aprendizagens são realizadas individualmente e no seio de uma cooperativa escolar.

O método proposto por Freinet não é um modelo para implementar. É um referencial pedagógico que pode, à posteriori, constituir um modelo pedagógico quando é contextualizado.

Procura-se analisar os contributos da proposta pedagógica de Freinet para as dimensões da pedagogia da infância. Embora sejam analisadas todas dimensões pedagógicas, analisa-se mais detalhadamente os seus contributos para a organização do tempo – rotina diária – e para as actividades e projectos que esta rotina diária proporciona. Reconhecendo a importância de toda a sua obra para a pedagogia da infância, considera-se que Freinet deu um contributo fundamental para a organização do tempo educativo e a apresenta um conjunto de técnicas e instrumentos a utilizar nos vários momentos da rotina diária que são cruciais para a aprendizagem das crianças.

### **5.1 O espaço e os materiais**

A necessidade de modernizar a escola remete Freinet para uma reorganização dos espaços físicos que a constituem. Estes devem, primeiro que tudo, proporcionar boas condições de higiene e segurança às crianças e aos adultos que neles trabalham. Freinet (1973c) recomenda espaços arejados, onde se possa fazer sentir a pureza do ar, com boa luz natural e salas espaçosas que permitam a aprendizagem através da acção.

Uma das suas primeiras preocupações prende-se com a dimensão dos edifícios escolares que não devem ser demasiado grandes, tipo quartel, porque “conduzem ao anonimato dos professores e dos alunos, constituindo sempre um erro e uma barreira (Freinet, 1973c, p. 201). As escolas pequenas, com menos de cinco ou seis salas, são os espaços ideais para o ensino, porque favorecem a aproximação e a criação de laços de amizade entre os professores, permitindo seguir atentamente todos os alunos.

A escola moderna de Freinet deve constituir uma oficina de trabalho integrada na vida do meio, e, portanto, será, simultaneamente, uma oficina de trabalho comunitário e trabalho especializado. Assim, deve comportar: uma sala comum, mais ou menos semelhante à sala de aula tradicional, onde as crianças podem reunir-se para realizar os trabalhos colectivos e as oficinas especializadas, interiores e exteriores (Freinet, 1973c)<sup>42</sup>.

As oficinas exteriores integram o meio natural, o jardim, a horta, o pomar e os locais para a criação de animais domésticos. O meio exterior é fundamental na pedagogia Freinet, “a criança, assim como o animal selvagem, não foi feita para viver fechada. O meio que mais lhe convém é a natureza. É pois a natureza que pomos ao seu dispor” (1973c, p. 35). Este meio possibilita à criança envolver-se numa diversidade de actividades e experiências em torno da criação de animais e do cultivo de plantas e vegetais.

As oficinas interiores devem, sempre que possível, ter acesso directo à sala comum. São sete as oficinas interiores especializadas: serralharia e carpintaria, fiação, tecelagem, costura, cozinha, trabalho doméstico, construção, mecânica, comércio, expressão e comunicação gráficas, criação, expressão e comunicação artísticas (Freinet, 1973c)<sup>43</sup>.

Esta organização do espaço escolar permite a livre circulação e a realização do trabalho individual e do trabalho cooperativo em pequeno e grande grupo. Existe uma osmose entre o trabalho que se realiza no interior e no exterior da escola. A sala e a escola estão abertas ao meio exterior, quer ao mais restrito pertencente à escola, quer ao mais alargado, à comunidade onde esta se insere. O meio exterior serve, simultaneamente, de laboratório, de instrumento de pesquisa, e de recurso para as aprendizagens que a criança vai construindo, dentro e fora da escola.

Freinet apresenta um conjunto de propostas para a organização do mobiliário e dos materiais da escola moderna.

A abolição do estrado é uma das primeiras reformas que faz na organização do espaço da sala de aula. Desta forma, o professor desce ao nível das crianças e o saber deixa de se transmitir de cima para baixo e passa a ser construído cooperativamente entre o grupo de crianças e o professor (Freinet, 1973c).

---

<sup>42</sup> Para mais informação sobre a organização do espaço e dos materiais nos vários níveis de ensino ver Freinet, C. (1973). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.

<sup>43</sup> Para mais informação sobre as oficinas e organização dos materiais que lhes correspondem ver Freinet, C. (1973). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença.

O reconhecimento da agência activa da criança na construção do seu conhecimento implica outras alterações na fisionomia da sala de aula. O mobiliário deve ser adequado às necessidades e interesses das crianças e, portanto, de uso flexível. Assim, as salas devem ter mesas, fáceis de transportar, cadeiras desdobráveis, aquários, vitrinas, teares, e outros materiais e equipamentos do contexto familiar das crianças.

Os materiais da escola moderna devem ser reformulados, o que implica uma nova utilização de alguns materiais já existentes na escola tradicional e a introdução de novos materiais que são o suporte para o desenvolvimento das técnicas Freinet (1973a).

A primeira grande reformulação dos materiais é a nova utilização do manual escolar. Freinet reprova o uso tradicional dos manuais escolares<sup>44</sup> e propõe que estes sejam introduzidos na biblioteca da classe constituindo elementos de consulta que podem ser livremente usados pelas crianças no âmbito dos seus planos de trabalho,

“(…) a nossa condenação não visa os livros, cujas virtudes jamais seremos capazes de enaltecer suficientemente, mas os livros que se usam como «Manuais Escolares» para o estudo e o trabalho na escola (...) Criticamos o uso que se faz dele, a obrigação de propor ao aluno, a cada aluno, apenas esta matéria única contida nas mesmas páginas, dada da mesma forma, enquanto as capacidades pessoais, a inteligência, a compreensão das crianças são muito diversas e matizadas (...) Em lugar de equipar os alunos com trinta livros semelhantes para cada disciplina, coloquemos estes livros – um exemplar de cada – e outros ainda, na nossa Biblioteca de Trabalho...isto será mais racional e mais proveitoso. Associemos o manual a toda a documentação que podemos por à disposição da criança e o manual desempenhará o seu papel humano e pedagógico” (Freinet, 1973a, p. 54 e 55).

Os manuais não têm em conta o contexto específico da criança e, portanto, não podem ser a única fonte de conhecimento do mundo, passando, então, a ser um objecto de análise do mundo (Nunes, 2001). Os manuais escolares e os outros livros de consulta não constituem o único recurso de apoio às aprendizagens e à construção do

---

<sup>44</sup> Em 1928 Freinet publica uma obra intitulada “*Não mais manuais escolares*”. Não reprova os manuais escolares, mas o seu uso – um manual para cada criança e todas as crianças a realizar as mesmas actividades e exercícios ao mesmo tempo.

conhecimento. Freinet introduz novos materiais de documentação e, deste modo, é criada a biblioteca da classe.

A criação das bibliotecas da classe origina a produção de um conjunto de novos materiais dos quais se destacam as “bibliotecas do trabalho”, os ficheiros documentais e os ficheiros auto-correctivos<sup>45</sup> (Imbernón, 2001). A “biblioteca do trabalho” é constituída por pequenos livros monográficos, diferenciados por idades e áreas do conhecimento, elaborados pelos alunos e publicados pela CEL (Cooperativa Laica de Ensino)<sup>46</sup> ao longo dos anos. Esta cooperativa foi também produzindo ficheiros documentais sobre temas escolares e ficheiros auto-correctivos de cálculo, ortografia, geometria, etc. Estes ficheiros permitem aos alunos trabalhar e avaliar autonomamente o seu desempenho. Na biblioteca da classe existem, também, ficheiros construídos cooperativamente pelos alunos. Os ficheiros são, essencialmente, usados para as actividades individuais, mas também podem ser realizados em pequenos grupos (Freinet, 1973a). Permitem aos alunos trabalhar as áreas em que necessitam de um maior investimento e, assim, melhorar o seu desempenho escolar.

Um instrumento de trabalho fundamental nas classes Freinet é a imprensa escolar. Freinet introduz na sala de aula a imprensa escolar<sup>47</sup> e outras técnicas de reprodução como o limógrafo e o gelatinógrafo que servem de suporte à livre expressão da criança, um dos princípios do método natural (Freinet, 1973a).

A imprensa escolar constitui o principal instrumento de comunicação quer dentro da sala e da escola, quer no contexto exterior (Freinet, 1973a). Ela permite à criança reproduzir os textos livres que surgem de uma visita ao exterior, de uma experiência significativa do seu quotidiano, das suas vivências dentro e fora da escola. Com a introdução da imprensa na escola Freinet pretende que as crianças mais pequenas desenvolvam a sua motricidade fina e que as mais velhas desenvolvam o interesse pela leitura e a escrita.

---

<sup>45</sup> Freinet introduz os ficheiros “auto-correctivos” inspirado nos trabalhos desenvolvidos pelos pedagogos da pedagogia experimental, fundamentalmente por Washburne, nas escolas públicas de Winnetka (EUA), (Nunes, 2001).

<sup>46</sup> Freinet funda, em 1927, a Cooperativa Laica de Ensino (CLE) com trinta sócios.

<sup>47</sup> A imprensa escolar, como outras das técnicas que introduz na sua proposta pedagógica, não é uma invenção de Freinet. Ao introduzir esta técnica é induzido pelas experiências realizadas na Suíça e na Bélgica e por alguns pedagogos libertários (Nunes, 2001). No entanto, a imprensa escolar reassume um papel específico na proposta pedagógica de Freinet. É integrada num conjunto de técnicas que se articulam e interactivam e, assim, corporizam os princípios e os fundamentos do método pedagógico do pedagogo francês.

Para reproduzir os textos livres as crianças têm de se organizar cooperativamente e distribuir tarefas para a impressão das frases que compõe o texto e para a sua correcção sempre que necessário (Freinet, 1973b). Ao introduzir a imprensa na escola Freinet coloca neste espaço uma trilogia fortemente coerente, assente na expressão, na comunicação e na cooperação. Desta forma dá às crianças do povo a possibilidade de usar um meio de expressão e comunicação que se inscreve numa nova realidade social (Nunes, 2001).

Assim, a imprensa escolar e as outras técnicas de reprodução são instrumentos que promovem uma reestruturação completa da realidade escolar (Lapassade, 1977).

A conceptualização de uma nova organização do espaço escolar e a introdução de materiais e de instrumentos de apoio às aprendizagens reflectem os princípios pedagógicos do método natural proposto por Freinet - a livre expressão e o tacteamento experimental -, que reconhece a agência activa da criança no processo de ensino e aprendizagem. Todo o ambiente físico, interior e exterior, possibilita à criança o envolvimento numa diversidade de actividades e experiências que lhe permitem realizar aprendizagens individuais e cooperativas.

É função do professor/educador criar um ambiente rico em estímulos materiais que responda às necessidades e aos interesses das crianças no âmbito da comunidade social em que se inserem.

## 5.2 O tempo

Na obra *“Para uma escola do povo: Guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular”* que, na sua essência, constitui um manual da proposta pedagógica para a construção da *escola moderna*, Freinet apresenta claramente como se estrutura o tempo na classe.

A organização do tempo proposta por Freinet organiza-se em torno de uma rotina diária e de uma rotina semanal. Estas rotinas estruturam-se em sequências de momentos que se mantêm constantes, diária e semanalmente, e integram os princípios básicos das rotinas diárias construtivistas para a educação de infância da actualidade<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Os princípios da organização do tempo na educação de infância são apresentados, entre outras obras, em: Bredekamp, S. e Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington: NAYEC; Branscombe, N., Castle, K., Dorsey, A., Surbeck, E., Taylor, J. (2003). *Early childhood curriculum: A constructive perspective*. New York: Houghton Mifflin Company; Hohmann, M. e Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Niza, S.

Assim, tal como as rotinas diárias construtivistas, a rotina Freinet inclui momentos de trabalho individual e de trabalho cooperativo (em pequeno e grande grupo), momentos da iniciativa da criança e da iniciativa do educador, momentos para a criança escolher e planear a acção futura, momentos de trabalho, experimentação, realização, concretização e momentos de comunicação, revisão e reflexão da acção, das experiências vividas, dos problemas encontrados, dos sucessos e dos insucessos.

A rotina diária organiza-se numa estrutura sequencial que integra duas jornadas com momentos distintos - a jornada da manhã e a jornada da tarde. A jornada da manhã é composta por: um momento colectivo de organização, planificação e distribuição do trabalho, no qual colaboram as crianças e o professor; um momento de trabalho livre (individual, em pares ou pequenos grupos) que pode ser realizado na sala, nas oficinas ou na comunidade. A jornada da tarde desenvolve-se em torno de dois momentos: o trabalho nas oficinas (interiores e exteriores); a comunicação, reflexão e avaliação das actividades realizadas durante o dia (Freinet, 1973c).

Na escola Freinet, o dia começa com um momento colectivo – todas as crianças com o professor - para organização do trabalho que se vai desenvolver ao longo do dia. Esta organização do trabalho, é feita seguindo o plano semanal que é elaborado à segunda-feira de manhã pelas crianças com o apoio do professor. O plano semanal integra os planos individuais e os planos dos grupos que se organizam para trabalhar cooperativamente.

O plano individual de trabalho<sup>49</sup> é representado através de uma grelha onde cada aluno regista um conjunto de actividades, (desenhos, entrevistas, pesquisas, realização de ficheiros, etc.) que, no contexto da organização da classe e, de acordo com o seu ritmo de trabalho e as suas capacidades, se propõe realizar num determinado tempo (Nunes, 2001)<sup>50</sup>. Esta forma de planificação permite que cada criança trabalhe ao seu próprio ritmo, desenvolva as actividades pela ordem que mais lhe convém e controle os seus progressos com o apoio do professor.

---

(1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In, J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 139-159). Porto: Porto Editora. Edwards, C., Gandini, L., e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.

<sup>49</sup> Freinet desenvolve os “planos de trabalho” a partir dos contratos realizados por Parkhurst (Nunes, 2001).

<sup>50</sup> Para mais informação sobre os planos introduzidos por Freinet e formatos adoptados ver Freinet, C. (1973). *As técnicas da escola moderna*. Lisboa: Editorais Estampa; Freinet, C. (1973). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença; Freinet, E. (1983). *O itinerário de Célestin Freinet: A expressão livre na pedagogia Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.

As crianças fazem os planos individuais, ou de grupo cooperativo, com base nas opções que o ambiente físico da sala e da escola lhes proporciona e a partir das sugestões do plano do professor sobre temas a estudar e investigar. Estes temas dão, por vezes, origem a projectos que são desenvolvidos nos complexos de interesse<sup>51</sup>.

O plano de trabalho<sup>52</sup> permite às crianças organizar as tarefas que pretendem realizar e reflecte os seus compromissos de trabalho na classe. As crianças decidem por si próprias como organizar o seu tempo ao longo do dia e da semana. “Cada um gosta de escolher o seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa<sup>53</sup> (...) Dai às crianças a liberdade de escolher o seu trabalho, de decidir o momento e o ritmo desse trabalho e tudo mudará” (Freinet, 1973c, p.177). Respeita-se, assim, o direito que cada criança tem de fazer escolhas e opções relativamente às actividades que considera interessantes, o que lhe “dá uma certa autonomia no emprego do seu tempo diário” (Freinet, 1973c, p.104).

O plano de trabalho reflecte as intenções e os compromissos pessoais de cada criança, as intenções de um grupo que se propõe trabalhar cooperativamente, e, reflecte, ainda, as propostas e os desafios do professor. Na escola Freinet o professor não é um mero observador e supervisor das actividades, tem um papel activo de apoio e auxílio às crianças, ajudando-as a cumprir os planos que estabeleceram e a superar as dificuldades e os obstáculos que emergem na acção quotidiana, “auxilia as equipas e os indivíduos no trabalho...auxilia na escolha dos documentos do ficheiro e dá alguns conselhos preliminares sobre a sua organização” (Freinet, 1973c, p.123). Mas o papel do professor vai mais além do apoio e auxílio à realização das actividades - elabora planos que constituem propostas de trabalho que a criança pode escolher num leque variado de opções. Os planos do professor são realizados anual, mensal e semanalmente e sustentam-se nos princípios pedagógicos<sup>54</sup> da escola moderna e nas características desenvolvimentais e culturais de cada grupo<sup>55</sup>. O plano do professor reflecte os interesses, os gostos, as necessidades do grupo de crianças com quem trabalha. A criança tem, assim, oportunidade de escolher as actividades e as tarefas que pretende realizar num contexto previamente pensado e intencionalmente organizado pelo professor. Este preparou, cuidadosamente, o espaço e os materiais e planeou um

---

<sup>51</sup> Os complexos de interesse são apresentados no ponto 5.65 referente às actividades e projectos.

<sup>52</sup> Freinet introduz dois tipos de planos para as crianças, o plano semanal que é elaborado na assembleia de segunda-feira de manhã e o plano diário.

<sup>53</sup> Invariante pedagógico nº7.

<sup>54</sup> São contemplados nos planos anuais.

<sup>55</sup> São contemplados nos planos mensais.



conjunto de actividades e experiências nas diversas áreas do conhecimento de forma a responder aos interesses e necessidades das crianças com quem trabalha.

Esta planificação e organização do trabalho permite à criança trabalhar com uma intencionalidade que aparece explicitada no seu plano de actividades (semanal e diário)<sup>56</sup>. Ela pode envolver-se em actividades que ela própria escolheu, ou que seleccionou de um conjunto de propostas apresentadas pelo professor. Os planos semanais podem ser alterados em função de novas necessidades ou interesses que vão emergindo no quotidiano escolar.

Assim, diariamente, da parte da manhã, as crianças organizam-se em pequenos grupos, ou individualmente de acordo com as escolhas que estão registadas no seu plano semanal, “indivíduos ou grupos dedicam-se aos seus trabalhos específicos não, como se vê, ao sabor da sua fantasia, mas segundo as indicações exactas que lhes foram dadas ou que estão inscritas no seu plano de trabalho” (Freinet, 1973c, p. 115).

As actividades que se realizam no período da manhã são muito variadas dependendo das escolhas de cada criança e das opções do grupo. São actividades, especialmente, direccionadas para o trabalho intelectual nas várias áreas do conhecimento. As crianças podem trabalhar em actividades individuais, como a realização de fichas que constam dos ficheiros da biblioteca da classe, ou envolverem-se em actividades cooperativas para o desenvolvimento dos complexos de interesse, ou a elaboração do jornal escolar, entre muitas outras. Este período da manhã é, particularmente, dedicado à expressão livre, seja através do texto livre (Freinet, 1977c) ou através do desenho livre (Freinet, 1977b). É, ainda um tempo dedicado às actividades de cálculo e experiências (Freinet, 1973a). O professor, sempre activo, apoia e desafia as crianças nas experiências que estas se propuseram realizar. À medida que vai completando as suas tarefas a criança vai marcando com um lápis de cor vermelha os planos que já concretizou (Freinet, 1973c).

A parte da tarde é, essencialmente, destinada às actividades manuais, que se realizam nas oficinas interiores, e às actividades no exterior, sempre que o tempo o permite. Isto não significa que as crianças não possam realizar outro tipo de actividades,

---

<sup>56</sup>A importância de envolver activamente a criança na planificação das actividades e das experiências que realiza, foi extensivamente trabalhada por Dewey, que defende a necessidade de criar oportunidades. O reconhecimento da importância do envolvimento da criança na planificação das actividades que realiza é, também, claramente expresso em algumas propostas pedagógicas da actualidade - modelo curricular High/Scope; modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM); na metodologia de trabalho de projecto.

como por exemplo a realização de uma ficha de cálculo (Freinet, 1973c). Têm liberdade de o fazer sempre que essa for a sua opção.

Na jornada da tarde Freinet reserva uma meia hora de trabalho que designa de “compensação” e que se destina a apoiar as dificuldades individuais de algumas crianças (Freinet, 1973c), como forma de apoiar a criança a ultrapassar algumas lacunas e a ser bem sucedida no desempenho das tarefas escolares o que evita o fracasso - “todo o indivíduo quer ser bem sucedido. O fracasso é inibidor, destruidor do ânimo e do entusiasmo” (Freinet, 1973c p.182)<sup>57</sup>. Esta é uma questão que preocupa Freinet e que se reflecte em todo o trabalho que desenvolve em torno do sucesso escolar.

A última hora do dia – que está dividida em dois tempos – constitui um momento de grande grupo, para a revisão, análise e reflexão do trabalho realizado ao longo do dia. Freinet salienta que este é um momento particularmente agradável para todos, crianças e educador e compara este tempo a um serão em família, onde todos se reúnem antes de um sono reparador.

“Conversa-se então do que se fez durante o dia; contam-se os acontecimentos importantes, passa-se em revista os trabalhos efectuados; pensa-se nos ausentes; pergunta-se pelos pais ou os avós ou então escuta-se a narração de algum conto emocionante” (Freinet, 1973c, p. 127). Os planos de trabalho, que se encontram afixados na parede, constituem uma base de sustentação para a revisão e reflexão do trabalho realizado. O registo do que foi planeado, do que foi, ou não, realizado permite às crianças e ao professor relembrar as acções, as experiências e as actividades realizadas e reflectir sobre os processos envolvidos na sua concretização. Assim, diariamente, as crianças são incentivadas a reflectir acerca do que fizeram, das aprendizagens que realizam, das dificuldades e dos obstáculos que encontraram, a pensar em soluções para resolver problemas, a avaliar a acção e conhecimentos que construíram.

O último momento do dia é destinado à conferência. As conferências são preparadas pelas próprias crianças sobre um tema do seu interesse. As crianças que fazem a conferência têm oportunidade de escolher como comunicar com os colegas e o professor e, sempre que necessário, são ajudadas pelo grupo. A organização deste tempo possibilita o respeito pela diversidade e pela opção de cada criança no momento de fazer a sua conferência e a comunicar ao grupo.

---

<sup>57</sup> Invariante pedagógico nº 10.

“O conferencista vem colocar-se na secretária do professor com o texto e os documentos (...) O aluno lê a sua conferência, mostra os documentos. São colocadas questões a que ele responde, se puder! (...) Se não, isso será objecto de pesquisas complementares que se anotarão na agenda (...) Há por vezes dois conferencistas: um mais crescido e outro mais pequeno. Algumas conferências são longas, e outras limitadas quase exclusivamente ao exame de documentos. Outras vezes o conferencista receia ler a sua conferência ou não sabe ler com a necessária fluência. Em todo o caso é naturalmente auxiliado. Eis aqui, e nós o concebemos, uma grande parte de diversidade que é necessário respeitar numa organização flexível e elástica” (Freinet, 1973c, p.131).

A conferência pretende desenvolver a capacidade de expressão da criança através da utilização de diferentes formas de expressão (desenho, escrita, etc.) (Freinet, 1977<sup>a</sup>; 1977b; 1977c) incentivá-la a ler e a escrever, a comunicar e discutir em público (Imbernón, 2001).

No final da conferência, se ainda houver tempo, as crianças cantam e escutam música com o apoio de gravações em disco.

O momento colectivo do final do dia permite às crianças e ao professor fazer uma análise e uma avaliação dos trabalhos realizados diariamente e conversar sobre outros assuntos importantes. É um tempo de comunicação, partilha e reflexão individual e cooperada. Cada criança tem oportunidade de pensar reflexivamente sobre o seu dia, e esta reflexão não é feita isoladamente, é feita no contexto do grupo a que pertence, a cooperativa escolar.

A organização do tempo nas classes Freinet contempla, ainda, uma rotina semanal com momentos com especificidades próprias. A rotina semanal tem dois momentos chave de organização do trabalho da classe: as assembleias cooperativas. Estas assembleias realizam-se à segunda-feira de manhã, para planificação e organização do trabalho a realizar durante a semana e ao sábado de tarde, para revisão, análise, reflexão do trabalho realizado ao longo da semana e projecção/planificação do trabalho para a semana seguinte. Existem, ainda, outros momentos que marcam a rotina semanal, como é o exemplo do tempo destinado à correspondência interescolas - duas vezes por semana encurtam-se os relatos do grupo para consagrar mais tempo à leitura da correspondência

escolar<sup>58</sup> quer da recebida quer da que pretendem enviar. Todos os quinze dias, à quarta-feira as crianças escrevem aos seus correspondentes e cada uma é livre de escrever a sua carta como entender (Freinet, 1973c).

A assembleia de segunda-feira destina-se à planificação do trabalho semanal: os alunos reúnem-se com o professor e fazem os seus planos individuais e de grupo. O professor participa com sugestões e propostas de temas e actividades que os alunos têm a oportunidade de seleccionar de acordo com os seus interesses e necessidades, quer individuais, quer do grupo a que pertencem. A planificação de segunda-feira de manhã é, assim, mais alargada do que a planificação que se realiza diariamente. É necessário organizar o trabalho para cumprir os compromissos assumidos cooperadamente na reunião do último conselho semanal – a assembleia de sábado à tarde (Freinet, 1973c). Depois de elaborados, os planos são afixados numa faixa na parede, o que permite, diariamente, às crianças e ao professor analisar os compromissos de trabalho para a semana.

Feita a planificação semanal, a rotina de segunda-feira de manhã prossegue com actividades em torno da impressão e reprodução de textos livres. As crianças entregam-se a um trabalho de impressão de textos, usando as novas técnicas introduzidas por Freinet (1975), a impressão com o recurso à imprensa escolar e o uso de outros meios de reprodução do texto livre. A organização dos textos livres para a impressão permite a identificação de temas significativos que constituirão a base para o desenvolvimento de posteriores complexos de interesse<sup>59</sup>.

A rotina semanal termina com a assembleia de sábado à tarde, que é um momento de grande grupo destinado à avaliação do trabalho individual e cooperativo realizado ao longo de toda a semana. A assembleia cooperativa é um centro determinante na tomada de decisões e a assembleia de sábado depende, em grande parte, da existência do jornal de parede. “Este, devido às suas características, ajudava a desocultar as ocorrências mais significativas que ocorriam durante a semana (Nunes, 2002, p. 102). Nesta assembleia, revisita-se o jornal de parede, elaborado ao longo da semana, e, analisa-se a vida da classe, os problemas, os sucessos e os insucessos. É, ainda, na assembleia de sábado que se revêem e analisam as contas da cooperativa escolar, as receitas e as despesas.

---

<sup>58</sup> A correspondência interescolar, uma das técnicas introduzidas por Freinet, é apresentada no ponto sobre as actividades e os projectos.

<sup>59</sup> Os complexos de interesse são analisados no ponto referente às actividades e projectos.

A semana na escola Freinet termina, assim, com um momento de grande grupo, onde se reflecte e avalia o trabalho e as acções mais significativas que ocorrem ao longo da semana e se tomam decisões acerca do trabalho e da vida futura do grupo. Estas tomadas de decisão são feitas de forma cooperada pelo grupo de pares com o apoio do professor.

A rotina diária praticada nas classes Freinet procura incentivar a formação de uma classe cooperativa. Em todos os tempos da rotina as crianças sabem que podem contar com o apoio do grupo de pares e do professor, que está atento e disponível para responder aos interesses e às necessidades que vão emergindo no quotidiano escolar. As crianças têm oportunidade de se envolverem em diferentes tipos de interacção, podem trabalhar sozinhas, em pares, em pequeno grupo e em grande grupo.

A organização das actividades e das tarefas do quotidiano escolar permite à criança fazer múltiplas escolhas e tomar decisões. No entanto, a rotina diária integra um espaço da iniciativa do adulto. O professor/educadora faz a sua planificação e apresenta à criança um conjunto de temas para esta escolher o que mais lhe interessar. Deste modo, o tempo nas classes Freinet é estruturado e organizado, mas também é flexível para apoiar os interesses e as necessidades que emergem do trabalho individual e cooperativo da classe.

Esta é uma escola activa, onde se realizam, em simultâneo, actividades diferenciadas e se respeita a diversidade das crianças que a frequentam porque “a criança não gosta do trabalho em rebanho a que o indivíduo tem de sujeitar-se. Gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipa no seio de uma comunidade cooperativa” (Freinet, 1973c, p. 196)<sup>60</sup>. O trabalho é “o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a actividade de onde advirão todas as aquisições” (Freinet, 1973c, p.27). Freinet afirma que “não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho” (1973c, p.184)<sup>61</sup>. Sobre a dicotomia jogo/trabalho Freinet, por oposição à escola tradicional, que se organiza em actividades académicas (pré-estabelecidas e orientadas pelo professor, que visam a aquisição de conhecimentos e competências específicos) e actividades de jogo livre, propõe uma escola organizada em torno do trabalho constituindo este um motivo de satisfação e prazer para as crianças que o realizam.

---

<sup>60</sup> Invariante pedagógico nº 21.

<sup>61</sup> Invariante pedagógico nº 10.

Freinet defende uma pedagogia do trabalho<sup>62</sup>, o qual é concebido como um “trabalho natural, motivado e exaustivo, cujas virtudes nunca será demais realçar” (Freinet, 1973c, p.184). Este é um trabalho que motiva, que ilumina, que envolve a criança e que constitui o motor da aprendizagem. Nesta concepção pedagógica, não existe uma separação entre o trabalho e o prazer pelo pensamento e pelo gozo: “o pensamento nasce do trabalho, modela-se, esculpe-se ao seu ritmo, vivifica-se com os seus pensamentos” (Freinet, 1974, p.195). Assim, o tempo na escola Freinet organiza-se em torno do trabalho nas várias expressões e áreas de conhecimento. É, através da expressão livre e da organização cooperativa da classe, elementos centrais da rotina diária preconizada por Freinet, que a escola apoia a construção de cidadãos democráticos.

Mas, esta escola do trabalho não se encerra em si mesma, abre-se à comunidade que constitui um recurso e um laboratório experimental para as aprendizagens e os conhecimentos. Freinet defende uma concepção de escola activa, dinâmica, aberta à família e à comunidade e culturalmente contextualizada.

“(…) O trabalho da escola incorporou-se na sua vida: o que a impressiona ou intriga na família, na natureza, nos trabalhos dos homens, nos ruídos das máquinas, deseja transferi-lo para a escola. Leva tudo o que encontra e julga susceptível de servir, de algum modo, para o trabalho escolar: documentos ou ilustrações para o ficheiro; pedras ou objectos para o museu; velha ferramenta ainda capaz de servir para a oficina; madeira para a marcenaria. A escola está verdadeiramente no centro da vida das crianças” (Freinet, 1973b, p.124).

Freinet abre a escola ao meio, ao meio familiar e ao meio comunitário em que está inserida. A vida no exterior da escola serve de espaço de pesquisa e intervenção educacional para as crianças e para o professor.

As visitas à comunidade são uma constante na rotina diária das escolas que seguem a pedagogia Freinet. As crianças vão para o exterior para entrevistar pessoas acerca de temas que lhes são, particularmente significativos. Mas vão, também observar

---

<sup>62</sup> Freinet desenvolve a “pedagogia do trabalho” influenciado pela obra de Kerschensteiner e Makarenko (Nunes, 2001). Freinet realiza uma visita de estudo à Rússia, onde contacta de perto com os trabalhos realizados por estes autores.

esse meio e, por, vezes, nele realizar experiências. A informação recolhida no exterior serve de base para o desenvolvimento de actividades e projectos nas várias áreas do conhecimento.

O trabalho realizado na escola e fora dela e os conhecimentos, assim, construídos são devolvidos à comunidade usando como principais técnicas o jornal escolar e a correspondência interescolar. “Por intermédio do jornal escolar, a criança é bem sucedida: triunfa com o seu texto, que se torna uma página definitiva difundida na aldeia”(Freinet, 1974, p.101).

“(…) Se funcionarem o jornal e a correspondência, a criança, como acontece em casa, não se cansará nunca de contar os elementos da sua vida, e não só da sua vida exterior, mas também de todo esse pensamento profundo que a escola nunca aflora e que constitui, sabemo-lo hoje bem, o motor profundo seu comportamento” (Freinet, 1975, p. 30).

O jornal escolar torna-se um instrumento fundamental de comunicação da vida da classe e da vida do quotidiano, no seio de uma família e de uma comunidade. Deste modo, atenda à tradição do jornal da vida dos homens e das mulheres (Nunes, 2002).

O trabalho escolar que se pratica nas rotinas diárias das escolas Freinet está fortemente dependente da ligação escola/família/comunidade e das interacções de colaboração e cooperação entre todos os seus elementos, crianças professor, pais, família e comunidade local.

### **5.3 As interacções**

A renovação da escola requer uma série de mudanças na atitude do professor, e na interacção que diariamente estabelece com os seus alunos.

A primeira medida que Freinet adopta para mudar o tipo de interacção professor/aluno é deitar abaixo o estrado escolar acabando, assim, com o desnível físico entre professor e aluno existente nas salas da escola tradicional. Esta é primeira atitude que indica uma mudança na concepção pedagógica do professor - “fazer desaparecer o estrado sobre o qual sobressai a vossa secretária, que se tornará simplesmente numa

mesa como as outras, ao nível das outras mesas”(Freinet, 1973c, .149), porque “ser mais crescido não significa necessariamente estar acima dos outros (Freinet, 1973c, p. 168)<sup>63</sup>.

Nesta nova concepção de educação, o professor deve colocar-se ao mesmo nível das crianças, o que, também, significa estar ao nível da criança em dignidade - “só se pode educar dentro da dignidade. Respeitar as crianças, devendo estas respeitar os seus professores, é uma das primeiras condições da renovação da escola” (Freinet, 1973c, p. 203)<sup>64</sup>.

Freinet adverte os professores para controlarem os seus discursos, “falai o menos possível” (Freinet, 1973c, p. 195)<sup>65</sup> e, deste modo, dar lugar à expressão livre da criança. Isto porque a “formação dos alunos não se consegue com explicações ou demonstrações, mas pela acção e pelo tacteamento experimental (Freinet, 1973c, p. 195).

Assim, a colocação ao mesmo nível físico da criança e o direito à livre expressão permitem à criança e ao adulto partilhar o poder e o controle na sala de actividades. “A criança, mais do que o adulto, não gosta de ser mandada autoritariamente” (Freinet, 1973c, p. 172)<sup>66</sup>. O adulto deve adoptar uma atitude de ajuda e apoio à criança de modo que esta tenha oportunidade de fazer as suas próprias escolhas e desenvolver a sua iniciativa quer individualmente, quer cooperativamente.

A partilha de controle do poder, entre crianças e adultos, reflecte-se na disciplina da sala e da escola que é instaurada cooperativamente pelo grupo de crianças e pelo professor.

“Ninguém gosta de alinhar, porque alinhar é obedecer passivamente a uma ordem externa” (Freinet, 1973c, p. 174)<sup>67</sup>(...) “ninguém, criança ou adulto, gosta de ser controlado e sancionado, o que é considerado sempre uma ofensa à sua dignidade, sobretudo se publicamente se exerce” (Freinet, 1973c, p. 192)<sup>68</sup>, (...) “a ordem e disciplina são necessárias na aula” (Freinet, 1973c, p. 197)<sup>69</sup>.

---

<sup>63</sup> Invariante pedagógico nº 2.

<sup>64</sup> Invariante pedagógico nº 28.

<sup>65</sup> Invariante pedagógico nº 20.

<sup>66</sup> Invariante pedagógico nº 4.

<sup>67</sup> Invariante pedagógico nº 5.

<sup>68</sup> Invariante pedagógico nº 18.

<sup>69</sup> Invariante pedagógico nº 22.



A ordem e a disciplina são elementos essenciais da disciplina da escola Freinet, mas não advêm de elementos externos, da autoridade do adulto, provêm da colectividade, do grupo cooperativo. A disciplina e as regras de convivência em grupo surgem das necessidades identificadas pelas crianças. A organização do trabalho escolar, com a prática das técnicas modernas promove a verdadeira ordem e a disciplina. São os alunos que, ao trabalhar e progredir seguindo regras adequadas, se auto-disciplinam. O clima moral, advêm, assim, de forma natural da organização do trabalho cooperativo na classe<sup>70</sup>.

A autonomia moral é, progressivamente, construída de forma cooperativa no grupo de pares que conta com o apoio do professor, um adulto mais experiente e sensível às características e necessidades das crianças com quem trabalha.

As crianças são incentivadas a participar de forma activa na construção do clima moral da sua sala. Mas a participação activa das crianças e o desenvolvimento da sua autonomia, não se reflecte apenas ao nível do desenvolvimento moral, é uma preocupação de toda a pedagogia Freinet, que se expressa claramente na organização do trabalho da classe e nos novos instrumentos e técnicas que nela introduz.

O *jornal de parede* é um destes instrumentos reguladores do clima social do grupo e das ocorrências mais significativas. O professor e as crianças podem registar as ocorrências mais significativas que diariamente acontecem no contexto escolar. Este instrumento é composto por quatro colunas – “*Criticamos*”, “*Felicizamos*”, “*Pedimos*” “*Realizamos*” (E. Freinet, 1983).

Na opinião de Élise Freinet (1983) o jornal de parede permite medir, dia a dia, o pulso da comunidade escolar em que a criança se insere. Tem como principal fundamento a emersão do debate, proveniente da exposição e confrontação dos diferentes registos diários dos alunos (E. Freinet, 1983). A sua leitura na assembleia cooperativa de sábado, permite um conhecimento do comportamento das crianças que se baseia na análise e no confronto dos registos de factos do quotidiano.

As assembleias cooperativas, quer a assembleia de segunda-feira quer a de sábado são dois momentos que devolvem a voz e o poder à criança. Neles a criança tem a oportunidade de fazer escolhas e opções quanto ao trabalho que pretende realizar, reflectir em grupo sobre as suas actividades e comportamentos pessoais e sobre aqueles

---

<sup>70</sup> Esta concepção de disciplina que se sustenta na organização do trabalho na classe é também preconizada por John Dewey (1940) que advoga que a educação moral e a disciplina são uma consequência natural da organização da vida na comunidade escolar.

que foram realizados de forma cooperada no contexto do grupo. É dado à criança o direito de expressar livremente as suas ideias, opiniões, sentimentos, conhecimentos.

Estas técnicas de organização do trabalho favorecem a construção do cidadão democrata que tanto preocupa Freinet. “A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na Escola não seria capaz de formar cidadãos democratas” (Freinet, 1973c, p. 202)<sup>71</sup>. No século da democracia, a escola do povo não pode deixar de ser uma escola democrática que prepara, pelo exemplo e pela acção, a verdadeira democracia.

Nesta escola, o professor adopta uma atitude de apoio e incentivo às aprendizagens activas da criança. As opções de escolha que lhe proporciona, as oportunidades que cria para se expressar livremente e o trabalho organizado no âmbito de uma cooperativa escolar, favorecem o desenvolvimento da sua iniciativa, da sua autonomia e da capacidade de resolver problemas de forma independente e cooperada no seio do grupo de pares.

#### **5.4 A observação, documentação, planificação e avaliação das crianças**

A introdução de novos instrumentos e novas técnicas de trabalho na escola requerem uma reestruturação da avaliação - “a novos instrumentos, nova técnica, implicando a adaptação dos meios de avaliação” (Freinet, 1983c, p. 138) - e da planificação educacional.

Na escola moderna o processo de planificação e avaliação é feito de forma cooperada entre as crianças e o seu professor.

A planificação educacional envolve várias etapas. A segunda-feira é o dia dedicado à planificação semanal das actividades. Esta planificação é realizada no momento da assembleia cooperativa da classe, reunindo todas as crianças e o professor. As crianças decidem, com o apoio do professor, as actividades que se propõe realizar ao longo da semana. Depois de registados, os planos são afixados num mural, na parede de forma a poderem ser analisados e, constantemente, avaliados pelas crianças com o apoio do professor.

A criação dos planos de trabalho permitiu a Freinet reformular a avaliação da escola tradicional e, deste modo, eliminar os exames, que considerava um erro em

---

<sup>71</sup> Invariante pedagógico nº 27.

educação: “As notas e as classificações constituem sempre um erro” (Freinet, 1973c, p. 194)<sup>72</sup> “os exames avaliam exclusivamente as aquisições à base da memória” (Freinet, 1973c, p. 187)

A nota é uma apreciação feita por um adulto sobre o trabalho da criança. Não é válida porque não é objectiva e justa, é aleatória. Na pedagogia Freinet as notas e as classificações são suprimidas por novas formas de trabalho. Estas novas formas de trabalho, que integram um sistema de gráficos e certificados, substituem o uso abusivo das notas e das classificações (Freinet, 1973c) e procuram proporcionar às crianças o gosto e a necessidade de trabalhar e estimulam a competição, cooperativa e social.

Assim, a avaliação dos progressos da criança é feita de forma colaborativa, pela criança e o professor que, constantemente, avaliam o plano de trabalho e o registo do seguimento das tarefas realizadas. A avaliação dos planos de trabalho é feita na assembleia de sábado:

“Às 14 horas de sábado, começamos o exame dos planos de trabalho, analisando primeiro os alunos que terminaram, a fim de salvaguardar o amor próprio e a susceptibilidade dos outros: fichas de cálculo e de gramática (no decurso da semana, velámos para que este trabalho se fizesse regularmente, sem batota, e demos, se foi necessário, os devidos conselhos) (...) O aluno distribui pela mesa todos os outros trabalhos...Damos uma nota global para um destes assuntos, nota que registamos no gráfico colocado por baixo do plano (...) A criança sente então, sintetizada neste gráfico, a apreciação do seu trabalho da semana (...) Comparando com o gráfico anterior, a criança já pode tomar decisões quanto ao seu trabalho futuro: pode subir nesta matéria, preencher aquela lacuna, elevar o nível geral.” (Freinet, 1973c, p.140).

O registo da avaliação num gráfico pessoal constitui uma valorização do trabalho realizado pela criança. Este gráfico é levado para casa para os pais tomarem conhecimento e assinarem. Posteriormente o gráfico é recortado e colado na caderneta escolar.

---

<sup>72</sup> Invariante pedagógico nº19.

A avaliação é feita de forma contínua e centra-se no contexto da realização das tarefas, nos processos e nos produtos individuais de cada criança. Envolve um processo de auto-avaliação e avaliação colaborativa entre a criança e o professor.

As novas técnicas de organização do trabalho cooperativo na classe, as assembleias semanais de segunda-feira e sábado, constituem os momentos privilegiados para a planificação e a avaliação. Na pedagogia Freinet, cada criança planifica e avalia o seu próprio trabalho no âmbito de uma organização cooperativa da classe, e conta sempre com o apoio do professor.

### **5.5 Os projectos e as actividades**

A lição é o inimigo público nº 1 da pedagogia Freinet. Considera que a lição dá primazia à explicação, à transmissão através da oralidade, à memorização e à realização simultânea de tarefas iguais para todos. “A criança não gosta de receber lições «ex cathedra»” (Freinet, 1973c, p. 190)<sup>73</sup>.

A criança, tal como o adulto, não gosta de escutar o que não solicitou, porque não é estimulada por nenhuma necessidade específica. É um processo escolástico contra a natureza da criança porque é, naturalmente, contra o bom senso (Freinet, 1973b). A escola tradicional actua através das explicações, e, as experiências, quando se fazem, são apenas um complemento da demonstração.

Como técnica a lição é inoperante para noventa a noventa e cinco por cento dos alunos, porque é uma técnica que descarta uma série de formas de inteligência. A este propósito Freinet afirma: “a escola cultiva apenas uma forma abstracta de inteligência que actua fora da realidade viva, por meio de palavras e ideias fixas na memória” (1973c, p. 189)<sup>74</sup>. Existem outras formas de inteligência que a escola não pode descuidar, a inteligência que vem das aptidões manuais, a inteligência artística, a inteligência sensível, a inteligência especulativa e a inteligência política e social. Estas outras formas de inteligência variam segundo o tacteamento experimental<sup>75</sup> que lhes serviu de base (Freinet, 1973c). É tarefa dos professores cultivar ao máximo todo o potencial de inteligência dos indivíduos que têm nas suas classes.

---

<sup>73</sup> Invariante pedagógico nº 16.

<sup>74</sup> Invariante pedagógico nº 15.

<sup>75</sup> Freinet pratica nas suas classes o “tacteamento experimental” inspirando-se na psicopedagogia de Claparède e também em algumas ideias do comportamentalismo (Nunes, 2001).

O cultivo das diferentes formas de inteligência requer a utilização de uma variedade de técnicas adequadas à natureza da criança. Tal implica o envolvimento activo da criança em experiências nas várias áreas do conhecimento. A inteligência é permeável, educa-se pela prática e pelo tacteamento experimental na escola e fora dela.

“A via normal de aquisição não é unicamente a observação, a explicação e a demonstração, processos essenciais da escola mas a experiência tacteante, conduta natural e universal (Freinet, 1973c, p. 185).

O método natural desenvolvido por Freinet (1977a; 1977b; 1977c) baseia-se na expressão livre e no tacteamento experimental.

“A memória, pela qual a escola tanto se interessa, não é válida nem preciosa senão quando está integrada no Tacteamento experimental, que é quando se encontra verdadeiramente ao serviço da vida (...) As aquisições não se obtêm, como por vezes se crê, por meio do estudo de regras e leis, mas sim pela experiência. Estudar primeiramente estas regras e estas leis, na linguagem, na arte, nas matemáticas, em ciências, é colocar o carro à frente dos bois” (Freinet, 1973c, p. 186 e 187)<sup>76</sup>.

Toda a aprendizagem natural está subordinada ao tacteamento experimental que se caracteriza por um trabalho de pesquisa reflexiva acerca dos materiais físicos e mentais, aptidão para observar, manipular, levantar hipóteses e verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações complexas. A criança precisa de experimentar activamente usando uma variedade de materiais e técnicas do mundo que a rodeia.

Esta experimentação, o tacteamento experimental, e a expressão livre das suas ideias, pensamentos, conhecimentos, sentimentos, conduzem a aprendizagens significativas fundamentais para a construção plena do homem social, político, cientista, artista - do homem do futuro.

“A livre expressão é a própria manifestação da vida. Praticar a expressão livre é dar a palavra à criança, é dar-lhe meios de se exprimir e de

---

<sup>76</sup> Invariantes pedagógicas nº 12 e nº 13.

comunicar. O centro da escola não é mais o professor, mas a criança; as suas necessidades, as suas possibilidades constituem a base do nosso método de educação popular” (Freinet, 1979, p.12).

Assim, a criança deve ter muitas oportunidades de se envolver em actividades que incentivem o tacteamento experimental e lhe proporcionem a sua livre expressão. A metodologia natural preconizada por Freinet introduz um conjunto de técnicas de livre expressão, o *texto livre*, o *desenho livre* e os *livros de vida*.

O texto e o desenho livre são actividades que a criança escolhe livremente, é ela que elege o tema que quer representar. Estas técnicas realizam-se dentro e fora da escola e permitem à criança expressar e comunicar livremente as suas ideias e pensamentos, sem uma imposição do adulto. Servem de ponte entre a escola e a vida (Imbernón, 2001). O texto livre é uma das técnicas marcantes da pedagogia Freinet.

“Os nossos alunos escrevem textos quando têm vontade escrever, quando estão inspirados, quando um acontecimento ou um facto os impressionou, quando sentem a necessidade espontânea de desabafar” (Freinet, 1973b, p. 56).

Esta técnica centra-se na liberdade de escolha do tema a trabalhar, do material a utilizar, da quantidade de texto escrito, do ritmo de produção, da sua periodicidade, bem como da certeza da ausência de castigos devido a erros ortográficos (Clanché, 1988, citado por Nunes, 2002). Desta forma, o texto livre distancia-se da “redacção” usada pela escola tradicional. Na pedagogia Freinet o texto livre “orienta-se num percurso assente na produção individual, na apresentação pública, na escolha de textos para futura difusão, no trabalho colectivo de análise e correcção e na impressão e divulgação” (Nunes, 2002).

Estas duas técnicas de expressão livre, o texto e o desenho, são utilizadas para diversas aprendizagens. Favorecem a aprendizagem da leitura e escrita, servem para experimentar a natureza social da linguagem, apoiam a experiência democrática - ter que analisar, julgar e seleccionar textos livres que têm de ser impressos e apresentados publicamente (Imbernón, 2001).

Os textos livres são seleccionados para a elaboração do *jornal escolar*, outra técnica introduzida por Freinet na sala de aula.

“O Jornal escolar – método Freinet é uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente segundo a técnica Freinet e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para os assinantes e correspondentes” (Freinet, 1974, p. 19).

A elaboração do jornal escolar implica a participação activa e cooperada das crianças, que se organizam para seleccionar os textos, reproduzi-los e assim imprimir o jornal. Esta técnica permite a livre expressão da criança acerca de aspectos significativos da sua vida quotidiana, dentro e fora da escola.

“Não devemos esquecer que, mesmo a estes níveis, o que tanto as crianças como os adultos procuram no jornal escolar não é a informação, que é muito mais rica e exacta nos livros e nas revistas, mas a vida da criança, as suas reacções perante o mundo, as suas hesitações, os seus temores e os seus triunfos” (Freinet, 1974, p. 57).

Outra técnica de expressão e comunicação é a correspondência escolar e interescolar. A correspondência é o intercâmbio entre professores e alunos sobre aspectos da vida da escola e do contexto onde esta se insere. Inclui textos impressos, cartas, desenhos, material audiovisual, produtos locais, etc.

Cada criança tem um parceiro em outra escola com o qual mantém uma correspondência regular que favorece uma relação mais estreita. A correspondência interescolar é um elemento de motivação em que o aluno explora e estuda componentes do seu contexto e recebe elementos de contextos externos (Imbernón, 2001). A leitura colectiva da correspondência interescolar é motivo de questionamento e estudo de novos temas.

Estas técnicas de expressão livre são introduzidas num contexto de construção de uma escola do trabalho. Freinet defende o trabalho em oposição ao jogo: “não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho” (Freinet, 1973c, pág. 184)<sup>77</sup>. O jogo pode ser o substituto do trabalho, desde que leve ao trabalho. O jogo pelo jogo conduz à alienação. Se a criança se realiza a trabalhar não tem necessidade do jogo. Neste

---

<sup>77</sup> Invariante pedagógico nº 10

aspecto, Freinet distancia-se dos outros pedagogos e pensadores da Escola Nova que consideram o jogo a actividade privilegiada para a criança realizar as suas aprendizagens.

O trabalho é o que caracteriza o homem como ser criador. O trabalho é o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular: “A nossa pedagogia é precisamente uma pedagogia de trabalho. A nossa originalidade é a de termos criado, experimentado, e difundido, instrumentos e técnicas de trabalho cuja aplicação transforma profundamente as nossas aulas” (Freinet, 1973c, p. 184).

Através do trabalho a criança envolve-se activamente na construção do seu próprio conhecimento, fazendo-o com entusiasmo e determinação. “A criança não se fatiga fazendo um trabalho que esteja na linha de rumo da sua vida, que lhe seja por assim dizer funcional” (Freinet, 1973c, pág. 191)<sup>78</sup>. Assim, quando se encontra ocupada num trabalho interessante que vai de encontro aos seus interesses e responde às suas necessidades, a criança é capaz de permanecer por longos períodos de tempo na mesma tarefa sem demonstrar sinais de fadiga ou cansaço. Segundo Freinet (1973c) através da fadiga das crianças é possível avaliar a qualidade de uma pedagogia.

Esta escola do trabalho organiza-se em torno de actividades que partem da iniciativa da criança e da iniciativa do adulto. O professor orienta a sua planificação à volta de um conjunto de temas que identificou como interessantes para as crianças trabalharem. Esta identificação é feita a partir da observação diária das actividades das crianças e das reflexões e avaliações que com ela fez acerca do seu trabalho.

A criança tem liberdade de escolher os temas que mais lhes interessa trabalhar. Por vezes, os temas a trabalhar, partem de uma proposta explícita das crianças e assim, surgem os *complexos de interesse*<sup>79</sup>.

Os *complexos de interesse* constituem-se em projectos diversificados que, na maioria das vezes, incluem a correspondência interescolar, a realização de exposições, a utilização de temáticas que emergem do jornal escolar (Nunes, 2002).

Ao contrário dos centros de interesse de Decroly, que partem da iniciativa do professor, o qual propõe o trabalho em torno de temáticas que estão previamente estabelecidas e que se considera serem do interesse de todas as crianças, os complexos

---

<sup>78</sup> Invariante pedagógico nº17.

<sup>79</sup> Freinet introduz os “complexos de interesse” a partir do centros de interesses de Dewey e influenciado pelo método de projectos de Dewey (Nunes, 2001).



de interesse de Freinet emergem da livre expressão da criança materializada através das diferentes técnicas que a escola moderna põe ao seu serviço.

Os complexos de interesse desenvolvem-se, assim, a partir das questões que as crianças levantam sobre aspectos da vida quotidiana pois, como afirma Freinet “a nossa escola do trabalho está no centro da própria vida e condicionada pelas múltiplas e diversas motivações desta vida. Cabe às crianças escolherem entre as nossas secções os artigos que mais lhe convenham” (1973c, p.108). É a vida quotidiana, dentro e fora da escola, que constitui o recurso para as temáticas que as crianças escolhem trabalhar e que originam os centros de interesse.

Os temas emergentes da livre expressão dão origem a projectos que envolvem activa e cooperativamente as crianças, o professor, os pais e a comunidade mais alargada numa construção social, interpessoal e intrapessoal do conhecimento e do saber.

Neste sentido, a proposta dos complexos de interesse de Freinet distancia-se dos centros de interesse de Decroly, cuja centração radica na figura da educadora, e aproxima-se do método por projectos iniciado por Dewey e desenvolvido por Kilpatrick, que se centra nos interesses que a criança manifesta de forma mais ou menos explícita e que a educadora apoia e incentiva. Deste modo, os complexos de interesse propostos por Freinet constituem uma forma de trabalho por projectos, que envolve activamente as crianças e a educadora num processo colaborativo e cooperado de planificação, investigação, realização, expressão e reflexão/avaliação.

## **5.6 A organização dos grupos**

A construção de uma escola moderna implica a reorganização dos grupos da classe. Na escola tradicional, o trabalho está organizado de forma que todas as crianças realizem o mesmo tipo de actividades em simultâneo.

Freinet argumenta que esta organização é contra a natureza da criança – “a criança não gosta do trabalho em rebanho a que o indivíduo tem de sujeitar-se. Gosta do trabalho individual ou do trabalho da equipa no seio de uma comunidade cooperativa” (Freinet, 1973c, p. 196)<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> Invariante pedagógico nº 21.

A individualização do ensino procura responder às diferenças individuais, respeitando as características e as predisposições de cada criança para aprender.

“(…) as crianças nunca têm as mesmas necessidades e aptidões, sendo profundamente irracional que todas avancem ao mesmo tempo. Umas enervam-se porque têm de marcar passo, enquanto desejariam e poderiam andar mais depressa. Outras desanimam porque são incapazes de andar sem auxílio. Só uma pequena maioria aproveita o trabalho assim organizado” (Freinet, 1973c, p. 196).

O atendimento às diferenças individuais, no contexto de uma comunidade cooperativa, é fundamental. Isto é proporcionado através da organização dos recursos materiais e da gestão do trabalho na classe. Assim, a existência dos ficheiros de trabalho, dos ficheiros auto-correctivos, dos planos de trabalho, a imprensa e outras técnicas de trabalho, permitem a cada criança trabalhar e progredir ao seu próprio ritmo e segundo as suas necessidades e aptidões.

O método natural proposto por Freinet integra a vivência individual e colectiva da criança. “A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, quer dizer, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos utentes, incluindo o educador” (Freinet, 1973c, p. 199)<sup>81</sup>.

A organização cooperativa da classe<sup>82</sup> é a essência da pedagogia Freinet. A cooperação estende-se aos vários âmbitos da vida na classe e inclui a gestão cooperativa do dinheiro da caixa escolar, as actividades como: as conferências, os textos livres, a correspondência interescolar, o jornal de parede, os planos de trabalho, etc. Todas as actividades são desenvolvidas dentro de uma linha de cooperação e a criança é vista, não como um indivíduo isolado, mas como membro de uma comunidade, onde aprende a assumir responsabilidades, a cumprir os seus compromissos e a tornar-se livre e autónoma.

A combinação da aprendizagem individualizada e do trabalho cooperativo em grupo é uma das importantes finalidades da pedagogia Freinet. A sua escola é uma escola baseada na cooperação e no trabalho, que respeita a individualidade e a

---

<sup>81</sup> Invariante pedagógico nº 24.

<sup>82</sup> Freinet organiza a cooperativa escolar inspirado nos resultados obtidos pelo inspector Profit (Nunes, 2001).

diversidade, e que procura educar cidadãos na consolidação de uma sociedade democrática lutando, assim, contra um regime autoritário e autocrático característico da escola tradicional.

O espaço, os materiais e o tempo estão, assim, organizados para responder à diversidade do grupo de crianças e proporcionar momentos de trabalho individual e colectivo, em pequeno e grande grupo.

As assembleias cooperativas, tempos de grande grupo, são momentos privilegiados para a organização e gestão do trabalho escolar. Na assembleia cooperativa constrói-se e determina-se a vida do grupo/classe. “As situações de aprendizagem, as regras, as delimitações dos espaços, a organização dos grupos, da individualidade, do tempo, da palavra e do silêncio tornam-se fundamentais na vida deste pequeno colectivo e emanam deste pequeno momento, o qual se reveste de uma importância pedagógica determinante” (Nunes, 2002, p. 100 e 101).

A organização e gestão dos grupos nas classes Freinet, está, assim, fortemente dependente da organização do ambiente físico, da estruturação de uma rotina diária, da introdução de técnicas de gestão cooperada que favorecem a institucionalização de práticas democráticas na classe.

## SEGUNDA PARTE - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### Introdução

Neste capítulo apresenta-se a metodologia de investigação usada para analisar dois cursos de formação especializada, no desenvolvimento profissional das educadoras de infância e no desenvolvimento de práticas educacionais de qualidade para as crianças em idade pré-escolar. Pretende-se compreender duas perspectivas de formação especializada e analisar os seus contributos para o desenvolvimento profissional das educadoras e para a aprendizagem das crianças.

A opção metodológica adoptada nesta investigação é o estudo de caso qualitativo. As principais técnicas de recolha de dados são a observação directa e as entrevistas semi-estruturadas. No âmbito da observação directa foram usados dois instrumentos de recolha de dados: o *PIP (Perfil de Implementação do Programa)* (High/Scope Educational Research Foundation, 1989)<sup>83</sup>, para observação e recolha dos dados sobre as dimensões pedagógicas dos contextos educacionais de educação pré-escolar e a *Ficha de Observação das Oportunidade Educativas da Criança* (Pascal e Bertram, 1999)<sup>84</sup>, para recolha dos dados sobre o envolvimento das crianças nas tarefas. Os registos de incidentes críticos e as notas de campo usados para a aplicação destes instrumentos permitem documentar e interpretar as descrições dos contextos educacionais, objecto deste estudo de caso. As entrevistas semi-estruturadas<sup>85</sup>, dão voz às perspectivas das educadoras e permitem cruzar os dados da observação directa com os dados das entrevistas, garantindo, assim, a validade da investigação em termos de credibilidade e estabilidade (Denzin, 1978).

No início de cada ponto referente à apresentação e à análise dos dados, são dadas informações adicionais acerca da forma como foram usadas as técnicas de recolha de dados no âmbito desta investigação.

### 1. A teoria da investigação: o paradigma qualitativo

O estudo de caso desta investigação situa-se no paradigma qualitativo. A investigação qualitativa tem uma longa história no âmbito das ciências humanas e

---

<sup>83</sup> Anexo A.

<sup>84</sup> Anexo B.

<sup>85</sup> O guião da entrevista é apresentado no anexo C.

sociais. Desde os meados do século XIX até aos nossos dias foram surgindo novas formas de investigar que incluem: o estudo de campo, a investigação naturalista, a etnografia, etc.. Estas formas de investigação integram-se no conceito de investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1982; Denzin e Lincoln, 1994 e 1998).

A história da investigação qualitativa remonta aos estudos feitos no âmbito da Sociologia com a “Escola de Chicago”, nos anos 1920 e 1930, que estabelecem a importância da investigação qualitativa para o estudo da vida do homem em grupo (Denzin e Lincoln, 1998). No mesmo período, surgem os estudos de antropólogos como Boas, Mead, Benedict, Bateson, Evans Pitchard, Radcliffe-Brown e Malinowski em que o investigador realiza um trabalho de campo que o leva a inserir-se numa cultura para observar e estudar os seus hábitos e costumes. Rapidamente a investigação qualitativa começa a ser usada noutras disciplinas das ciências sociais que incluem a educação, o trabalho social e as comunicações (Denzin e Lincoln, 1994).

A investigação qualitativa é um campo da investigação com um domínio próprio. Podem-se distinguir fases na curta história da investigação qualitativa: a fase tradicional (1900-1950); a fase modernista ou a idade de ouro (1950-1970); a fase eclética (1970-1986), a fase da crise da representação (1986-1990); a fase pós-moderna ou o momento presente (1990 em diante) (Denzin e Lincoln, 1998).

Em cada uma destas fases, a investigação qualitativa tem diferentes significados. O período tradicional começa nos inícios de 1900 e continua até 1950. Neste período, a investigação qualitativa está ainda muito próxima do paradigma positivista. Os investigadores qualitativos escreviam de forma objectiva as experiências de campo observadas, procurando, assim, oferecer através dos seus escritos, interpretações válidas, fidedignas e objectivas. Os textos etnográficos eram organizados em torno de quatro crenças e compromissos: o compromisso com a objectividade; a cumplicidade com o imperialismo; a crença no monumentalismo (a etnografia devia criar uma imagem de museu da cultura estudada); e a crença na intemporalidade (o que era estudado nunca mudava) (Denzin e Lincoln, 1998).

Nesta fase, salientam-se os trabalhos da “Escola de Chicago” com a sua ênfase na história de vida e na abordagem “pedaço de vida”. Neles é usada uma metodologia interpretativa que permite a produção de textos, que conferem ao investigador, como autor, o poder de representar a história do sujeito e de o romantizar através dos seus relatos (Denzin e Lincoln, 1998). Nos anos 1940, os investigadores qualitativos estão totalmente familiarizados com técnicas metodológicas como a observação participante,

a entrevista em profundidade e a análise de documentos pessoais (Gómez, Flores e Jiménez (1999).

A fase modernista ou idade do ouro (1950-1970) é uma época de grande criatividade onde o trabalho é baseado na linguagem e retórica do discurso positivista e pós-positivista. Emergem novas teorias interpretativas (etnometodologia, fenomenologia, teoria crítica e feminismo) e os investigadores qualitativos usam um trabalho multi-método que combina entrevistas semi-estruturadas com a observação participante. Os materiais são, cuidadosamente, analisados de uma forma estandardizada e estatística. O investigador procura probabilidades ou a frequência com que uma conclusão de um facto se aplica a uma situação específica (Denzin e Lincoln, 1998).

Nesta fase, realça-se o realismo social, o naturalismo e as etnografias “pedaços de vida”. É reforçada a imagem do investigador qualitativo como um romântico cultural, valorizam-se os marginais como heróis e dá-se apoio aos ideais emancipatórios. Há uma visão trágica e, frequentemente, irónica da sociedade e de si mesmo.

A fase eclética (1970-1986) caracteriza-se por uma perspectiva pluralista, interpretativa e aberta. Esta nova perspectiva toma as representações culturais e o seu significado como ponto de partida (Denzin e Lincoln, 1998). Nesta época, os investigadores qualitativos dispõe de um repertório de paradigmas, métodos e estratégias para realizar as suas investigações. As estratégias de investigação incluem a teoria fundamentada (*grounded theory*), o estudo de caso e os métodos de investigação clínica, históricos, biográficos e etnográficos. São usadas diversas técnicas de recolha e análise de dados que incluem a entrevista qualitativa (aberta e semi-estruturada), a observação, a experiência visual e pessoal e os métodos de documentação.

Os escritos antropológicos são interpretações de interpretações onde o observador não tem voz privilegiada nas interpretações escritas e a tarefa central da teoria é dar sentido a uma situação local (Denzin e Lincoln, 1998). O ensaio como uma forma de arte substitui o artigo científico. Questiona-se a presença do autor no texto interpretativo ou a forma como o investigador pode falar com autoridade quando não existem, mais, regras firmes relativas ao texto, aos seus padrões de avaliação e ao seu tema (Geertz, 1988, citado em Denzin e Lincoln, 1998).

Há um fortalecimento do paradigma naturalista, pós-positivista e construtivista especialmente na educação com os trabalhos de Wolkott, Guba, Lincoln, Stake e Eisner.

A investigação qualitativa vai ganhando valor e a sua política e ética tornam-se tópicos de grande interesse nesta fase (Denzin e Lincoln, 1998).

A quarta fase, designada de crise da representação, ocorre de 1986 a 1990. Nesta fase, a investigação e a escrita tornam-se mais reflexivas e abordam questões como o género, a classe e a raça. As questões como a validade, a fidelidade e a objectividade são problematizadas. As teorias interpretativas tornam-se mais comuns, à medida que os escritores continuam a desafiar os velhos modelos de verdade e significado (Rosaldo, 1989, citado em Denzin e Lincoln, 1998).

O trabalho de campo e a escrita enredam-se, não existindo, em última análise, diferenças entre ambos. A escrita surge como um método de questionamento que se desloca através de estádios sucessivos de auto-reflexão. Surge um novo tipo de texto, as memórias (Denzin e Lincoln, 1998).

O quinto momento é o presente. Caracteriza-se por uma dupla crise de representação e legitimação que confronta os investigadores qualitativos nas ciências sociais. Incluídas no discurso do pós-estruturalismo e do pós-modernismo estas duas crises são codificadas em múltiplos termos associados com as revoluções interpretativa, linguística e retórica da teoria social.

Tornam-se problemáticas duas assumpções centrais da investigação qualitativa. A primeira é que os investigadores qualitativos podem captar directamente a experiência vivida e esta é criada no texto social escrito pelo mesmo. Confronta o problema não contornável da representação no âmbito de um quadro de referência que torna problemática a ligação directa entre experiência e texto. A segunda envolve o pensar, estando subjacentes termos como a validade, a generalização e a fidelidade. Esta é a crise da legitimação. Estas duas crises estão interrelacionadas, dado que nenhuma representação poderá legitimar-se a si própria, a nível de um conjunto de critérios que permitam ao autor (e ao leitor) fazer ligações entre o texto e o mundo sobre o qual se escreve (Denzin e Lincoln, 1998).

As teorias são lidas em termos narrativos, como “contos do campo” (Van Maanen, 1988, citado em Denzin e Lincoln, 1998). Mantém-se a preocupação com a representação do outro. Há um abandono do conceito de investigador separado do objecto da investigação. A procura de narrativas grandiosas é substituída por teorias locais, em pequena escala, à medida de problemas e situações específicos (Denzin e Lincoln, 1998).

A investigação qualitativa tem, assim, significados diferentes em cada um dos momentos. Denzin e Lincoln (1994) definem a investigação qualitativa como multi-metódica, envolve uma perspectiva interpretativa, construtivista e naturalista face ao seu objecto de estudo. Isto implica que os investigadores qualitativos estudem a realidade no seu contexto natural, procurando dar-lhe sentido, interpretando os fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas envolvidas. A investigação qualitativa implica a utilização de uma grande variedade de materiais - entrevista, experiência pessoal, histórias de vida, observações, textos históricos, imagens - que descrevem a rotina, as situações problemáticas e os significados na vida das pessoas (Denzin e Lincoln, 1998).

É pertinente a comparação entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa para melhor entender cada um dos paradigmas, qualitativo e positivista.

Stake (1995) situa as diferenças entre estes dois tipos de investigação em três aspectos fundamentais: a distinção entre a explicação e a compreensão como objecto da investigação; a distinção entre o papel pessoal e interpessoal do investigador; a distinção entre conhecimento descoberto e construído.

Relativamente à primeira diferença, o objectivo da investigação qualitativa é a compreensão, centrando a pesquisa nos factos. A investigação quantitativa fundamenta a sua pesquisa nas causas, é determinada pela sua capacidade de prever e controlar. O objectivo da ciência é chegar a generalizações. A segunda distinção apresentada por Stake (1995) destaca o papel pessoal que o investigador qualitativo adopta ao longo da investigação, interpretando os sucessos e os acontecimentos desde o início da pesquisa. Na investigação quantitativa o investigador deve ser neutro e fazer interpretações depois de recolher todos os dados e de os tratar no campo estatístico. A realidade é objectiva. Na investigação qualitativa espera-se uma descrição densa, uma compreensão experimental e múltiplas realidades. Stake (1995) argumenta que na investigação qualitativa o investigador constrói conhecimento. O objectivo é o desenvolvimento de construções partilhadas entre membros de um grupo, de uma sociedade, de uma cultura (Oliveira-Formosinho, 1998). Os outros investigadores podem aprender com uma pesquisa através da experiência vicária (Stake, 1995). Na investigação quantitativa os investigadores descobrem conhecimento e o objectivo da ciência é chegar a generalizações.



Stake (1995) considera que um estudo qualitativo se diferencia pelo seu carácter holístico, empírico, interpretativo e empático. O Quadro nº1 ajuda a compreender melhor estas características do estudo qualitativo.

**Quadro nº 1- Características dos estudos qualitativos**

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizado.</li> <li>• Orientado para o caso (o caso é entendido como um sistema limitado).</li> <li>• Evita o reduccionismo e o elementarismo.</li> <li>• É relativamente não comparativo. Procura, basicamente, compreender o seu objecto mais do que o que o diferencia dos outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientado para o campo da observação.</li> <li>• Ênfase no que é observável, inclui as observações dos informadores.</li> <li>• Naturalista, não intervencionista.</li> <li>• Preferência pelas descrições numa linguagem natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os investigadores baseiam-se mais na intuição.</li> <li>• Os observadores focalizam a atenção no reconhecimento de acontecimento de acontecimentos relevantes.</li> <li>• Entende-se a investigação como uma interacção entre o investigador e o sujeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atende à intencionalidade dos actores.</li> <li>• Procura os marcos de referência e os valores dos actores.</li> <li>• Embora planificado, o desenho da investigação é emergente, sensível a novas realidades e procura responder a novas situações.</li> <li>• Os temas são émicos e focalizados progressivamente.</li> <li>• Os seus relatos contêm uma experiência vicária.</li> </ul>

Adaptado de Stake (1995).

No âmbito da perspectiva qualitativa, cuja natureza é duplamente interpretativa, desenvolvem-se várias perspectivas interpretativas. Guba (1990) apresenta, ao nível mais geral, quatro paradigmas interpretativos: positivista e pós-positivista; crítico (Marxista, emancipatório); construtivista e feminista pós-estrutural. O autor analisa as crenças básicas destes paradigmas na base de quatro questões: a ontologia, a epistemologia, a metodologia e o objectivo da ciência.

Os positivistas e os pós-positivistas trabalham no âmbito de uma ontologia (que pergunta qual é a natureza da realidade que conhecemos?) realista e realista crítica, uma epistemologia (qual é a natureza da relação entre o sujeito e o objecto do conhecimento?) objectiva e uma metodologia (quais as formas apropriadas de atingir conhecimento?) experimental e quasi-experimental. O objectivo da ciência é a procura da verdadeira natureza da realidade, no sentido de prever e controlar os fenómenos.

A teoria crítica assume uma ontologia realista crítica, uma epistemologia subjectiva onde os valores e a ideologia do investigador mediatizam os actos da investigação. A metodologia é transformativa e dialógica e o objectivo da ciência é descrever e criticar no sentido de mudar (Guba, 1990).

O feminismo privilegia uma ontologia materialista-realista. O verdadeiro mundo faz uma diferença material em termos de raça, classe e género. São usadas, uma epistemologia e uma metodologia subjectivas e naturais (Denzin e Lincoln, 1998).

Esta investigação situa-se no âmbito de uma metodologia qualitativa cuja perspectiva marcante é o construtivismo. O construtivismo assume uma ontologia relativista, há múltiplas realidades, não há um mundo objectivo. A realidade existe enquanto construção mental, dependendo a sua forma e conteúdo, das vivências sociais de cada um (Guba, 1990). A epistemologia é subjectiva, o investigador e o investigado estão interrelacionados e os resultados são criados por ambos, no processo da própria investigação. A metodologia adopta uma posição hermenêutica e dialéctica. Hermenêutica porque descreve as construções individuais e dialéctica porque compara e contrasta as construções individuais, incluindo a do investigador. É, assim, um processo hermenêutico de descrição e interpretação e um processo dialéctico de comparação e contrastação das construções dos investigados com as do investigador e com outras construções disponíveis. O objectivo da ciência é a reconstrução do mundo.

Deste modo, não há “uma” metodologia qualitativa mas múltiplas focalizações cujas diferenças fundamentais estão marcadas pelas opções que se tomem ao nível ontológico, epistemológico e metodológico (Gómez, Flores e Jiménez, 1999).

### **1.1 O estudo de caso no paradigma qualitativo**

O estudo de caso na investigação educacional tem antecedentes em disciplinas como a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia e em profissões como o direito e a medicina (Simons, 1980). Nas últimas décadas começa a ser relevante uma tradição que usa a metodologia do estudo de caso para a investigação e a avaliação educacional. Neste âmbito destacam-se os estudos de Yin (1994), Stake (1998) e Bassey (1999)<sup>86</sup>.

Na educação de infância, o estudo de caso tem uma tradição mais recente, no entanto, há vários estudos que usam esta metodologia para fazer as pesquisas (Vasconcelos, 1997; Pascal e Bertram, 1997; Oliveira-Formosinho, 1998 e 2002; Parente, 2004).

Decidir fazer um estudo de caso significa um interesse relevante em estudar um caso concreto (Stake, 1998). Um caso, no âmbito da educação pode ser uma criança, um professor, um programa, um grupo de alunos ou de professores, etc. (Stake, 1998 e Bassey, 1999), é algo específico, complexo e em funcionamento. O caso interessa e é estudado pelo que tem de único e particular e, ao conduzi-lo, o investigador procura compreendê-lo em profundidade.

Esta é uma metodologia de investigação muito usada, actualmente, nas ciências sociais e que pode ser usada no âmbito de diferentes paradigmas epistemológicos e com diferentes técnicas de investigação (Denzin e Lincoln, 1994 e Bassey, 1999).

Vários investigadores têm usado e escrito acerca desta metodologia de investigação educacional. Apresentam-se as abordagens de três autores muito citados na literatura, Yin (1994), Stake (1998) e Bassey (1999), no que se refere à definição, tipologia e generalização do estudo de caso.

Yin (1994) define estudo de caso como uma investigação empírica (*empirical inquiry*) que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real,

---

<sup>86</sup> Existem outros autores que se têm dedicado ao estudo de caso no âmbito da investigação educacional, tais como Adelman et al (1980), Simons (1980), Kemmis (1980), Merriam (1988), Cohen e Manion (1989), Setenhouse (1985), Sturman (1994).

especialmente, quando as relações entre o fenómeno e o contexto não são claramente demarcadas e quando se utilizam várias fontes para recolher informação. Stake define estudo de caso como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade em circunstâncias importantes” (1998, pág.11). Para Bassey (1999) o estudo de caso é o estudo aprofundado de uma singularidade, conduzido nos contextos naturais. O autor apresenta uma reconstrução do conceito de estudo de caso educacional como uma estratégia privilegiada para desenvolver a teoria educacional que ilumina as políticas educacionais e engrandece as práticas (Bassey, 1999).

As três definições salientam que o específico do estudo é o caso – o fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real (Yin, 1994); a particularidade e complexidade de um caso singular (Stake, 1998); o estudo aprofundado de uma singularidade no contexto natural (Bassey, 1999). O objecto de estudo é o caso que possui uma identidade (Stake, 1998), pelo interesse, complexidade e carácter único que revela.

Os três autores apresentam diversas tipologias para caracterizar os estudos de caso. Yin (1994) identifica diferentes tipos de estudo de caso que classifica como *exploratório*, *descritivo*, *explicativo* e *avaliativo*. O estudo de caso é *exploratório* quando não se conhece nada, ou quase nada da realidade a investigar (exemplo, o estudo de um gang); é *descritivo* quando há uma descrição densa e complexa de um fenómeno no seu contexto natural; é *explicativo* quando os dados se baseiam nas relações de causa e efeito, procurando explicar quais as causas que produziram determinados efeitos; é *avaliativo* quando o objectivo é avaliar (Yin, 1994).

Stake (1998) classifica os estudos de caso, de estudo de caso *intrínseco* e estudo de caso *instrumental*. O estudo de caso é *intrínseco*, quando se refere a uma situação específica e o que se procura estudar é a situação em si própria, a sua especificidade e complexidade. A investigação centra-se no interesse intrínseco do caso (Stake, 1998). O estudo de caso é *instrumental*, quando a investigação se refere a uma ou mais situações específicas para procurar perceber uma questão externa. Por exemplo, podem eleger-se vários professores para estudar um novo sistema de formação (como é exemplo o estudo de caso desta investigação). Cada estudo de caso é um instrumento para aprender sobre algo, pelo que é necessária uma boa coordenação entre os estudos individuais (Stake, 1998).

Bassey (1999), na sua reconstrução de estudo de caso educacional, apresenta três grandes tipologias: os estudos de caso *procurar/teoria* (*theory/seeking*) e *testar/teoria* (*theory/testing*), os estudos de caso *contar-histórias* (*story/telling*) e *desenhar/imagens* (*picture/drawing*) e o estudo de caso *avaliativo*. Os estudos de caso *procurar/teoria* e *testar/teoria* são estudos específicos de questões gerais, onde o foco é a questão e não o caso em si próprio. O autor compara estes estudos de caso ao estudo de caso *instrumental* de Stake (1998). Fazendo uma comparação com a tipologia de Yin, Bassey (1999) considera que os estudos de caso *procurar/teoria* são o que Yin (1994) classifica como *exploratórios* e os estudos de caso *testar/teoria* correspondem aos estudos de caso *explicativos*. Os estudos de caso *contar-histórias* (*story/telling*) e *desenhar/imagens* (*picture/drawing*) são o que Stake (1998) designa de estudo de caso *intrínseco* e Yin (1994) define como estudo de caso *descritivo*. Estes estudos de caso são análises de acontecimentos educacionais, projectos, programas ou sistemas que se deseja que informem a teoria. Os estudos de caso *contar/histórias* são, predominantemente, uma narrativa de uma exploração e análise do caso e os estudos de caso *desenhar/imagens* são uma descrição, desenhando em conjunto os resultados da exploração e análise do caso (Bassey, 1999). O estudo de caso *avaliativo* tem como objectivo avaliar um programa educacional, sistema, projecto ou acontecimento. Pode ser formativo (ajudando o desenvolvimento de um programa) ou sumativo (fazendo uma avaliação depois de um acontecimento). Os três autores apresentam diferentes tipologias do estudo de caso que, no entanto, têm uma certa correspondência, como salienta Bassey (1999) na sua proposta de reconstrução do estudo de caso.

A generalização, a partir do estudo de caso é uma questão analisada por Yin (1994), Stake (1998) e Bassey (1999) sobre a qual apresentam várias perspectivas.

Yin (1994) refere dois tipos de generalização: a generalização *estatística* (que não é adequada para os estudos de caso) e a generalização *analítica* (que é adequada para os estudos de caso). Na generalização *estatística* é feita uma inferência para uma população ou universo, com base nos dados recolhidos acerca da amostra. Yin (1994) alerta para o perigo de conceber uma generalização estatística como método de generalização dos resultados do estudo de caso. O autor propõe a generalização *analítica* como o método apropriado para generalizar teoria a partir do estudo de caso.

Stake (1998) expressa claramente as suas preocupações acerca da questão da generalização, argumentando que o estudo de caso é uma base pobre para esta e que a principal tarefa é a interpretação, isto é, tornar o caso compreensível. A compreensão do

caso que se estuda em profundidade é fundamental, no entanto, não é necessário chegar a uma nova compreensão. Assim, a partir dos casos particulares pode-se aprender muitas coisas gerais e chegar a generalizações *naturalistas* através do envolvimento pessoal no quotidiano diário. O termo generalização refere-se ao processo de aprendizagem, através do qual cada indivíduo adquire conceitos e informação que generaliza para outras situações, à medida que aprende mais (Stake, 1998). Para apoiar os leitores a fazer generalizações *naturalistas*, o investigador de estudo de casos necessita providenciar oportunidades para a experiência vicária (Stake, 1998), experiência bem construída que as pessoas sentem como se elas mesmo a tivessem vivido.

Na sua proposta de reconstrução de estudo de caso, Bassegy (1999) apresenta e discute o conceito de generalização *imprecisa* (*fuzzy generalization*). A generalização *imprecisa* “é um tipo de predição que surge da investigação empírica e que diz que alguma coisa pode acontecer, mas sem qualquer medida de probabilidade. É uma generalização qualificada, integrando a ideia de possibilidade mas não de certeza” (Bassegy, 1999, pág. 46). Deste modo, a generalização *imprecisa* integra um elemento de incerteza, há uma possibilidade de algo que acontece num local poder acontecer num outro, mas não há uma certeza.

A generalização não é uma questão fundamental para o estudo de caso. No entanto, os investigadores que optam por esta metodologia podem optar por extrair algumas generalizações que, de alguma forma, possam ser aplicadas noutros contextos educacionais. O principal objectivo do estudo de caso é estudar em profundidade o caso objecto de estudo.

O desenvolvimento do estudo de caso de uma investigação qualitativa implica uma imersão prolongada do investigador no terreno e o estabelecimento de interacções com os actores do caso. Isto vai permitir ao investigador compreender os actores, as suas atitudes, intenções e percepções. É importante que exista uma relação razoável ou neutra entre o investigador e os actores. Não é aconselhável estudar um caso onde há relações adversas ou negativas. As relações têm de ser construídas, o que implica a presença do investigador no local da pesquisa.

A proximidade entre o investigador e os actores remete para outra questão do estudo de caso, a ética da investigação. Os actores e as instituições, devem ter o direito ao anonimato e os dados apresentados não podem ser identificados.

Outra questão a considerar, quando se desenha um estudo de caso, é a amostragem de tempos de trabalho significativos. O investigador não pode estar sempre presente, portanto deve seleccionar os tempos mais significativos para a recolha dos dados.

## **1.2 O estudo de caso desta investigação**

O estudo de caso desta investigação e situa-se no paradigma qualitativo é de natureza avaliativa. Procura-se uma compreensão do caso objecto da investigação centrando a pesquisa nos dados da realidade. O estudo é orientado para o objecto da investigação – compara dois sistemas de formação e seus contributos para o desenvolvimento profissional - com ênfase no que é observável (a qualidade dos contextos e o envolvimento da criança) (Stake, 1995). A observação é conduzida pela investigadora que usa instrumentos de observação (o *PIP* e a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*), nos quais foi formalmente treinada. Estes instrumentos permitem focalizar a atenção em acontecimentos relevantes e obter dados de objectivação (Stake, 1995) relativamente a duas dimensões da pedagogia da infância – o tempo e as interacções – e, ainda, sobre o envolvimento da criança na tarefa. Ao usar instrumentos de observação, testados internacionalmente nas suas qualidades, procura-se rigor na recolha dos dados da observação. A compreensão da realidade observada e analisada é criada na construção do texto escrito (outros investigadores construiriam outro), que permite construir conhecimento através de uma descrição objectiva e realizada numa linguagem natural (Stake, 1995). O relato permite construir uma compreensão do caso objecto de estudo. No entanto, a construção desta compreensão não é arbitrária, há uma preocupação com a validade dos dados e uma tentativa de procurar generalização. Nesta investigação, faz-se uma análise, através da linguagem matemática<sup>87</sup>, dos dados obtidos com a aplicação do *PIP* (dados sobre a qualidade do contexto) e com a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* (dados sobre a qualidade do envolvimento) que são cruzados com os dados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas, assegurando a validade e a credibilidade (Denzin, 1978). Os dados analisados possibilitam uma generalização qualificada, que integra a ideia de possibilidade mas não de certeza (Bassegy, 1999). Não

---

<sup>87</sup> Esta análise não é usada de forma psicométrica. Calculam-se as médias obtidas com a aplicação de cada um dos instrumentos que são comparadas e contrastadas.

se está a inferir causalidades mas, a mostrar que a formação contínua especializada em contexto tem mais efeito no desenvolvimento de práticas educacionais de qualidade (que é analisada através das dimensões pedagógicas tempo e interacção) e nas aprendizagens das crianças.

O estudo de caso desta investigação, de natureza qualitativa, é *descritivo* (Yin, 1994) porque faz uma descrição das práticas das educadoras que frequentaram os dois cursos de formação especializada. É *avaliativo* (Yin, 1994) porque avalia dois programas de formação de educadoras e professores é *explicativo* (Yin, 1994) porque procura compreender os contributos da formação especializada na construção de práticas de qualidade na educação de infância. O objecto do estudo de caso é o grupo total de educadoras que integram a pesquisa. Pode-se considerar este estudo de caso *procurar e testar/teoria* (Bassegy, 1999) uma vez que os dados fornecem informação sobre os principais contributos da formação especializada para o desenvolvimento profissional das educadoras e para a criação de contextos educacionais, que favoreçam o envolvimento das crianças na tarefa, e, portanto, que proporcionem aprendizagens significativas. Neste sentido, este estudo de caso permite uma generalização qualificada (Bassegy, 1999), porque possibilita a compreensão de dois paradigmas de formação e informa que a formação contínua em contexto tem um maior efeito no desenvolvimento de práticas de qualidade para a educação de infância.

## **2. Os objectivos deste estudo de caso**

O principal objectivo desta investigação é analisar dois cursos de formação especializada no desenvolvimento profissional das educadoras e na promoção de práticas de qualidade para as crianças. Pretende-se, assim, analisar os contributos da formação especializada para formação prática das educadoras de infância e para a aprendizagem das crianças. Os principais objectivos gerais são:

- Descrever e compreender duas perspectivas de formação especializada.
- Compreender a contribuição da formação especializada para o desenvolvimento profissional das educadoras, este analisado em termos da qualidade do contexto educativos.
- Compreender a relação entre o(s) contexto(s) educativos criados e a aprendizagem das crianças.



### **3. A operacionalização da investigação**

A recolha de dados deste estudo centrou-se na observação directa e na realização de entrevistas semi-estruturadas às educadoras, que integram o grupo da pesquisa. Utilizou-se o *PIP - Perfil de Implementação do Programa* - (High/Scope Educational Research Foundation, 1989) para a observação e avaliação dos contextos educacionais e a *Ficha das Oportunidades Educativas da Criança* (Pascal e Bertram, 1999) para a observação e recolha dos dados sobre o envolvimento das crianças nas tarefas. Elaborou-se uma entrevista semi-estruturada (anexo C), por forma a dar voz às educadoras sobre os contributos da formação especializada, a fundamentação e organização das práticas e as aprendizagens que as crianças realizam. Os dados da entrevista permitiram validar os dados obtidos através da observação.

#### **3.1 A observação directa**

A observação é um processo sistemático através do qual um especialista recolhe informação relacionada com o problema que se propõe investigar. Neste processo, intervêm as percepções do sujeito que observa e as suas percepções acerca do que foi observado (Gomez, Flores e Jiménez, 1999).

O observador deve estar orientado por uma questão ou problema que vai determinar o que observar, quando se registam as observações, o que registar, como se analisam os dados provenientes da observação e que utilização dar aos dados.

As principais características da observação são, assim, o seu carácter deliberado e sistemático e a sua orientação por uma questão ou problema.

O problema que guia a observação faz parte de uma estrutura teórica ou de um esquema conceptual prévio (Gómez, Flores e Jiménez, (1999), que orientou toda a pesquisa: analisar e contrastar os contributos de um curso de formação especializada em contexto e os contributos de um curso de formação especializada tradicional para o desenvolvimento de práticas de qualidade na educação de infância.

A recolha de dados através da observação permite a utilização de instrumentos formais, previamente preparados. Nesta investigação, seleccionaram-se dois instrumentos, o *PIP – Perfil de Implementação do Programa* - para observação do contexto educacional e a *Ficha de Observação das Oportunidade Educativas da Criança* para observação do seu nível de envolvimento nas tarefas.

### **3.1.1 O PIP (*Perfil de Implementação do Programa*) – um instrumento de observação do contexto educacional**

O PIP - *Perfil de Implementação do Programa* -<sup>88</sup>, (High/Scope Educational Research Foundation, 1989)<sup>89</sup> é um instrumento desenvolvido pela Fundação de Investigação Educacional High/Scope para avaliar a qualidade dos programas de educação pré-escolar a aplicar o modelo High/Scope. Os itens do PIP reflectem os elementos genéricos<sup>90</sup> que definem as práticas de qualidade para a educação pré-escolar. Deste modo, este instrumento permite avaliar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar, independentemente de usarem, ou não, o modelo High/Scope e, ainda, identificar as necessidades de formação das educadoras de infância e de outros profissionais que trabalhem com crianças pequenas.

A literatura salienta que a avaliação da qualidade requer um modelo multidimensional de recolha de dados (Fiene e Melnick, 1991). O PIP cumpre este requisito, usando um modelo de recolha de dados que combina a observação directa dos contextos educacionais e a realização de entrevistas informais<sup>91</sup> às educadoras e directores dos contextos avaliados.

O PIP permite avaliar os vários aspectos da implementação de um programa de educação pré-escolar: a organização do ambiente físico, o espaço e os materiais, a rotina diária, a natureza da interacção adulto/criança, a organização do pessoal, o trabalho em equipa e o envolvimento de pais.

---

<sup>88</sup> O PIP (*Perfil de Implementação do Programa*) foi o primeiro instrumento desenvolvido pela Fundação de Investigação Educacional High/Scope (High/Scope Educational Research Foundation, 1989) para avaliar a qualidade da implementação do modelo High/Scope em contextos de educação pré-escolar. Em 1998 a Fundação de Investigação Educacional High/Scope desenvolve um outro instrumento de avaliação da qualidade dos contextos de educação pré-escolar: o PQA - Program Quality Assessment - que é uma extensão do PIP. O PIP foi introduzido no contexto português através do Projecto Infância (Oliveira-Formosinho, 1996, 1998) e tem sido amplamente utilizado no âmbito do Projecto Infância e nos projectos da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). Nesta investigação, optou-se pela utilização do PIP (versão de 1989) por existir um estudo de validação deste instrumento com a ECERS no contexto português, realizado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2001) e por se considerar que o PIP preenchia os critérios por estabelecidos para a recolha dos dados desta pesquisa. Para mais informação sobre o PQA (Program Quality Assessment) ver, High/Scope Educational Research Foundation, (1998). *High/Scope Program Quality Assessment: PQA – preschool version*. Ypsilanti: High/Scope Press.

<sup>89</sup> O protocolo do PIP é apresentado no anexo A.

<sup>90</sup> No entanto, este instrumento integra quatro itens que são específicos do modelo High/Scope, os itens 13 e 14 da rotina diária e os itens 27 e 28 da interacção adulto-adulto (ver anexo A). Ao usar o PIP para avaliar programas não High/Scope estes itens são substituídos por itens de carácter genérico.

<sup>91</sup> Para o preenchimento da quarta secção é necessário que o observador faça uma entrevista informal aos educadores titulares da sala para obter a informação que não é possível recolher através da observação.

O instrumento organiza-se em quatro secções, com um total de trinta itens

1 - Ambiente físico (10 itens).

2 - Rotina diária (5 itens).

3 - Interação adulto/criança (9 itens)

4 - Interação adulto/adulto (6 itens).

As três primeiras secções (ambiente físico, rotina diária e interação adulto-criança) são preenchidas através da observação directa dos contextos educacionais. A pontuação é baseada nas notas do observador que podem ser complementadas com outros documentos (fotografias, desenhos, listas de materiais, etc.). A quarta secção é preenchida com as notas da observação e através de entrevistas informais aos adultos responsáveis pela sala observada<sup>92</sup>.

Os itens do PIP são avaliados numa escala Likert de cinco pontos, que vão de uma baixa qualidade (nível 1) a um nível de qualidade elevada (nível 5). Os níveis 1, 2 definem uma qualidade insuficiente, o nível 3 suficiente, o nível 4 é considerado de qualidade e o nível 5 qualidade elevada. O ponto 3.5 define a entrada na qualidade. São apresentados exemplos para os pontos 1, 3 e 5. Os pontos intermédios, 2 e 4, sem exemplos, dão ao observador uma flexibilidade na determinação dos resultados. Por baixo de cada item existe um espaço para tomar notas que se considerem ser exemplificativas dos contextos educacionais, das actividades, dos indivíduos e das interacções observadas.

O PIP é um instrumento para avaliar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar, no entanto, pode ser usado para a formação, a auto-avaliação e a monitorização das práticas, em situações de observação e feedback, na investigação e avaliação educacional e, ainda, para informação e disseminação de práticas de qualidade.

Nesta investigação, usou-se o PIP para avaliar a qualidade das práticas educacionais das quarenta salas que fazem parte do estudo. Foram recolhidos dados referentes às quatro secções (ambiente físico, rotina diária, interação adulto-criança e

---

<sup>92</sup>No final de cada observação realizava-se uma conversal informal com a educadora titular da sala para completar a avaliação da quarta secção do PIP – a interação adulto – que se refere às práticas de observação e avaliação da criança, planificação educacional, trabalho em equipa educativa e envolvimento parental.

interacção adulto-adulto) <sup>93</sup>. Neste estudo são apresentados e analisados os dados de duas dimensões - rotina diária e interacção adulto-criança. Os dados foram obtidos através da observação directa, realizada pela investigadora <sup>94</sup>, a cada uma das salas de educação pré-escolar e através da realização de entrevistas às educadoras.

As observações foram realizadas em períodos de 3-5 horas, tendo incluído períodos da manhã e da tarde. Sempre que os diferentes tempos da rotina diária se estendiam ao longo do dia, as observações incluíam as sessões da manhã e da tarde. Em alguns contextos foi necessário realizar observações em vários dias para obter a informação necessária que permitisse a avaliação rigorosa dos itens. Isto deveu-se a alterações na rotina diária e à não realização de alguns dos seus tempos nos dias da observação. As entrevistas informais às educadoras, para completar a aplicação do PIP realizaram-se no final das actividades da rotina diária (no final do dia) ou, quando tal não era possível, por indisponibilidade das educadoras, em dias acordados entre a investigadora e as educadoras.

### **3.1.2 A Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças**

A *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças* é uma grelha de observação da criança, do Projecto EEL – Effective Early Learning - (Pascal e Bertram, 1999) <sup>95</sup>. Este instrumento é inspirado na *Target Child* (Sylva, Roy e Painter, 1980).

Esta grelha de observação é usada em contexto normal do quotidiano de jardim de infância. É observada uma amostra de crianças para obter uma visão ou “retrato” do dia da criança, sendo o número aconselhado pelos autores do projecto EEL quatro

---

<sup>93</sup> As dimensões organização do espaço e dos materiais, observação, avaliação, planificação, actividades e projectos e organização dos grupos foram avaliadas com a aplicação do PIP, da Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança e com os dados resultantes das entrevistas realizadas às educadoras. A Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança permitiu, ainda, recolher informação sobre as experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças e as áreas curriculares integradas.

<sup>94</sup> A investigadora foi extensivamente treinada para usar o PIP no âmbito dos cursos de formação que realizou na Fundação de Investigação Educacional High/Scope, Michigan, EUA, em 1992 e no curso de formação de formadores (ToT) realizado no Instituto High/Scope, Londres, U/K, que decorreu de 1994 a 1995. Realizou, ainda, um treino sobre a utilização do PQA (Program Quality Assessment) para a creche e para a educação pré-escolar no âmbito da formação realizada na Fundação de Investigação High/Scope, Michigan, EUA, em 2001. No ponto referente à condução da investigação é apresentado em maior detalhe o processo de formação e treino da investigadora para a aplicação do PIP em contextos de educação pré-escolar.

<sup>95</sup> Este instrumento foi adaptado pela Associação Criança e, posteriormente, num processo colaborativo com o DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), projecto coordenado cientificamente por Júlia Oliveira-Formosinho.

crianças por contexto educacional. No entanto, o número de crianças seleccionado para a amostra pode variar em função dos objectivos da investigação.

Esta técnica de observação providencia informação sobre as experiências de aprendizagem, as oportunidades de escolha proporcionadas à criança, o seu envolvimento nas tarefas, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interacção criança/adulto e criança/criança.

A *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças*<sup>96</sup> providencia **oito âmbitos de experiências de aprendizagem** que se integram nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares (ME, 1997):

- Formação Pessoal e Social,
- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita,
- Matemática,
- Conhecimento do Mundo,
- Expressão Motora,
- Expressão Dramática,
- Expressão Plástica,
- Expressão Musical.

Deste modo é possível identificar o tipo de experiências que as crianças realizam no quotidiano do jardim de infância.

O instrumento integra duas escalas, uma que permite definir o **nível de envolvimento** da criança na tarefa (Laevers, 1994a) e outra que permite definir o **nível de iniciativa** que a organização da sala proporciona à criança.

A escala do envolvimento é composta por cinco níveis:

- Nível 1 – inactiva;
- Nível 2 – actividade interrompida;
- Nível 3 – actividade mais ou menos contínua;
- Nível 4 – actividade com momentos de grande intensidade;
- Nível 5 – actividade contínua e intensa.

Existem quatro níveis de iniciativa:

---

<sup>96</sup> A folha de registo da Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança e os procedimentos para o seu preenchimento são apresentados no anexo B.

- Nível 1 – não é dada nenhuma escolha à criança que tem de fazer a actividade proposta;
- Nível 2 – é oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas actividades;
- Nível 3 – é oferecido um leque de escolhas; há actividades que não podem ser escolhidas;
- Nível 4 – é dada total liberdade de escolha.

A *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças* permite, ainda, analisar a interacção criança-adulto e criança-criança e definir o tipo de interacções dominantes nas actividades observadas.

Nesta investigação, usou-se a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças* para analisar o envolvimento das crianças na tarefa<sup>97</sup> no âmbito dos vários tempos da rotina diária dos contextos educacionais que frequentam. As observações foram realizadas pela investigadora que foi formada e treinada para usar este instrumento de observação<sup>98</sup>.

Os autores da escala aconselham a seleccionar um grupo de quatro crianças por cada contexto. Neste estudo, optou-se por seleccionar um, grupo de oito crianças por contexto, quatro rapazes e quatro raparigas, de modo a obter um “retrato” sobre o tipo de experiências educacionais que são proporcionadas às crianças, o envolvimento das crianças nas tarefas, as oportunidades de escolha que lhes são proporcionadas e os tipos de interacção criança/criança e criança/adulto. Assim, no total, foram observadas trezentas e vinte crianças.

---

<sup>97</sup> A Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança foi aplicada na totalidade, no entanto, nesta pesquisa são usados os dados referentes ao envolvimento das crianças na tarefa, nos vários momentos que integram a rotina diárias dos contextos que frequentam. Optou-se por este instrumento de observação porque providencia informação sobre o tipo de experiências de aprendizagem que as crianças realizam e os tipos de interacção adulto-criança e criança-criança dominantes (ver anexo B). Esta pesquisa não foi desenhada para verificar o efeito da formação e da qualidade das práticas nas áreas curriculares, mas para avaliar o envolvimento da criança na tarefa que é uma super competência transversal a todas as áreas curriculares. A investigadora realizou formação e treino na Escala do Envolvimento da Criança no âmbito da formação realizada no Projecto “Bem Estar e Envolvimento” (1996 a 1999), no Projecto EEL e no Projecto DQP (1997-2000). A Escala do Envolvimento, tal como outras escalas, tem sido, extensivamente, usada pela investigadora no âmbito da formação em contexto, da supervisão e em estudos de investigação.

<sup>98</sup> A investigadora realizou formação e treino neste instrumento de observação no âmbito do curso de formação do Projecto EEL/DQP (1997), no curso de formação de formadores do Projecto EEL (2000) e na formação realizada pelo DEB e Associação Criança (1999). Desde 1997, tem vindo a usar extensivamente este instrumento de observação no âmbito da formação em contexto promovida pela Associação Criança. Mais informação sobre o treino e uso desta escala no âmbito do Projecto Infância e da Associação Criança é providenciada no ponto referente à condução da investigação.

Os procedimentos para a observação incluem dois momentos com quatro períodos de observação, tendo cada período a duração de cinco minutos. Os períodos devem incluir observações das actividades realizadas de manhã e de tarde. Os quatro períodos de observação providenciam informação detalhada acerca das realizações de cada uma das crianças observadas.

Neste estudo, cada criança foi observada num momento, que incluiu um período de cinco minutos. Em cada contexto as crianças foram observadas nos períodos da manhã e da tarde, quatro crianças de manhã e quatro crianças à tarde, de modo a obter informação sobre as oportunidades educacionais proporcionadas às crianças nos diferentes tempos da rotina diária. Deste modo, as observações foram realizadas em diferentes tempos da rotina diária que incluíram momentos de actividades auto-iniciadas pela criança e actividades da iniciativa da educadora. O objectivo era obter informação sobre o envolvimento das crianças nas tarefas, não se pretendia obter informação aprofundada acerca de uma ou mais crianças, mas informação sobre o quotidiano das práticas das salas envolvidas. Deste modo, considerou-se que uma observação de uma amostra de oito crianças por sala era suficiente para obter a informação pretendida.

### **3.2 A entrevista na investigação qualitativa**

A entrevista é uma técnica amplamente usada na investigação qualitativa<sup>99</sup> com o propósito de obter informação sobre questões relevantes para os objectivos gerais e para aspectos específicos do projecto de investigação (Kvale, 1996; Gómez, Flores e Jiménez, 1999 e Gilham, 2000).

Na investigação qualitativa a entrevista pode ser utilizada em conjunto com a observação participante e outras técnicas (notas de campo, análise de documentos, registos fotográficos e vídeo) para a recolha dos dados da investigação (Bogdan e Biklen, 1982). Para Goodwin e Goodwin (1996) a entrevista é o segundo meio mais usado de recolha de dados na investigação qualitativa, sendo a mais usada a observação participante. Nesta investigação a entrevista foi usada em conjunto com a observação directa para a recolha dos dados.

---

<sup>99</sup> A entrevista é uma técnica também muito usada na investigação quantitativa, adoptando, no entanto, formatos diferentes dos que são usados no âmbito da investigação qualitativa.

### **3.2.1 A conversação como pesquisa**

Na opinião de muitos autores a entrevista é uma conversa e como tal envolve diálogo e interacções entre entrevistador e entrevistado (Erlandson, Harris, Skipper, Allen, 1993; Kvale, 1996). Aproxima-se da conversação diária mas, no entanto, não é uma conversa entre pares, é uma conversa profissional, intencional com uma estrutura e objectivos definidos pelo investigador, este é quem orienta a situação (Kvale, 1996; Gilham, 2000). O investigador é quem, inicialmente, detém o poder e controla a situação mas, à medida que a entrevista se vai desenvolvendo o controle vai sendo partilhado com o entrevistado de modo a permitir-lhe construir narrativas cujos conteúdos são fundamentais para os objectivos e as finalidades da investigação.

O entrevistador deve ter uma atitude de escuta para obter informação específica e detalhada sobre os aspectos da vida de trabalho e do quotidiano de práticas do entrevistado. Neste sentido a principal tarefa da entrevista é perceber o significado do que é dito pelo entrevistado, quer ao nível verbal quer ao nível não verbal (Kvale, 1996). Pretende-se, assim, que os entrevistados descrevam de forma precisa e detalhada como actuam, sentem e experimentam o seu quotidiano de práticas. Esta informação permite ao investigador obter material preciso e relevante para poder fazer as suas interpretações (Kvale, 1996) e responder aos objectivos do seu projecto de investigação.

Na investigação qualitativa a entrevista focaliza-se em torno de temas do mundo de trabalho do entrevistado (Kvale, 1996) que são significativos para as finalidades da investigação. Pretende-se, assim, obter informação e ouvir as opiniões de cada entrevistado sobre as áreas objecto de estudo na investigação o que vai permitir a triangulação com os dados provenientes da observação directa.

### **3.2.2 A entrevista desta investigação: a entrevista semi-estruturada**

A categorização mais comum apresentada na literatura para a análise da estrutura de uma entrevista é: entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas (Bogdan e Biklen, 1994; Gómez, Flores e García, 1999).

As entrevistas podem apresentar diferentes formatos, desde as muito estruturadas que seguem de forma rígida as questões pré-determinadas às muito abertas,



onde a conversação vai fluindo em torno de temas que não seguem uma ordem pré-determinada.

Na investigação qualitativa a entrevista mais usada é a semi-estruturada, caracterizada por um formato organizado em torno de temas que são introduzidos pelo investigador. Os temas, ou questões estão organizados num guião com uma determinada sequência lógica e que o entrevistador vai seguindo de acordo com os objectivos que previamente definiu. Os objectivos da investigação conduzem as questões, o seu conteúdo e a sequência em que estas são apresentadas ao entrevistado (Gómez, Flores e García, 1999).

O guião da entrevista deve incluir, maioritariamente, questões abertas e pode, por vezes, incluir algumas questões fechadas (Gilham, 2000)<sup>100</sup>. O entrevistador lidera a situação da entrevista, apresentando os temas e questões ao entrevistado mas não emite opiniões acerca dos temas apresentados. Apesar de existir uma sequência prévia para a apresentação das questões a sua ordem pode ser alterada à medida que vão emergindo novas temáticas resultantes das respostas do entrevistado. A interiorização do guião da entrevista permite ao entrevistador aproveitar a informação que vai emergindo das respostas do entrevistado. Assim, pode-se afirmar que a entrevista semi-estruturada se caracteriza por uma estrutura previamente definida pelo investigador e que é conduzida com flexibilidade de modo e integrar as questões e temas introduzidos pelo entrevistado (Gilham, 2000). Há uma abertura às mudanças, às sequências e ao formato das questões.

A entrevista é uma forma de interacção humana na qual o conhecimento se desenvolve através do diálogo (Kvale, 1996). Deste modo, o entrevistador deve ter uma atitude de escuta e aceitação, dando espaço e tempo ao entrevistado para elaborar narrativas específicas e aprofundadas sobre o seu quotidiano de trabalho. É importante que o entrevistado perceba que o entrevistador segue, compreende e interpreta as suas ideias, opiniões e descrições (Gómez, Flores e Garcia, 1999). Isto requer do entrevistador uma atitude de sensibilidade e empatia com o entrevistado. Assim, o estabelecimento de um clima de confiança e aceitação é fundamental no início e no desenvolvimento de uma entrevista. No caso desta investigação o estabelecimento e a criação de um clima de confiança entre a investigadora e as entrevistadas foi, em parte

---

<sup>100</sup> Nesta investigação, construímos um guião em torno de questões abertas que resultaram dos objectivos da investigação e de questões que emergiram no decorrer da observação directa.

facilitado, pelo facto de a investigadora conhecer a maior parte das educadoras envolvidas nesta pesquisa<sup>101</sup>.

Nesta investigação as entrevistas, depois de transcritas (pela investigadora), foram devolvidas às entrevistadas para que estas pudessem fazer as correcções consideradas convenientes. Depois de corrigidas, procedeu-se à análise de conteúdo que permitiu identificar as categorias emergentes.

#### **4. A condução da investigação**

A investigação foi conduzida pela investigadora que fez formação sistemática nos instrumentos de recolha de dados usados na investigação. A natureza destes instrumentos e a sua centração nas dimensões da pedagogia permite o seu uso por profissionais para auto-supervisão e monitorização continuada da acção educativa. Estes instrumentos têm sido usados no âmbito da formação inicial e contínua em contexto.

A condução da investigação começa, assim, com a preparação da própria investigadora. A sua formação iniciou-se com a formação no paradigma construtivista e suas teorias, no âmbito do DESE de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, que realizou entre 1991/1992 e 1992/1993 no ex-CEFOPE da Universidade do Minho. Este curso de formação especializada insere-se num projecto de investigação – o Projecto Infância – que assume uma cultura de formação para a investigação e para a intervenção educacional quer dos profissionais do terreno - as educadoras e as alunas de práticas - quer dos seus formadores – os professores da universidade. Deste modo, os formadores e os formandos são formalmente treinados para usar os diversos instrumentos de observação e avaliação (da criança e do contexto educacional) que o Projecto Infância e a Associação Criança têm vindo a seleccionar desde 1991 até à actualidade<sup>102</sup>. Neste contexto de investigação, os instrumentos são identificados, seleccionados, traduzidos, adaptados e estudados nas suas qualidades. É exemplo deste

---

<sup>101</sup> Algumas das educadoras que fazem parte do grupo desta investigação foram alunas da investigadora no âmbito da formação inicial e da formação especializada no IEC da Universidade do Minho. Outras foram colegas da formação inicial e da formação especializada que a investigadora realizou no seu percurso profissional. Algumas foram colegas de trabalho nos anos (13) em que a investigadora exerceu funções de educadora de infância. Apenas um pequeno número de educadoras (3) não era conhecido da investigadora.

<sup>102</sup> O Projecto Infância e a Associação Criança usam uma diversidade de instrumentos de observação e avaliação da criança e do contexto educacional. Os instrumentos mais extensivamente usados são: o PIP, o COR, o PQA (versão para creche), a Escala do Envolvimento, a Escala do Empenhamento do Adulto, a Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança, a ECERS.

processo, o principal instrumento usado nesta investigação – o PIP – usado num estudo sobre as suas propriedades psicométricas<sup>103</sup> com um outro instrumento de natureza similar – a ECERS (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2001b). Nas conclusões do estudo, as autoras referem, entre outras coisas, as boas qualidades psicométricas destas escalas no contexto educacional português e a importância da sua utilização para o diagnóstico de áreas carenciadas do ponto de vista da intervenção educacional.

Neste contexto, a investigadora é formalmente treinada no uso dos instrumentos utilizados nesta investigação. A formação e treino com o PIP, realiza-se em 1992 na Fundação de Investigação Educacional High/Scope, Michigan. Em 1995/1995 realiza o ToT – no Instituto High/Scope, U/K, onde é treinada no uso do PIP<sup>104</sup>. Em 1996 é acreditada como formadora (endorsed trainer)<sup>105</sup> pela Fundação de Investigação Educacional High/Scope. A formação e treino com a Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança inicia-se em 1997 no âmbito do projecto EEL/DQP com um curso de formação promovido pelo Projecto EEL e realizado em Coventry, U/K. No âmbito deste projecto, realiza um curso de formação de formadores – “Trainer of Trainer’s” - tendo sido acreditada como formadora pelo Centre for Research in Early Childhood University College Worcester em 2000. Integra, ainda, um grupo de formação desenvolvido pelo projecto Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias, promovido pelo DEB e pela Associação Criança e orientado por Júlia Oliveira-Formosinho. Nestes contextos de formação, realiza formação e treino com a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*<sup>106</sup>.

---

<sup>103</sup> Para informação sobre este estudo ver: Oliveira-Formosinho e Araújo (2001). Estudo psicométrico PIP-ECERS. Implicações ao nível do instrumento e da amostra. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 3, 97-113.

<sup>104</sup> Em 2001, foi treinada no uso do PQA (o instrumento de observação e avaliação do contexto educacional que substitui o PIP) pela Fundação de Investigação Educacional High/Scope.

<sup>105</sup> A acreditação no âmbito do TOT exige um processo de reacreditação (reendorsement), que se realiza de três em três anos. Neste sentido, os formadores acreditados da High/Scope (endorse trainers) são avaliados pela Fundação de Investigação Educacional High/Scope, ou pelo Instituto High/Scope – U/K, sobre o trabalho realizado, em cada período de três anos, no âmbito da formação, intervenção, investigação e divulgação do modelo curricular High/Scope. Neste enquadramento, a investigadora é reacreditada como formadora pela Fundação de Investigação High/Scope, Michigan em 1999 e pelo Instituto High/Scope, U/K, em 2002.

<sup>106</sup> Além da formação nas escalas usadas nesta investigação a investigadora foi treinada para usar as restantes escalas adoptadas pelo Projecto Infância e Associação Criança. Estas escalas têm sido usadas pela investigadora no âmbito da formação inicial, na formação em contexto e na investigação. Esta é a estratégia do Projecto Infância e da Associação Criança, que se caracteriza por um forte ênfase numa cultura de formação para a investigação. Nestes contextos de formação, formadores, investigadores e profissionais do terreno são rigorosamente treinados para usar escalas de observação e avaliação da criança e do contexto educacional.

A utilização dos instrumentos usados nesta investigação inicia-se em 1992, no que se refere ao PIP e em 1997 para a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*. O PIP é usado, desde 1992, pela investigadora, como profissional do terreno e tem sido usado no âmbito da formação e investigação. Este instrumento tem sido extensivamente usado pela investigadora no âmbito da formação inicial das educadoras de infância e no âmbito da formação em contexto promovida pela Associação Criança. No âmbito da intervenção da Associação Criança, a investigadora usa o PIP num processo de formação em contexto que envolve três instituições: Creche e Jardim Infantil Albano Coelho Lima (1998 a 2001); Somelos (1998 a 2001) e Vila Pouca (1999 a 2001). A *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* tem sido usada, desde 1997, quer na formação em contexto quer na intervenção educacional. Esta escala é usada, tal como o PIP e outras escalas no processo de formação em contexto que envolve as três instituições referidas.

Esta investigação é, contudo, uma ocasião de desenvolvimento profissional da investigadora que utiliza claramente estes instrumentos num contexto duma investigação, esperando-se que a experiência de desenvolvimento profissional reverta a favor dos processos formativos.

#### **4.1 O grupo da investigação**

O grupo desta investigação é composto por dois grupos de educadoras que completaram dois cursos de especialização (CESE) no IEC da Universidade do Minho. Cada grupo é composto por vinte educadoras, perfazendo um total de quarenta educadoras. Integram, ainda, o grupo da investigação dois grupos de crianças com cento e sessenta elementos cada grupo, o que perfaz um total de trezentas e vinte crianças.

Para este estudo seleccionaram-se dois cursos de formação especializada oferecidos pelo ex-CEFOPE e pelo IEC da Universidade do Minho. Os cursos de formação especializada iniciaram-se no ex-CEFOPE da Universidade do Minho no início da década de 1990. Surge, deste modo, o CESE em Educação Infantil e Básica Inicial, que tem como área científica o estudo da educação de infância e do ensino primário em vários domínios das respectivas problemáticas. Os profissionais da primeira etapa da educação básica, educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico partilham objectivos e têm “status”, condições de trabalho e carreiras semelhantes.

O CESE em Educação Infantil e Básica Inicial representa uma especialização nas áreas de exercício profissional dos educadores e dos professores que o frequentam e contribui para a fixação nos níveis de ensino dos seus quadros mais qualificados (Formosinho, 1995).

A obtenção do diploma de formação especializada não altera a habilitação profissional inicial, mas, em alguns casos, dá acesso a lugares especializados.

A tipologia dos ramos do curso reflecte diferentes tipos de preocupações profissionais no âmbito da educação infantil e básica inicial. Os quatro tipos de ramos são: *psicopedagógicos* (Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, Educação Pessoal e Social); *socioeducativos* (Administração Educacional, Associativismo Educacional, Educação Comunitária e Educação para a Comunicação Social); *especialização curricular* (Novas Tecnologias no Ensino, Novas Tecnologias e Imagem, Didáctica do Meio Físico e da Matemática Elementar, Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Educação Ambiental); *artísticos* (Educação Visual, Expressões Artísticas Integradas) (Formosinho, 1995).

O CESE em Educação Infantil e Básica Inicial tem um tronco comum e disciplinas específicas para cada um dos seus ramos. O curso tem quatro objectivos principais: 1) aprofundar os fundamentos científicos e educacionais da prática pedagógica; 2) promover atitudes e práticas inovadoras; 3) preparar para o desempenho de papéis especializados; 4) favorecer a promoção socioprofissional (Formosinho, 1995).

O aprofundamento dos fundamentos científicos e educacionais é assegurado pelas disciplinas do tronco comum<sup>107</sup> através das quais se procura aprofundar e consolidar os conhecimentos psicopedagógicos, curriculares e comunitários dos professores. Procura-se ainda introduzir os professores numa perspectiva de investigação educacional sobre as práticas. O segundo objectivo do curso procura desenvolver a autonomia, a capacidade de reflexão dos professores e estimular a sua capacidade de iniciativa para renovar e inovar as suas práticas, de modo a prestar um melhor serviço educativo às crianças e às suas famílias. No que se refere à preparação para o desempenho de papéis especializados há três tipos de especialização fomentada por alguns destes cursos, a do professor especializado no apoio em áreas curriculares específicas, as da supervisão e orientação de professores e as de administração

---

<sup>107</sup> As disciplinas do tronco comum dos cursos seleccionados para esta pesquisa – Curso A e Curso B – são: Introdução à Educação Infantil e Básica; Metodologia de Educação de Infância; Metodologia da Investigação Pedagógica.

educacional e intervenção comunitária<sup>108</sup>. O quarto objectivo do curso procura a promoção da própria profissão. Esta promoção tem consequências ao nível do estatuto e remuneração e tem, ainda, consequências sociais e profissionais gerais e académicas.

Segundo Formosinho (1995), para que a promoção socioprofissional seja consistente ela tem de ser sustentada pela promoção académica, só assim se passa da promoção pessoal para a promoção da própria profissão. A obtenção de um diploma de formação especializada tem um impacto no estatuto profissional que se traduz na mudança de escalão, com as consequências remuneratórias dessa mudança, o que contribui para a progressão na carreira. Permite, ainda, o desempenho de funções especializadas, como a orientação de acções de formação contínua, a supervisão de professores, a orientação de estágio, etc.

Os CESE têm tido um impacto académico, pois possibilitam o prosseguimento de estudos (mestrados) e a colaboração em projectos de inovação educacional.

Os cursos seleccionados são designados de **Curso A** e **Curso B**. A formação do **Curso A** é uma formação contínua especializada orientada para a pedagogia da infância. Neste curso, a formação centra-se em torno das questões da pedagogia da infância e suas várias dimensões e da pedagogia da supervisão das educadoras de infância no seu contexto de práticas (Oliveira-Formosinho, 1998). No Curso A assume-se a formação como um processo de autonomização das educadoras o que implica o acesso a quadros teóricos partilhados (entre pares e com a equipa universitária), que sustentam a reconstrução das práticas (Oliveira-Formosinho, 2001). Isto significa que a formação não pode ser desligada dos saberes-fazer da profissão, é uma formação situada, com ligação directa aos contextos de práticas, ligada à vida da profissão das educadoras (Dewey, 1929), às dimensões da pedagogia da infância (Freinet, 1973c) e às interacções que as educadoras estabelecem com as crianças (Piaget, 1970) criando-lhes oportunidades reais de aprendizagem significativa. Insere-se no âmbito da formação em contexto que assume os modelos curriculares como gramáticas para a prática e reconhece o legado dos pedagogos da infância como fonte de sustentação dos modelos pedagógicos (Oliveira-Formosinho, 1998). O Curso A é, assim, um curso de formação contínua especializada em contexto que visa o desenvolvimento profissional das educadoras para a reconstrução da pedagogia da infância e para criação de oportunidades de aprendizagem significativa às crianças.

---

<sup>108</sup> Todas estas áreas têm enquadramento normativo no sistema e as duas últimas estão mais desenvolvidas na prática (Formosinho, 1995).

A formação do **Curso B** é uma formação contínua especializada e centra-se em torno de conteúdos específicos de uma área curricular. Este CESE procura, de uma forma integrada, constituir uma ponte entre a educação e a área curricular objecto de estudo. A formação no Curso B é perspectivada como um complemento da formação que os professores já possuem e procura actualizar os saberes a partir da área curricular base do curso. O modelo de desenvolvimento profissional subjacente à formação do Curso B caracteriza-se por uma centração nas teorias, na formação do professor perito com uma ênfase individual. Assim, a formação no Curso B parte de uma base central de conhecimentos, informação e competências desenvolvidas por especialistas da área curricular objecto de estudo que constitui a base da formação especializada. Procura-se que os professores, através da formação teórica e técnica, melhorem a sua prática educacional (Sprinthall, Reiman e Thies-Sprinthall, 1996, citados por Oliveira-Formosinho, 2002). A formação caracteriza-se, ainda, por uma perspectiva individual de desenvolvimento profissional. Esta perspectiva consiste num empreendimento individual dos professores, em que os conhecimentos que aprenderam no curso não constituem uma mais valia para o contexto institucional (Oliveira-Formosinho, 2002). A formação do Curso B é, assim uma formação contínua especializada sem ligação ao contexto.

Procurou-se seleccionar de cada edição, dos dois cursos, educadoras com classificações mais altas e com classificações mais baixas no que se refere à média final do curso e à classificação do projecto final. Não foi possível seleccionar o mesmo número de educadoras em cada uma das edições dos CESE, porque muitas das educadoras, inicialmente seleccionadas, não estavam a exercer funções em sala de actividades de jardim de infância e ainda por não ter sido possível contactar algumas educadoras, por terem mudado de residência e de número de telefone.

Assim, é constituído o grupo total da pesquisa com quarenta educadoras, vinte educadoras do Curso A e vinte educadoras do Curso B que foram divididas em quatro grupos: o **Grupo I** das educadoras do **Curso A** com classificações médias/altas, o **Grupo II** das educadoras do **Curso A** com classificações médias/baixas, o **Grupo III** das educadoras do **Curso B** com classificações médias/altas e o **Grupo IV** das educadoras do **Curso B** com classificações médias/baixas<sup>109</sup>. Cada grupo, I, II, III e IV é composto por dez educadoras.

---

<sup>109</sup> Quando se elaborou o desenho desta pesquisa decidiu-se observar educadoras com classificações baixas, médias e altas no que se refere à média final do curso e à classificação do projecto final. Isto

As classificações médias/altas oscilam entre 15 e 17 no que se refere à média final do curso e entre 16 e 20 para a classificação do projecto final. As classificações médias/baixas situam-se entre 13 e 15 para a média final do curso e entre 14 e 16 no que se refere à classificação do projecto final.

Surgiram algumas dificuldades na constituição dos grupos, principalmente nos grupos do Curso B. O Curso A é um curso de especialização apenas para educadoras de infância, deste modo, foi mais fácil seleccionar as educadoras e constituir os grupos de acordo com os critérios estabelecidos. O curso B é destinado a educadoras e a professores do 1º ciclo do ensino básico, portanto o número de educadores por cada edição do curso era mais limitado do que no Curso A. A acrescentar ao reduzido número de educadoras que completaram algumas das edições do Curso B surgiram outras dificuldades, não conseguir contactar as educadoras, por terem mudado de residência e de número de telefone, e ainda, o facto de algumas educadoras estarem a desempenhar outros cargos e não se encontrarem, portanto, a exercer funções em salas de jardim de infância.

Todas as educadoras que compõe o grupo total da pesquisa são educadoras experientes, com mais de cinco anos de experiência profissional em contextos de educação pré-escolar.

Nos dois grupos, quer no grupo do Curso A quer no grupo de Curso B, existe um elevado número de educadoras que exerce, ou já exerceu, funções de educadora cooperante na prática pedagógica do curso de educação de infância do IEC da Universidade do Minho. No grupo que completou o Curso A, onze educadoras recebem, ou receberam, alunas de práticas do segundo, terceiro e quarto ano de educação de infância. O grupo que completou o Curso B, integra dez educadoras que recebem alunas de práticas do mesmo curso. Deste modo, em cada um dos grupos, quer no grupo do Curso A quer no grupo do Curso B, cerca de metade das educadoras tem experiência de colaboração na prática pedagógica do curso de educação de infância do IEC. No grupo do Curso A existem mais educadoras a receber alunas de práticas do quarto ano do que no grupo de Curso B. Isto porque a colocação das alunas, para a realização da prática pedagógica final obedece a um conjunto de critérios, sendo um deles a formação das

---

permitia formar três grupos para cada um dos cursos objecto de estudo. No entanto, verificou-se que a maior parte das alunas destes CESES obteve classificações elevadas e não existia um número suficiente de educadoras para formar um grupo com classificações baixas. Assim, decidimos formar dois grupos para cada um dos cursos, sendo um dos grupos constituídos por educadoras que obtiveram classificações que se situam no âmbito do médio/alto e o outro com classificações no âmbito do médio/baixo.



educadoras cooperantes – uma formação em pedagogia da infância e da supervisão na educação de infância. Esta é a formação especializada das educadoras que completaram o Curso A mas não é a formação especializada das educadoras que completaram o Curso B<sup>110</sup>.

No Curso A há uma educadora<sup>111</sup> que realizou a formação inicial no IEC e, portanto, teve formação em pedagogia da infância. No Curso B existem cinco educadoras<sup>112</sup> que realizaram a formação inicial no IEC.

No grupo da pesquisa há educadoras a exercer funções na rede pública e em Instituições Particulares da Segurança Social (IPSS). Não há nenhuma educadora do ensino privado (embora estas não fossem as variáveis em estudo).

O grupo da pesquisa integra, ainda, um grupo de 320 crianças, que frequentam os contextos objecto desta investigação, 160 crianças das salas do Curso A e 160 crianças das salas do Curso B. Por cada contexto de atendimento, foram seleccionadas oito crianças, quatro rapazes e quatro raparigas de modo a obter uma amostra representativa do grupo total que frequenta cada uma das salas de actividades<sup>113</sup>. Os critérios de selecção das crianças foram: o género – rapazes e raparigas – e a idade – crianças com quatro e cinco anos.

## **4.2 O tempo da investigação**

A recolha dos dados desta investigação decorre entre Maio de 2002 e Março de 2003. Isto não significa que todos os dias lectivos deste período foram destinados à recolha de dados. Nem sempre foi possível fazer observações em dias consecutivos devido à colocação das educadoras em vários distritos da zona Norte (Braga e Viana do Castelo) e da zona Centro (Porto e Aveiro), às interrupções lectivas (férias de final de ano, de Natal e do Carnaval) e a acontecimentos de outra natureza (dias festivos, ausência das educadoras, ausência de algumas crianças, etc.).

---

<sup>110</sup> Como já foi referido no ponto sobre a formação em contexto no âmbito do Projecto Infância têm sido criados (no âmbito do Projecto Infância e da Associação Criança) cursos de formação contínua em pedagogia da infância e pedagogia da supervisão para formar supervisoras de práticas. Estes cursos têm sido frequentados por educadoras com licenciatura em educação de infância, tendo muitas delas realizados CESES no IEC da Universidade do Minho. No entanto, nenhuma das educadoras que integra o grupo do Curso B realizou qualquer destes cursos de formação contínua em contexto.

<sup>111</sup> A educadora do Curso A que realizou a formação inicial no IEC é a Catarina.

<sup>112</sup> As educadoras do Curso B que realizaram a formação inicial no IEC são: a Lúcia, a Madalena, a Carmo e a Daniela.

<sup>113</sup> Para mais informação sobre os critérios de selecção das crianças ver apresentação da Ficha das Oportunidades Educativas das Crianças.

A aplicação dos instrumentos de observação implica uma, ou mais deslocações aos contextos educacionais seleccionados. Em todos os casos a investigadora passa, pelo menos, um dia inteiro em cada um dos contextos objecto da observação.

O tempo de aplicação do PIP depende, entre outros factores, do desenvolvimento da rotina diária de cada contexto observado. Em alguns casos, por alteração dos tempos da rotina diária, houve necessidade de duas, ou mais deslocações aos contextos observados para o preenchimento integral de todos os itens do PIP.

Nesta investigação, a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças* é utilizada para observar oito crianças em cada contexto, quatro rapazes e quatro raparigas, de modo a constituir uma amostra representativa do grupo total da sala de actividades. Nem sempre foi possível realizar as oito observações no dia planeado para a observação, por ausência de algumas crianças ou por atrasos dos tempos da rotina diária. Assim, em alguns contextos as observações são realizadas em diferentes dias.

As entrevistas foram realizadas em dia e hora acordados entre a investigadora e as entrevistadas. O local para a realização das entrevistas, também, foi escolhido de comum acordo. Deste modo, algumas entrevistas foram realizadas no local de trabalho das entrevistadas e outras no local de trabalho ou na casa da investigadora.

## **5. O processo de análise dos dados**

A recolha de dados, em si mesma, não é suficiente para alcançar as conclusões de um estudo. Os dados são o material bruto a partir do qual o investigador realiza as operações oportunas que o levem a estruturar o conjunto de informação num todo coerente e significativo. Assim, a análise de dados é o conjunto de manipulações, operações, reflexões, comprovações que se realizam sobre os dados com a finalidade de extrair significados relevantes relativamente à problemática da investigação (Gómez, Flores e Jiménez, 1999).

Analisar dados qualitativos pressupõe examinar sistematicamente um conjunto de elementos informativos para delimitar partes e descobrir as relações entre as mesmas e as relações com o todo. A análise de dados pretende alcançar um maior conhecimento da realidade estudada e, através da sua descrição, interpretar os seus significados para chegar a uma compreensão dos fenómenos objecto de estudo.

Na investigação qualitativa a análise dos dados não constitui a fase final, posterior à sua recolha. Os dados vão sendo analisados à medida que vão sendo

recolhidos de forma a possibilitar a recolha de novos dados para responder às questões e situações que vão emergindo no decorrer da investigação.

Não há um modo único, estandardizado para a análise de dados qualitativos, mas é possível distinguir um conjunto de tarefas e operações que constituem o processo analítico básico comum à maior parte dos estudos qualitativos.

Nesta investigação, a análise dos dados resultantes da observação, com a aplicação das escalas, é efectuada da seguinte forma<sup>114</sup>:

- Calcularam-se as médias das pontuações de cada um dos itens, do PIP, da dimensão rotina diária e da dimensão interacção adulto-criança para o grupo das educadoras que completaram o Curso A (vinte educadoras) e para o grupo das educadoras que completaram o Curso B (vinte educadoras). Calcularam-se as médias destes itens para cada um dos dois subgrupos do Curso A e do Curso B – os subgrupos das educadoras que obtiveram classificações médias/baixas e médias/altas.

- Apresentam-se as médias, das dimensões do PIP, obtidas para o grupo total do Curso A e do Curso B. Estes dados são comparados e contrastados.

- Apresentam-se as médias, das dimensões do PIP, obtidas para cada um dos subgrupos do Curso A e do Curso B. Comparam-se e contrastam-se os dados.

- Realizou-se uma leitura das notas de campo obtidas com a aplicação do PIP. Esta leitura permitiu identificar os aspectos centrais que caracterizam as dimensões pedagógicas objecto de estudo nesta pesquisa – rotina diária e interacção adulto-criança. Os dados obtidos através das notas de campo são usados para clarificar as pontuações atribuídas aos itens do PIP. São ainda apresentados registos das notas de campo que permitem perceber como são trabalhadas as duas dimensões pedagógicas – tempo e interacção – nos contextos de cada um dos grupos do Curso A e do Curso B.

- Calcularam-se as médias do envolvimento da criança nos contextos do Curso A (160 crianças) e nos contextos do Curso B (160 crianças). Calcularam-se, ainda as médias para cada um dos subgrupos destes dois cursos.

- Apresentam-se as médias do envolvimento obtidas para o grupo total do Curso A e do Curso B. Estes dados são comparados e contrastados.

- Apresentam-se as médias do envolvimento obtidas para cada um dos subgrupos do Curso A e do Curso B. Comparam-se e contrastam-se os dados.

---

<sup>114</sup> No âmbito da formação e treino com os instrumentos usados nesta pesquisa – PIP e Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança a investigadora aprendeu a realizar a análise dos dados obtidos com a aplicação dos referidos instrumentos de observação.

- Apresentam-se as médias do envolvimento nas actividades auto-iniciadas obtidas para o Curso A e Curso B e para cada um dos subgrupos do Curso A e do Curso B. Comparam-se contrastam-se os dados.

- Apresentam-se as médias do envolvimento nas actividades iniciadas pela educadora para o Curso A e Curso B e para cada um dos subgrupos do Curso A e do Curso B. Comparam-se e contrastam-se os dados.

No que se refere às entrevistas, o material resultante das suas transcrições foi sujeito a uma análise de conteúdo que permitiu a identificação de categorias emergentes. O método de organização da análise realizou-se em três fases: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados (Bardin, 1977).

Realizou-se uma primeira leitura geral atenta de todas as entrevistas o que permitiu a emergência de grandes categorias (Bardin, 1977 e Vala, 1986) que foram confirmadas por uma segunda e terceira leitura. Esta pré-análise possibilitou o recorte dos textos em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e a codificação do registo dos dados (Bardin, 1977). A unidade de registo utilizada foi o tema e consistiu, assim, em descobrir os núcleos de sentido que compunham a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição eram significativas para o objectivo analítico escolhido. O anexo D inclui amostras de entrevistas inteiras transcritas e de unidades de registo.

A classificação analógica e progressiva dos elementos das grandes temáticas permitiu a emergência de categorias (Bardin, 1997) que foram objecto de quantificação e análise.

A apresentação dos dados garantiu a confidencialidade dos sujeitos que integram o grupo desta pesquisa. Assim, foram substituídos os nomes das educadoras e das crianças envolvidas e não são identificados os cursos de formação especializada objecto deste estudo. Também não são identificados os contextos de trabalho das educadoras<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> As fontes de recolha de dados não incluem o suporte fotográfico que, por vezes, teria sido um valioso recurso na caracterização dos contextos, para garantir a confidencialidade dos contextos e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

## 6. A interpretação dos dados analisados

A análise dos dados na pesquisa qualitativa obriga a um processo de triangulação de forma a garantir a credibilidade e a estabilidade dos dados. O processo de triangulação permite ver os dados de diversos pontos de vista e assim, garantir a validade da investigação em termos de credibilidade e de estabilidade.

Denzin (1978) identifica quatro tipos básicos de triangulação:

- 1) *a triangulação de dados* – é usada uma variedade de fontes de dados;
- 2) *a triangulação de investigadores* – vários investigadores ou avaliadores observam e recolhem os dados;
- 3) *a triangulação teórica* – o uso de múltiplas perspectivas para interpretar um conjunto de dados;
- 4) *a triangulação metodológica* – o uso de múltiplos métodos para estudar um problema.

Nesta investigação, usa-se a *triangulação de dados* com o cruzamento de instrumentos e técnicas de recolha de dados. Os dados obtidos com a aplicação do PIP, da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* e as entrevistas semi-estruturadas permitiram o cruzamento de várias fontes de dados. Assim, os dados obtidos para as duas dimensões do PIP objecto deste estudo – a rotina diária e a interacção adulto-criança – são cruzados com os dados do envolvimento da criança na tarefa, obtidos através da aplicação da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*.

Os dados das entrevistas foram cruzados com os dados obtidos no âmbito da observação directa com a aplicação dos instrumentos. Estes cruzamentos permitiram uma triangulação de perspectivas, a perspectiva da investigadora e as perspectivas das educadoras objecto de investigação.

O legado pedagógico de dois pedagogos da infância do século XX – Dewey e Freinet - permite a *triangulação teórica* dos dados obtidos com esta pesquisa. Reconhecendo a centralidade de toda a obra destes pedagogos para a pedagogia da infância elegem-se dois documentos que se consideram centrais para a interpretação dos dados aqui apresentados e analisados. Os documentos seleccionados são: *O meu credo pedagógico* (John Dewey, 1940) e *Os invariantes pedagógicos* (Freinet, 1973c<sup>116</sup>). As

---

<sup>116</sup> Estes três documentos são a principal base para a interpretação dos dados obtidos com esta pesquisa. No entanto, recorre-se a outras obras dos três pedagogos (Dewey, Freinet, Piaget) e a outros estudos

perspectivas teóricas destes pedagogos permitem, assim, uma interpretação dos dados recolhidos nesta investigação.

Pretende-se, assim, que a *triangulação de fontes de dados* e a *triangulação teórica* (Denzin, 1978) contribuam para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas e do estudo de caso.

## **7. Apresentação, análise e interpretação dos dados**

Os dados são recolhidos através da observação directa, com a aplicação do PIP (*Perfil de Implementação do Programa*) (High/Scope Educational Research Foundation, 1989), com a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* (Pascal e Bertram, 1999), e, ainda com a realização de entrevistas semi-estruturadas às educadoras do grupo da pesquisa.

O PIP permite a recolha dos dados em torno das dimensões pedagógicas, espaço, tempo, interacção adulto-criança e interacção adulto-adulto. A *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* possibilita informação sobre o envolvimento da criança na tarefa, os tipos de experiências de aprendizagem que a criança realiza, as oportunidades de escolher e iniciar actividades e, ainda, os tipos de interacção, adulto-criança e criança-criança predominantes.

Apresentam-se e analisam-se os dados do PIP referentes a duas dimensões pedagógicas – o tempo e a interacção adulto-criança, obtidos para o Curso A e para o Curso B. A apresentam-se e analisam-se os dados do envolvimento da criança na tarefa, obtidos para cada um dos cursos estudados, com a aplicação da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*. São apresentados e analisados os dados das entrevistas no que se refere aos contributos da formação especializada para a mudança dos contextos educacionais e para a fundamentação da sua organização.

### **7.1 A aplicação do PIP (*Perfil de Implementação do Programa*) para duas dimensões da pedagogia da infância – o tempo e as interacções**

A avaliação da qualidade educacional dos contextos objecto desta pesquisa é realizada através da aplicação do PIP (*Perfil de Implementação do Programa*), que

---

realizados por autores da pedagogia da infância, sempre que se considera pertinente o seu contributo para a interpretação dos dados.

permite recolher informação sobre as dimensões pedagógicas – espaço, tempo, interacções, observação, avaliação, planificação educacional.

O PIP (*Perfil de Implementação do Programa*) é um instrumento de observação desenhado pela Fundação de Investigação Educacional High/Scope (1989) com a finalidade central de avaliar a implementação do modelo curricular High/Scope nos contextos de educação pré-escolar. O instrumento integra itens genéricos e quatro itens específicos. Substituindo os itens específicos<sup>117</sup>, o PIP pode ser usado para avaliar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar não High/Scope. PIP é composto por quatro secções: (1) ambiente físico (dez itens); (2) rotina diária (seis itens); (3) interacção adulto-criança (oito itens); (4) interacção adulto-adulto (seis itens), perfazendo um total de trinta itens.

Neste estudo o PIP é aplicado na totalidade, no entanto, só são usados os dados referentes a duas dimensões pedagógicas, o tempo e a interacção adulto-criança. Os dados destas dimensões são apresentados numa linguagem numérica. Calculam-se as médias de cada item destas dimensões para cada um dos cursos, Curso A e Curso B e, ainda as médias de cada item por cada um dos subgrupos do Curso A (Grupo I e Grupo II) e do Curso B (Grupo III e Grupo IV). As médias são comparadas e contrastadas.

O legado pedagógico de Deter e Freinet, permite identificar um conjunto de princípios comuns às suas teorias e propostas pedagógicas que se pensa serem úteis para a análise dos dados obtidos para as duas dimensões pedagógicas – o tempo e a interacção adulto-criança. Os princípios identificados são: a acção da criança na construção do conhecimento; a iniciativa e a autonomia; a estimulação; a cooperação e a colaboração entre as crianças; a partilha de controle entre as crianças e os adultos. Tendo como referência este conjunto de assumpções, identificam-se os itens do PIP referentes à organização do tempo e à interacção adulto-criança, que permitem analisar as oportunidades que os contextos educacionais do Curso A e do Curso B proporcionam às crianças no sentido de promover os princípios enunciados. Usam-se extractos das notas de campo da observação para compreender as médias obtidas para o Curso A e para o Curso B, no âmbito das oportunidades criadas à criança para se envolver activamente na construção do conhecimento, desenvolver a capacidade de iniciativa e autonomia, realizar tarefas, com o apoio do adulto, que não seria capaz de realizar de forma independente, envolver-se em actividades de colaboração e cooperação com os

---

<sup>117</sup> Ver informação na apresentação do PIP no ponto referente à metodologia de investigação.

pares e com os adultos, aprender a partilhar o controle na interacção social, nomeadamente com a educadora.

A análise dos dados, assim, obtidos, sustenta-se nas propostas teóricas e pedagógicas de Deter e Freinet. Da vasta obra destes autores, elegem-se, dois documentos – o *Meu Credo Pedagógico* de John Dewey e os *Invariantes Pedagógicas* de Freinet – como principal fonte de sustentação da análise dos dados.. No entanto, dada a enorme relevância da obra destes pedagogos para as dimensões pedagógicas analisadas, bem como os contributos de outros pedagogos da infância, são usados outros documentos sempre que se considera pertinente a sua contribuição para a análise dos dados.

### **7.1.1 O tempo educacional**

As organizações educativas baseiam-se, fundamentalmente, nas interacções entre as pessoas, estando o seu funcionamento condicionado pelo tempo (Domènech e Viñas, 1997). Neste sentido, o tempo apresenta-se como um importante recurso na construção das interacções e das relações.

Na educação de infância, a dimensão temporal constitui um elemento central na organização do contexto educacional, condicionando o tipo de experiências e aprendizagens que a criança realiza. Deste modo, a estruturação e organização do tempo, por forma, a proporcionar à criança experiências educacionais ricas e interacções positivas, apresenta-se como um factor determinante da qualidade do contexto educacional. Assim, cumpre à educadora criar uma rotina diária, estável, mas flexível, que permita à criança agir com autonomia e envolver-se em actividades individuais e/ou de grupo com o apoio dos pares e do adulto e que proporcionem oportunidades de construção e co-construção de conhecimento.

A dimensão temporal é enfatizada na literatura revista sobre os pedagogos da infância, como uma dimensão central do processo de ensino aprendizagem. De facto, quer Dewey (2002) quer Freinet (1973c) salientam a necessidade de reorganizar o tempo escolar, de modo, a favorecer a participação activa e reflexiva da criança no processo de ensino e aprendizagem. Esta dimensão pedagógica assume um papel central nas abordagens curriculares de três modelos pedagógicos da actualidade – o modelo curricular High/Scope (Hohmann e Weikart, 1997), o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) (Niza, 1996) e o modelo curricular de Reggio Emilia



(Malaguzzi, 1998). Estas propostas curriculares apresentam rotinas diárias que têm elementos comuns, mas com especificidades próprias. Um elemento comum é a constância dos momentos das rotinas, o que permite à criança antecipar o que vai acontecer e tornar-se progressivamente mais autónoma face ao adulto. Outro elemento comum é o facto de integrarem momentos que dão voz às crianças e às educadoras, o que permite uma partilha de controle entre crianças e adultos. Favorecem, ainda, a aprendizagem individual e a aprendizagem colaborada entre pares e entre as crianças e a educadora.

O tempo assume, assim, um papel central nas aprendizagens que a criança realiza no contexto do jardim de infância. Neste sentido, a análise da organização do tempo e das experiências que este proporciona à criança, permite avaliar a qualidade do contexto educacional. Nesta investigação, usa-se o PIP (*Perfil de Implementação do Programa*), para avaliar a qualidade do tempo educacional nos dois cursos objecto do estudo – o Curso A e o Curso B.

Os dados referentes à dimensão organização do tempo correspondem aos dados obtidos para os itens da segunda secção do PIP (itens 11 a 16)<sup>118</sup> – “*Rotina Diária*”. Os itens do PIP que integram esta secção permitem obter informação sobre as oportunidades que a rotina diária de uma sala de educação pré-escolar proporciona às crianças para: saber e antecipar o que acontece ao longo do tempo de permanência diária no jardim de infância (consistência da rotina diária – item 11); planificar as experiências e actividades que pretendem realizar nas áreas de actividades (planeamento – itens 12 e 13); realização de actividades da sua iniciativa, previamente planeadas (trabalho nas áreas – item 12); reflectir e partilhar as experiências e realizações mais significativas (revisão – itens 12 e 14); realizar actividades planeadas pela educadora em pequeno e grande grupo (actividades de pequeno e grande grupo, planeadas pelo adulto e com opção de escolha para a criança – itens 15 e 16).

Os itens desta secção do PIP são considerados, pelos autores da escala, itens genéricos à excepção de dois – os itens 13 (*Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos*) e 14 (*Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente com pequenos grupos*). Estes dois itens são considerados itens específicos a utilizar em contextos educacionais que

---

<sup>118</sup> Ver anexo A

apliquem o modelo curricular High/Scope para a educação pré-escolar. Neste estudo, seguindo a indicação dos autores da escala para aplicação do PIP em contextos não High/Scope, os itens foram substituídos por questões sobre as oportunidades para as crianças, de forma intencional, anteciparem e reflectirem sobre as actividades e experiências que realizam (High/Scope Educational Research Foundation, 1987). Os restantes itens desta secção são considerados itens genéricos e, portanto, aplicáveis em qualquer contexto de educação pré-escolar. Desta forma, foram usados integralmente tal como apresentados na escala.

A apresentação dos dados segue a estrutura já referida: médias obtidas para cada item nos dois cursos – Curso A e Curso B; médias para cada item em cada um dos quatro grupos (Grupo I, II, III e IV).<sup>119</sup> Apresentação e análise das oportunidades proporcionadas pela rotina diária para promover: **a acção da criança na construção do conhecimento; a iniciativa e a autonomia, a estimulação; a cooperação e colaboração entre crianças; a partilha de controle entre crianças e adultos.** São usadas notas de campo da observação, que permitem clarificar a organização temporal nos contextos do Curso A e do Curso B. Seleccionaram-se notas de campo das salas das educadoras do Curso A e do Curso B que obtiveram classificações elevadas e baixas no curso. Isto não significa que existe uma ligação directa entre as classificações obtidas pelas educadoras e a qualidade dos seus contextos educacionais (classificação elevada – qualidade elevada). Procurou-se seleccionar uma diversidade de registos de forma, a melhor caracterizar a variedade dos contextos observados e a clarificar as práticas de um e outro curso.

A análise dos dados fundamenta-se, essencialmente, nos princípios pedagógicos de Dewey, Freinet e outros autores relevantes para a pedagogia da infância. Do legado pedagógico destes autores do século XX, sustenta-se a análise dos dados, preferencialmente, em dois documentos – *Os Invariantes Pedagógicos* de Freinet e *O Meu Credo Pedagógico* de Dewey. Sendo toda a obra destes autores de relevância fundamental para a pedagogia da infância, recorre-se, sempre que se considera pertinente, a outros documentos pedagógicos que integram os seus vastos legados. São, ainda, usados os contributos de outros pedagogos da infância.

---

<sup>119</sup> O Grupo I – educadoras do Curso A com classificação elevada; Grupo II – educadoras do Curso A com classificação baixa; Grupo III – educadoras do Curso B com classificação elevada; educadoras do Curso B com classificação baixa.

O Quadro nº 2 apresenta as médias do Curso A e do Curso B obtidas com a aplicação do PIP para a dimensão organização do tempo.

**Quadro nº 2 - Médias da dimensão organização do tempo por curso**

<b>Itens<sup>120</sup></b>	<b>Curso A (N=20)</b>	<b>Curso B (N=20)</b>
<b>11</b>	4,50	3,75
<b>12</b>	4,15	2,70
<b>13</b>	3,85	2,30
<b>14</b>	3,65	2,05
<b>15</b>	4,30	3,35
<b>16</b>	4,05	2,85

A análise dos dados revela, entre outras coisas, que:

1) as médias das educadoras do **Curso A** são mais elevadas do que as médias das educadoras do **Curso B**;

2) as médias das educadoras do **Curso A** situam-se no âmbito da qualidade, uma vez que as médias estão entre o ponto 3.65 e o ponto 4.5 e, portanto, acima do ponto de entrada na qualidade (3.5). As médias das educadoras do **Curso B** situam-se entre o ponto 2.05 e o ponto 3.75. Neste curso, dos seis itens, que integram a dimensão organização do tempo, apenas um item obtém uma média que se situa no âmbito da qualidade, o item 11 com a pontuação de 3.75, todos os restantes itens situam-se abaixo do ponto de entrada na qualidade (3.5);

3) o item com a média mais alta nos dois cursos é o item 11 – *Os adultos implementam uma rotina diária consistente*. No **Curso A** este item tem uma média de 4.5, situando-se no âmbito de uma qualidade elevada e aproximando-se do ponto máximo da escala, o ponto 5. No **Curso B** o item 11 apresenta uma média de 3.75, acima do ponto de entrada na qualidade, o ponto 3.5;

4) o item com a média mais baixa nos dois cursos é o item 14 – *Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos*

---

<sup>120</sup> Nota: O item 27 (*O staff faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança – CAR*) não foi avaliado, uma vez, que este instrumento não tem sido utilizado no contexto português.

*grupos de crianças* – tendo no **Curso A** uma média de 3.65 e no **Curso B** uma média de 2.05. O segundo item com a média mais baixa nos dois cursos é o item 13 – *Os adultos usam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos* – com uma média de 3.85 no **Curso A** e uma média de 2.30 no **Curso B**.

Os dados revelam, assim, que nas salas do Curso A, a organização do tempo situa-se no âmbito da qualidade no que se refere à: constância dos momentos que integram a rotina diária; às oportunidades que são dadas às crianças para fazerem escolhas e planos de acção, concretizá-los e partilharem com os pares e os adultos as suas experiências e realizações; aos tipos de actividades (individuais, pequeno e grande grupo) que são proporcionadas às crianças; ao apoio dos adultos às necessidades e interesses das crianças em todos os momentos. As salas das educadoras do Curso B apresentam uma rotina diária que se situa no âmbito da qualidade no que se refere à constância dos momentos que a compõe (item 11). Para os restantes itens desta dimensão pedagógica as médias obtidas nas salas das educadoras deste curso situam-se abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5). Isto significa que as rotinas das salas das educadoras do Curso B se situam num nível de baixa qualidade relativamente às oportunidades que são dadas às crianças para realizarem actividades individuais, de pequeno e grande grupo, fazerem escolhas e planos de acção e partilharem com os pares e os adultos as suas experiências e produções.

As salas das educadoras dos dois cursos apresentam rotinas diárias estruturadas em momentos que se repetem diariamente de forma sistemática, e esta constância das componentes situa-se no âmbito da qualidade para as salas do Curso B e numa qualidade elevada nas salas do Curso A. Isto permite às crianças antecipar os acontecimentos que integram o quotidiano diário da sua sala, o que favorece a sua independência face ao adulto e reduz a ansiedade e os receios perante situações inesperadas (Hohmann e Weikart, 1997).

No que se refere aos itens com as médias mais baixas, verifica-se que são comuns nos dois cursos, tal como acontece com o item que obtém a média mais elevada. Os itens com a pontuação mais baixa são os referentes às oportunidades dadas às crianças para fazerem escolhas e elaborarem planos de acção e partilharem com os pares e os adultos as suas acções e realizações. No Curso A, as médias destes itens situam-se num nível de qualidade e no Curso B situam-se num nível de baixa qualidade.

Estes itens – 13 (*Os adultos usam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos*) e 14 (*Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças*) são os que apresentam uma maior diferença entre as médias obtidas para cada um dos cursos. O Curso A apresenta uma média superior ao Curso B e a diferença entre as médias é de 1.55 no que se refere ao item 13 e de 1.60 para o item 14. O terceiro item com uma maior diferença de médias nos dois cursos é o item 12 (*A rotina diária inclui tempo para planear, trabalhar e relembrar*), sendo a diferença de 1.45. Verifica-se, assim, que os itens do PIP, referentes à dimensão pedagógica organização do tempo, que apresentam, nos dois cursos, uma maior diferença nas médias são os relacionados com as oportunidades criadas para o envolvimento activo das crianças na planificação das experiências e actividades que realizam no tempo de trabalho nas áreas e os que se referem às oportunidades para rever, reflectir e partilhar as experiências e realizações com os pares e os adultos.

A diferença das médias destes três itens (12, 13 e 14) nos dois cursos situa-se próximo do ponto 1.5, sendo superior no Curso A. Tal significa que, nas salas das educadoras do Curso A as crianças têm oportunidade de, diariamente, fazer escolhas e, por vezes, desenvolver planos de acção elaborados e complexos, bem como têm oportunidade de partilhar as experiências e produções com as outras crianças e adultos da sala. Nas salas das educadoras do Curso B as crianças não têm, diariamente, oportunidade de fazer escolhas e planos de acção e, quando isso acontece, verifica-se que as crianças fazem escolhas simples e não são encorajadas a pensar e reflectir na acção futura e a elaborar planos de acção individuais com o apoio dos adultos e dos pares. Nestas salas, não são criadas oportunidades para, diariamente, as crianças partilharem com as outras crianças e os adultos as experiências que realizaram<sup>121</sup>.

Os outros três itens do PIP que integram a secção *Rotina Diária* apresentam uma diferença de 0.75 (item 11 – *Os adultos implementam uma rotina diária consistente*), 0.95 (item 15 – *A rotina diária proporciona um equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo*) e 1.20 (item 16 – *Durante os períodos do dia orientados pelos adultos (por ex. tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias*) nas médias nos dois cursos, sendo sempre superior no Curso A. Destes itens, verifica-se que a maior diferença situa-se nos que se

---

<sup>121</sup> Estes dados, quer os referentes aos itens com as médias mais altas quer aos itens com as médias mais baixas são apresentados e analisados em maior detalhe nos pontos seguintes.

referem às actividades de pequeno e grande e ao estilo de interacção adoptado pelas educadoras nos momentos da rotina que são da sua iniciativa. No Curso A o item 16 obtém uma média superior à média do Curso B de 1.20. Isto significa que, nos momentos da rotina, cujas actividades são planeadas e introduzidas pela educadora, as educadoras do Curso A respeitam as iniciativas e os interesses das crianças que emergem no momento da realização das actividades de pequeno e grande e integram-nos nas suas propostas. As educadoras do Curso B com uma média de 2.85, abaixo da entrada na qualidade (3.5) adoptam um estilo de interacção centrado na figura da educadora, que planeia, inicia e dirige as actividades. Nestes contextos, as crianças têm poucas e, por vezes, nenhuma, oportunidades de concretizar as suas escolhas e opções nas actividades da iniciativa da educadora

O Quadro nº 3 apresenta as médias dos quatro grupos (I, II, III e IV) que integram o grupo da pesquisa.

**Quadro nº 3 - Médias da dimensão organização do tempo por grupo**

Itens <sup>122</sup>	CURSO A		CURSO B	
	Grupo I (N=10)	Grupo II (N=10)	Grupo III (N=10)	Grupo IV (N=10)
11	4,9	4,1	3,8	3,7
12	4,8	3,5	2,9	2,5
13	4,6	3,1	2,3	2,3
14	4,6	2,7	2,3	1,8
15	4,9	3,7	3,5	3,2
16	4,6	3,5	3	2,7

Os dados revelam, entre outras coisas, que:

1) as médias das educadoras do Grupo I (as educadoras do Curso A com classificações mais elevadas) situam-se acima do ponto 4.5 e, portanto, estão num nível de elevada qualidade. As médias das educadoras do Grupo III (as educadoras do Curso B com classificações mais elevadas) situam-se entre o ponto 2.3 e o ponto 3.8.

2) as médias das educadoras do Grupo II (as educadoras do Curso A com classificações mais baixas) situam-se entre o ponto 2.7 e o ponto 4.1, sendo que, dos

<sup>122</sup> Nota: O item 27 (*O staff faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança – CAR*) não foi avaliado, uma vez, que este instrumento não tem sido utilizado no contexto português.

seis itens que integram a dimensão Organização do Tempo, dois estão abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5) e os restantes estão situados acima deste ponto e, portanto num nível de qualidade. As médias das educadoras do Grupo III (as educadoras do Curso B com classificações mais baixas) situam-se entre o ponto 1.8 e o ponto 3.7. Neste grupo, dos seis itens que integram esta dimensão pedagógica, apenas um item situa-se acima do ponto da entrada na qualidade. Os restantes situam-se num nível de baixa qualidade;

A análise destes dados revela que no Curso A existe uma diferença na qualidade em todos os itens da organização do tempo, entre os dois grupos - o grupo de educadoras com classificações mais elevadas e o grupo de educadoras com classificações mais baixas. Assim, o Grupo I (das educadoras com classificações mais elevadas) tem médias, em todos os itens da rotina diária, que se situam no âmbito de uma elevada qualidade. O Grupo II (das educadoras com classificações baixas), obtém médias abaixo da entrada na qualidade para os dois itens referentes à planificação individual das actividades pelas crianças e partilha de experiências e realizações com os pares e os adultos. Os restantes quatro itens desta dimensão situam-se no âmbito da qualidade.

Os dois grupos do Curso B não apresentam uma diferença acentuada nas médias dos itens da dimensão organização do tempo. A diferença das médias nestes grupos situa-se entre o 0.1 e o 0.5, sendo as médias mais elevadas no grupo das educadoras com classificações mais elevadas.

Esta contrastação dos dados permite uma conclusão em torno da organização do tempo educacional nos contextos do Curso A e do Curso B. Existe uma constância nas rotinas diárias praticadas pelas educadoras dos dois cursos, no entanto, esta constância dos tempos educacionais tem diferentes significados nas salas do Curso A e nas salas do Curso B. No Curso B, a constância da rotina significa uma repetição sequente de tempos, enquanto no Curso A significa uma organização temporal das aprendizagens. No Curso B, a repetição dos tempos da rotina diária constitui um fim para a qualidade da organização do tempo, no entanto as experiências que esses tempos proporcionam às crianças não constituem oportunidades reais de aprendizagem. No Curso A, a repetição dos tempos constitui um meio para proporcionar experiências de aprendizagem significativas às crianças. Os dados que a seguir se apresentam e analisam permitem clarificar os diferentes significados da constância do tempo educacional nas salas de cada um dos cursos.

Apresentam-se os dados da dimensão pedagógica organização do tempo, obtidos com a aplicação do PIP, no que se refere às oportunidades que as educadoras criam no contexto de práticas para promover: a **acção da criança na construção do conhecimento**; a **iniciativa e a autonomia**; a **estimulação**; a **cooperação e colaboração entre crianças**; a **partilha de controle entre crianças e adultos**.

#### **7.1.1.1 A acção da criança na construção do conhecimento**

A acção da criança na construção do conhecimento é analisada com base nos dados do item 12 - *A rotina diária inclui tempo para planear, trabalhar e relembrar* e nas notas de campo das observações realizadas em contexto de práticas. Todos os itens do PIP que integram esta dimensão poderiam ser usados para analisar a participação activa da criança na construção do conhecimento próprio, no entanto, seleccionou-se este item por ser o que dá informação acerca da acção da criança nos momentos da rotina diária onde se proporcionam oportunidades para realizar actividades auto-iniciadas, com uma intenção orientada para metas e para fins e que é comunicada no seio do grupo – os pares e os adultos.

Os dados da aplicação do PIP revelam uma média de 4.15 para as educadoras do Curso A e uma média de 2.7 para as educadoras do Curso B. Isto significa que nas salas do Curso A as rotinas diárias integram momentos com tempo adequado para as crianças fazerem escolhas e planos, concretizarem os seus planos e partilharem com os outros as suas experiências. A acção da criança é da sua iniciativa e orientada, de forma consciente, para a concretização de propósitos que previamente definiu e partilhou com os pares e os adultos. As rotinas nas salas das educadoras do Curso B, com uma média de 2.7 que se situa abaixo do ponto da entrada na qualidade, não integram momentos com tempo adequado para as crianças planearem, concretizarem os seus planos e partilharem as suas acções.

As notas de campo permitem clarificar como estão organizadas as rotinas nas salas do Curso A e do Curso B no que se refere às oportunidades criadas para a criança se envolver em experiências de aprendizagem activa auto-iniciadas, explícitas e intencionais, apoiadas pela educadora e pelos pares. Seleccionaram-se dois registos do Curso A e dois do Curso B, sendo dois referentes às salas das educadoras com classificações elevadas e os outros dois das salas das educadoras com classificações mais baixas. Os primeiros registos são de duas salas de educadoras que completaram o



Curso A – a Mariana, que obteve uma classificação elevada e a Rita que obteve uma classificação mais baixa.

“Na sala da Mariana<sup>123</sup> (Curso A) o tempo está organizado em momentos que permitem às crianças fazerem escolhas e planearem acções, concretizar as suas escolhas, trabalhando nas áreas e comunicar aos pares e aos adultos as suas experiências e realizações mais significativas. Diariamente, no início da manhã, em reunião de conselho, após o acolhimento, as crianças têm oportunidade de escolher as acções e experiências que pretendem desenvolver ao longo do momento seguinte da rotina diária – o tempo de actividades e projectos. As crianças expressam ao grupo as suas escolhas e são incentivadas pela educadora a pensar nas actividades ou projectos que vão realizar individual e colaborativamente. Cada criança regista as suas escolhas para esse dia no quadro de actividades. Após o planeamento, as crianças vão trabalhar nas áreas da sala para realizar os seus planos podendo fazê-lo sozinhas ou cooperativamente com os companheiros e os adultos. Durante o tempo de actividades e projectos a educadora Mariana circula pelas áreas para apoiar as experiências das crianças e as ajudar a completar os seus planos. As crianças trabalham em todas as áreas da sala e colaboram com os pares para concretizar planos comuns, para resolver problemas e para realizar actividades integradas no trabalho de projecto que se está a desenvolver na sala. O tempo de trabalho nas áreas é o tempo mais longo da rotina diária e dura cerca de quarenta e cinco minutos. Finalizado este tempo, as crianças reúnem-se novamente em conselho, à volta da mesa de reunião do grande grupo, para o tempo de comunicação. Neste momento, algumas crianças propõem fazer as suas comunicações, outras são seleccionadas pela educadora, uma vez que completaram dois trabalhos do projecto que estavam para terminar. Assim, diariamente no tempo de comunicações cinco crianças partilham com o grupo de pares e com os adultos as experiências e realizações mais significativas que ocorreram no momento anterior. É dado tempo suficiente a cada criança para fazer a sua comunicação e a educadora incentiva, colocando questões ou relembrando algo que observou, a criança a reflectir acerca da acção passada e dos processos envolvidos na concretização das actividades e experiências que realizou.

---

<sup>123</sup> A educadora Mariana fundamenta a sua prática na perspectiva construtivista, sustentando-se, essencialmente, no modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) e na metodologia de trabalho de projecto.

Cada criança comunica ao grupo, e, este interpela a criança de forma a melhor compreender o que está a ser comunicado” (educadora com classificação elevada).

“A rotina diária da sala da educadora Rita<sup>124</sup> (Curso A) inclui momentos para as crianças planearem, concretizarem os seus planos trabalhando nas várias áreas da sala e partilharem com as outras crianças e adultos as suas experiências e realizações. O grupo é composto por 25 crianças e é dividido em dois pequenos grupos para os momentos de planeamento e revisão, ficando cada um destes grupos com um adulto, a educadora e a auxiliar<sup>125</sup>. O planeamento e a revisão são feitos individualmente e as crianças são incentivadas a pensar nas actividades que querem realizar. Os adultos colocam questões abertas, dão tempo às crianças para pensarem e expressarem as suas escolhas e incentivam-nas a fazer planos complexos, levantando hipóteses acerca do que será a sua acção ao longo do tempo de trabalho nas áreas. As crianças são, ainda, incentivadas a fazer planos colaborativos com os pares. Depois de planearem as actividades e experiências que pretendem realizar as crianças dirigem-se para as áreas para concretizar os seus planos, podendo fazê-lo sozinhas, com a colaboração dos pares e com o apoio dos adultos, educadora e auxiliar. Nesta sala, o tempo de trabalho tem a duração aproximada de cinquenta minutos. Ao longo do tempo de trabalho é frequente observar as crianças envolvidas em jogos e experiências com os materiais das diversas áreas, colaborando com outras crianças e com os adultos. A educadora e a auxiliar apoiam os jogos e as actividades das crianças e incentivam-nas a completarem os seus planos iniciais, bem como outros que vão surgindo ao longo do tempo de trabalho. Terminado o tempo de trabalho a educadora e a auxiliar reúnem-se com os seus pequenos grupos para fazer a revisão. Neste momento da rotina diária, as crianças são incentivadas a partilhar com os pares e os adultos as acções e as experiências mais significativas que realizaram ao longo do tempo de trabalho. As crianças têm tempo suficiente para comunicar as suas experiências e concretizações, sendo respeitado o seu

---

<sup>124</sup> A educadora Rita fundamenta a sua prática educacional no paradigma construtivista, elegendo o modelo pedagógico High/Scope em cruzamento com a metodologia de trabalho de projecto para sustentar as dimensões da pedagogia que pratica.

<sup>125</sup> A educadora e auxiliar formam a equipa educativa desta sala e desenvolvem o trabalho educacional que aqui se realiza de forma colaborativa. A auxiliar não tem formação específica no âmbito da educação de infância. A formação sobre o modelo e metodologia pedagógica adoptados tem sido realizada pela educadora nos encontros diários e semanais da equipa. Isto permite a divisão de tarefas pedagógicas para o apoio aos tempos de planeamento, revisão e trabalho em pequeno grupo. Assim, para estes momentos da rotina diária, é possível dividir o grupo de crianças em dois grupos, ficando cada um destes com um adulto para apoiar as actividades educacionais.

ritmo individual. Os adultos incentivam as crianças a reflectir sobre as acções passadas, as realizações que produziram e o processo envolvido para a sua concretização” (educadora com classificação baixa).

Nestas salas as crianças, diariamente, fazem escolhas e planos de acção que orientam as actividades e experiências que realizam nas áreas de actividades. No final do tempo de trabalho são criadas oportunidades para a criança partilhar experiências e realizações num processo de reflexão sobre a acção. Este ciclo de escolha/planificação, concretização de intenções e propósitos de acção e comunicação das experiências é apoiado pela educadora e pelo grupo de pares.

Apresentam-se dois exemplos das rotinas diárias das salas das educadoras que completaram o Curso B e que ilustram as oportunidades que são criadas para as crianças realizarem experiências de aprendizagem activa nos momentos do dia que são da sua iniciativa. O primeiro registo é da sala de uma educadora que obteve no curso uma classificação elevada e o segundo de uma educadora com uma classificação mais baixa.

“A educadora Lúcia (Curso B) organizou a rotina diária de modo a incluir momentos para as crianças realizarem escolhas, concretizarem as suas escolhas e opções, trabalhando nas áreas de actividades e partilharem com os outros, crianças e adultos, as suas experiências. No início da manhã as crianças reúnem-se em grande grupo com a educadora para o acolhimento. No final do acolhimento a educadora pergunta a cada criança, individualmente, em que área quer trabalhar e o que vai fazer. As crianças escolhem as áreas e, às vezes, as actividades que querem realizar. Não são incentivadas a elaborar planos de acção detalhados e complexos. O grupo é composto por vinte e cinco crianças. As últimas crianças a fazerem as suas escolhas são incentivadas pela educadora a não demorar muito tempo a pensar sobre o que querem fazer, porque, deste modo, ficam com pouco tempo para trabalhar nas áreas. À medida que escolhem as actividades as crianças dirigem-se para as áreas para concretizar as suas opções. A sala é de pequenas dimensões e gera-se bastante barulho e confusão, o que perturba as crianças que ainda estão a tentar fazer escolhas. Durante o tempo de trabalho nas áreas as crianças realizam as actividades e jogos que escolheram e outros que vão emergindo nas interacções que estabelecem com os materiais e com os pares. A educadora circula pelas áreas, observa as crianças e, ocasionalmente, participa nos seus jogos e brincadeiras dando indicações e fazendo sugestões, por vezes, de forma

prematura<sup>126</sup>. As crianças trabalham nas áreas cerca de trinta minutos. As últimas crianças a fazer escolhas no momento do planeamento têm cerca de vinte minutos para realizar as actividades que escolheram e, acontece, que muitas destas crianças deixam a meio as experiências e jogos que iniciaram por falta de tempo para os completarem. No final das actividades nas áreas as crianças reúnem-se com a educadora em grande grupo para partilhar as suas experiências. Neste momento a educadora selecciona três crianças para falarem acerca do que estiveram a fazer. As crianças referem as actividades, mostram algumas produções (um desenho e uma construção com legos) mas não são incentivadas a reflectir acerca das suas experiências e realizações” (educadora com classificação elevada).

“Na sala da educadora Celeste (Curso B) a rotina diária não contempla momentos para as crianças fazerem e expressarem escolhas e planos e partilharem com as outras crianças e adultos as suas experiências e realizações. Após o momento de acolhimento da manhã e da tarde as crianças vão para as áreas realizar actividades livres onde permanecem cerca de uma hora. Não é dada à criança oportunidade para comunicar as suas escolhas, a educadora limita-se a dizer *«podem ir para as áreas»*. As crianças têm tempo adequado para realizar as actividades nas áreas. Brincam sozinhas ou com outras crianças e os adultos não dão qualquer tipo de apoio. Durante este tempo a educadora e a auxiliar realizam tarefas de organização da sala<sup>127</sup>” (educadora com classificação baixa).

As crianças que frequentam as salas das educadoras do Curso A têm, diariamente, oportunidade de escolher as actividades e jogos que pretendem realizar durante o tempo de trabalho nas áreas. As educadoras apoiam as crianças incentivando-as a fazer escolhas e planos detalhados e complexos. Os momentos de planeamento constituem, deste modo, espaços e tempos de antecipação da acção, onde a criança, através de um processo de reflexão, elabora planos das actividades e experiências que vai realizar no momento seguinte da rotina diária – o tempo de trabalho nas áreas. Este

---

<sup>126</sup>Na análise dos dados referentes à dimensão interacção adulto criança é apresentado um registo das notas de campo das observações realizadas na sala da educadora Lúcia que ilustra o seu estilo de interacção com as crianças.

<sup>127</sup>No ponto referente à interacção adulto criança é apresentado um registo realizado na sala da educadora Celeste que exemplifica o tipo de tarefas que a educadora realiza durante o tempo em que as crianças estão a realizar actividades livres nas áreas. Estas tarefas incluem os registos das crianças que estão presentes e das que faltam, documentação solicitada pelo agrupamento, etc.

processo envolve activamente a criança na planificação e organização das actividades do quotidiano de práticas (Freinet, 1973c). As actividades que realizam nas áreas são levadas a cabo com um propósito previamente definido, os planos que elaboraram e que constituem um organizador da acção Dewey, (1971). O trabalho nas áreas de actividades constitui um espaço e um tempo de aprendizagem através da acção, onde a criança tem oportunidade de interagir com o contexto físico e social da comunidade educacional da sua sala de actividades e, assim, construir conhecimentos (Piaget, 1970). Mas este ciclo de planeamento e realização não se encerra na concretização da acção. São criadas oportunidades para partilhar e reflectir sobre as experiências realizadas e sobre os trabalhos concluídos ou em conclusão. Este é, novamente, um momento de envolvimento activo da criança na construção do seu conhecimento, pois favorece a tomada de consciência das aprendizagens realizadas e dos processos envolvidos na sua concretização. Nos momentos de revisão e de comunicação, a criança partilha experiências e realizações, reflectindo sobre os processos de construção de novos conhecimentos e saberes. O ciclo escolha/planificação, acção com propósitos e metas, comunicação/reflexão envolve a criança num processo activo de construção de conhecimentos e saberes. Este processo reflexivo de projecção (Rinaldi, 1998; 2006), concretização e comunicação é realizado no seio do grupo – os pares e a educadora – que apoia e sustenta a acção da criança.

Nas salas das educadoras que completaram o Curso B a organização do tempo apresenta estruturas diferentes das adoptadas pelas educadoras do Curso A. As salas que se enquadram no exemplo referente à sala da educadora Lúcia integram momentos que permitem à criança fazer escolhas, concretizá-las e, ocasionalmente, partilhar com os pares e os adultos as suas realizações. No entanto, as crianças não são incentivadas a reflectir acerca das suas escolhas e a desenvolver planos de trabalho complexos e detalhados. Estas escolhas são realizadas de forma rotineira e, por vezes, é dado pouco tempo à criança para as expressar. As actividades que realizam nas áreas possibilitam às crianças envolverem-se em experiências de aprendizagem através da acção, mas verifica-se que não há consistência no apoio do adulto para a realização das experiências nem no tempo dado para a concretização das escolhas das crianças. A rotina diária da educadora Celeste constitui outro tipo de organização do tempo que caracteriza as rotinas diárias das educadoras do Curso B. Esta organização do tempo não contempla momentos para as crianças expressarem as suas escolhas e partilharem com o grupo, os pares e os adultos, as experiências que diariamente realizam no quotidiano da

sala de actividades. Nestas salas, quando vão trabalhar para as áreas, as crianças realizam actividades livres sem, previamente, definirem intenções e propósitos para a sua realização. Verifica-se, ainda, que as crianças passam muito tempo a trabalhar nas áreas, sozinhas ou com os pares. Nestes momentos os adultos ocupam-se de tarefas de organização da sala e não participam nos jogos e experiências que as crianças realizam. As crianças ficam, desta forma, entregues a si próprias, na linguagem de Katz “sozinhas em casa”.

O ciclo de planeamento, trabalho e revisão ou comunicação, que se observa nas rotinas diárias das educadoras do Curso A permite à criança envolver-se activamente nas experiências de aprendizagem que realiza. Freinet alertou os educadores e os professores para a importância da acção da criança na construção do seu conhecimento. É sobre a importância do envolvimento activo da criança nas experiências de aprendizagem que o autor refere:

“O que trouxemos de novo à pedagogia foi esta possibilidade técnica de fazer efectivamente nas nossas classes um trabalho vivo, um trabalho de conquista<sup>128</sup>(...)A via normal de aquisição não é unicamente a observação, a explicação e a demonstração, processos essenciais da escola, mas a experiência tacteante, conduta natural e universal(...)Parece evidente que para uma cultura verdadeira se requer o tacteamento experimental(...)que constitui a base da nossa pedagogia (Freinet, 1973c, p.185).

O tacteamento experimental constitui um dos princípios da pedagogia Freinet que sustenta que a criança não aprende através da transmissão ou exposição teórica das matérias de estudo, mas através do envolvimento activo em experiências que partem dos seus interesses e motivações. Deste modo, para a criança ter um papel activo na construção do conhecimento é necessário introduzir várias mudanças na organização da escola, sendo uma delas a organização do tempo e do tipo de actividades que a rotina diária proporciona. Assim, a organização do tempo na escola moderna de Freinet integra momentos para as crianças planearem as suas actividades e experiências e as realizarem individualmente ou em colaboração com os pares e o educador. Na escola Freinet, o dia termina com a conferência, que é preparada pela criança que a profere. A criança que

---

<sup>128</sup> Integrado no Invariante nº 9 – “É preciso que motivemos o trabalho” (Freinet, 1973c, p.179).

comunica escolhe os temas e os trabalhos que pretende partilhar com o grupo e é, frequentemente, apoiada pelas outras crianças e pelo educador na preparação da sua apresentação. Esta nova organização do tempo dá oportunidade à criança de realizar actividades e experiências que ela própria escolheu seguindo os seus principais interesses. A criança é um actor com um desempenho activo nas aprendizagens que realiza e nos conhecimentos e saberes que constrói.

Neste sentido, referindo-se ao método a adoptar na escola progressista, Dewey afirma que “o lado activo precede o passivo no desenvolvimento da natureza da criança” (1940, p.12)<sup>129</sup>. O reconhecimento da centralidade da acção da criança na construção das ideias (processos intelectuais e racionais) (Dewey, 1940), implica uma reorganização da escola de modo a favorecer a sua interacção com o mundo físico e social e, assim, participar activamente nas aprendizagens que realiza. Contrapõe-se à escola tradicional, que segmentiza o tempo em torno de lições planeadas e escolhidas pela educadora e que visam a aquisição do conhecimento no âmbito das várias disciplinas, Dewey (2002) propõe uma organização do dia na escola que permita à criança envolver-se nas ocupações da vida quotidiana e, assim, realizar simultaneamente experiências que integram a actividade física e a intelectual. Na escola de Dewey, a rotina diária organiza-se em momentos que permitem à criança trabalhar individualmente, em pequenos e grandes grupos, em função dos seus interesses, o que significa que as crianças podem realizar, em simultâneo, diferentes tipos de actividades. Dewey (2000) critica vivamente a escola que se organiza de forma a todas as crianças realizarem as mesmas actividades ao mesmo tempo, não respeitando os diferentes interesses e necessidades das crianças e obrigando todas a ter o mesmo ritmo de trabalho, o que é contrário à natureza da criança e à natureza humana em geral. A crítica ao ensino que se organiza em actividades iguais para todos foi, também, referida por Freinet que citava o exemplo do inspector francês que afirmava, orgulhosamente, saber a actividade que todas as crianças estavam a realizar à mesma hora em todas as escolas do país.

A organização do tempo nas salas das educadoras do Curso A segue os princípios defendidos por Freinet e Dewey proporcionando, assim, às crianças oportunidades de se envolverem activamente nas suas aprendizagens no âmbito de experiência auto-iniciadas e apoiadas pelo adulto. Reconhece-se a competência da

---

<sup>129</sup> Esta obra de Dewey, “*O meu credo pedagógico*”, é publicada pela primeira vez em 16 de Janeiro de 1897 no *The School Journal*, Vol.LIV, Nº 3.

criança (Malaguzzi, 1998) para escolher as actividades e as experiências que conduzem a aprendizagens significativas e essenciais ao desenvolvimento. Reconhece-se a agência da criança (Barnes, 2000) no desenvolvimento de todo este processo.

#### **7.1.1.2 A autonomia e iniciativa**

Para analisar as oportunidades criadas para o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa da criança nos momentos da rotina diária das salas de educação pré-escolar que integram este estudo, elegeram-se dois itens do PIP – o item 13 (*Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos*) e o item 14 (*Os adultos usam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças*)<sup>130</sup>. Estes dois itens do PIP permitem analisar as oportunidades que a rotina diária proporciona para a criança fazer escolhas e planos de acção para as actividades auto-iniciadas e partilhar as suas realizações com os pares e os adultos. Embora, os outros itens que integram esta dimensão do PIP providenciem informação para analisar a autonomia e iniciativa da criança, privilegiaram-se os itens referentes às actividades centradas na iniciativa da criança.

Os dados referentes ao item 13 - *Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos* – revelam uma média de 3.85 para as educadoras do Curso A e de 2.3 para as educadoras do Curso B. No que se refere ao item 14 - *Os adultos usam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças* – as educadoras do Curso A obtém uma média de 3.65 e as educadoras do Curso B uma média de 2.05. Assim, as médias das educadoras do Curso A situam-se no âmbito da qualidade quer para o item 13 quer para o item 14, uma vez que as médias obtidas nestes itens estão acima do ponto da entrada na qualidade, o ponto 3.5. As educadoras do Curso B obtém, para estes dois itens, médias

---

<sup>130</sup> Os itens 13 e 14 sobre “planificar” e “relembrar” são considerados, pelos autores do PIP, itens específicos do modelo curricular High/Scope. Uma vez que este estudo não pretende avaliar o nível de implementação do currículo High/Scope, quando se avaliaram estes itens consideraram-se as oportunidades criadas pelos adultos para as crianças anteciparem e reflectirem, de uma forma intencional, sobre as suas experiências e realizações. Seguiu-se a indicação dos autores da escala para aplicação do PIP para a substituição dos itens específicos. No âmbito da apresentação e análise dos dados é usada a definição formal apresentada no PIP.



abaixo do ponto da entrada na qualidade, tendo os itens 13 e 14 uma média no âmbito de uma baixa qualidade (2.3 e 2.05).

As notas de campo permitem clarificar os dados obtidos nestes itens e analisar as oportunidades que são criadas para promover o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa das crianças que frequentam as salas das educadoras do Curso A e do Curso B nos momentos da rotina diária que se centram nas actividades auto-iniciadas.

Os extractos das notas de campo que se apresentam, referem-se às rotinas diárias de duas educadoras do Curso A e duas educadoras do Curso B. Seleccionaram-se, de cada curso, exemplos de rotinas de uma educadora com uma classificação elevada e de uma educadora com uma classificação baixa.

“A rotina diária da sala da educadora Sofia (Curso A) estrutura-se com base na organização do tempo proposta pelo modelo curricular High/Scope. Desta forma, integra o ciclo “*Planear-Fazer-Rever*”. Diariamente as crianças têm oportunidade de realizar actividades da sua própria iniciativa que escolheram no âmbito de um leque variado de opções que o espaço físico da sala proporciona. Assim, para os tempos de planeamento e revisão as crianças são divididas em dois grupos, ficando cada um destes com um dos adultos da sala, a educadora e a auxiliar, que apoiam e incentivam a acção das crianças nestes momentos da rotina diária. No tempo de planeamento cada criança tem oportunidade de escolher as actividades que pretende realizar no momento seguinte da rotina diária. A educadora dá tempo adequado a cada criança para fazer os seus planos. Conversa com as crianças, coloca questões abertas – «*Já pensaste o que queres fazer hoje no tempo de trabalho?*»; «*Como vai ser a cidade que vais construir na área dos blocos?*»; «*Escolheste ir para a área da casa, já pensaste o que é que vais fazer nessa área?*» - incentiva as crianças que escolhem trabalhar nas mesmas áreas a fazer planos colaborativos e promove a capacidade da criança para fazer planos complexos e detalhados. Durante o tempo de trabalho nas áreas a educadora observa as crianças e, sempre que alguma se depara com alguma dificuldade para iniciar ou desenvolver um plano, é apoiada pela educadora que a incentiva a procurar soluções alternativas para resolver os problemas encontrados. Durante o tempo de trabalho as crianças estão envolvidas nas actividades que elas próprias escolheram. Não se observam crianças a circular pela sala sem estarem envolvidas em qualquer actividade. Quando as crianças terminam as actividades que planearam, antes de finalizar o tempo de trabalho, a educadora apoia-as a fazerem novas escolhas e planos. A rotina diária praticada nesta

sala inclui um momento para as crianças relembrem e reflectirem acerca das actividades e realizações que ocorreram durante o tempo de trabalho nas áreas. Neste tempo, as crianças reúnem-se em pequenos grupos, cada um com um adulto. A educadora convida cada criança, individualmente, a partilhar com o grupo as actividades e experiências realizadas. Algumas crianças apresentam os trabalhos que realizaram e comunicam aos outros os processos envolvidos na sua concretização. A educadora incentiva as crianças a reflectir acerca das actividades realizadas, dos planos que elaboraram no tempo de planeamento e, quando estes são modificados, a pensar nos motivos para as alterações ocorridas. Apesar do planeamento e da revisão serem feitos individualmente todas as crianças do pequeno grupo têm oportunidade de participar dando sugestões, colocando questões, levantando hipóteses, fazendo comentários e críticas construtivas. Este processo é incentivado pela educadora que fomenta o diálogo, o debate e a reflexão em grupo” (educadora com classificação elevada).

“A rotina diária praticada na sala da educadora Célia (Curso A) integra momentos para as crianças escolherem as actividades que pretendem realizar no tempo de trabalho nas áreas. A educadora reúne-se com todo o grupo e pergunta individualmente a cada criança o que quer fazer, em que área vai trabalhar e, por vezes, coloca questões acerca dos materiais que as crianças vão usar para realizar as actividades que escolheram – quando o Pedro diz que vai fazer uma casa na área das construções a Célia pergunta à criança que materiais vai usar para fazer a casa. Depois de escolherem as actividades que pretendem realizar as crianças vão trabalhar para as áreas. A educadora circula pelas várias áreas, observa as crianças e ajuda-as na concretização das suas opções. Por vezes, durante o tempo de trabalho e, após terminar uma actividade, a educadora conversa com as crianças acerca do que estiveram a fazer e incentiva-as a fazer novas escolhas - dois meninos estiveram, na área das construções a fazer uma pista para corridas de automóveis utilizando tábuas de madeira e materiais de desperdício. Depois de concluírem a pista simularam algumas corridas. Quando acabaram o jogo, a educadora que estava na mesma área a observar as crianças fala com elas acerca do que estiveram a fazer e incentiva-as a fazer uma nova escolha. As crianças decidem fazer um desenho e a educadora sugere que representem o que estiveram a fazer (a pista e a corrida de automóveis). A proposta é aceite pelas crianças que, entre si, combinam o que cada uma vai desenhar. Durante o tempo de trabalho as crianças estão envolvidas nas actividades que escolheram no momento do planeamento

ou no tempo de trabalho nas áreas. Não se observam crianças a circular pela sala sem estarem envolvidas em actividades. No final do tempo de trabalho nas áreas, que dura cerca de cinquenta minutos, as crianças reúnem-se, novamente em grande grupo com a educadora e a auxiliar. A educadora selecciona quatro crianças, diariamente, para fazer a revisão. Neste momento, as crianças são incentivadas a partilhar com o grupo as experiências e os trabalhos que realizaram no tempo de trabalho. A educadora convida uma criança a mostrar ao grupo a construção que fez com legos e a falar sobre o processo envolvido na construção. Os meninos que estiveram a fazer a pista para a corrida de automóveis e a sua representação são seleccionados para partilhar com o grupo as actividades que realizaram. As crianças falam sobre a construção da pista e a corrida de automóveis e mostram as representações gráficas que realizaram. No tempo de revisão é a educadora que selecciona as crianças, mas são estas quem decide as actividades e experiências que querem partilhar com o grupo” (educadora com classificação baixa).

As notas da observação e a aplicação do PIP revelam que em todas as salas das educadoras que completaram o Curso A, a rotina diária inclui um momento formal para as crianças escolherem as actividades que pretendem realizar nas áreas e comunicarem essas escolhas aos pares e aos adultos que as apoiam e incentivam. Estes momentos são, em algumas rotinas, realizados em pequeno grupo e noutras em grande grupo. Todas as crianças têm, diariamente, oportunidade de iniciar actividades que escolheram num leque variado de opções que o espaço das salas lhes oferece. Mas as crianças não fazem apenas escolhas, com o apoio da educadora e dos pares, envolvem-se num processo reflexivo de antecipação e planificação da acção – o planeamento.

Os seguintes exemplos ilustram a organização do tempo nas salas das educadoras que completaram o Curso B no que se refere às oportunidades que são dadas às crianças para realizarem actividades que elas próprias escolheram e partilharem com os pares e os adultos as experiências e actividades auto-iniciadas.

“A rotina diária da sala da educadora Conceição (Curso B) integra momentos para as crianças escolherem as áreas ou actividades que pretendem realizar. No início da manhã, no seguimento do acolhimento, a educadora pergunta a cada criança a área onde quer trabalhar e, por vezes, questiona as crianças acerca das actividades que vão realizar na área ou áreas escolhidas. No final de todas as crianças expressarem as suas escolhas

vão para as áreas concretizar as suas opções. No tempo que as crianças realizam actividades nas áreas a educadora organiza os trabalhos realizados pelas crianças nos dias anteriores e prepara os materiais para o momento de trabalho em pequeno grupo. Enquanto realiza estas tarefas vai respondendo às solicitações das crianças que a abordam para resolver algum problema ou dificuldade, ou para mostrar algum trabalho que estão a realizar. Observam-se algumas crianças a “saltar” de uma actividade para a outra sem finalizarem o que iniciaram. Algumas crianças circulam pela sala, param numa ou noutra área e não se envolvem em nenhuma actividade. Finalizadas as tarefas de organização do trabalho do quotidiano de práticas, a educadora circula pelas várias áreas da sala, observa as crianças e procura ajudá-las a concretizar as suas escolhas. O tempo de trabalho nas áreas dura cerca de quarenta e cinco minutos. Terminado este tempo as crianças vão lanchar e depois vão para o recreio. No final do recreio as crianças reúnem-se em grande grupo com a educadora que selecciona, diariamente, uma ou duas crianças para comunicarem ao grupo as experiências e trabalhos realizados durante o tempo de trabalho. A educadora coloca questões às crianças acerca das actividades que realizaram, dos materiais que usaram e incentiva-as a mostrar as suas realizações” (educadora com classificação elevada).

“A rotina diária praticada na sala da educadora Matilde (Curso B), integra um momento para as crianças escolherem a área onde querem trabalhar, mas não contempla um momento para partilhar as experiências e actividades realizadas. No final do acolhimento da manhã e da tarde a educadora pergunta às crianças em que área querem trabalhar. No entanto, as crianças não têm oportunidade de expressar as suas escolhas todos os dias, limitando-se, nessas situações, a educadora a dizer às crianças que podem dirigir-se para as áreas onde pretendem trabalhar. Isto acontece sempre que o acolhimento se prolonga por mais tempo, para contar as novidades que as crianças trazem das vivências no quotidiano das suas famílias e da comunidade, ou quando a educadora quer realizar com as crianças actividades orientadas. Enquanto as crianças brincam e jogam nas áreas a educadora trabalha com um pequeno grupo que realiza uma actividade planeada e dirigida pela educadora. Observam-se algumas crianças a circular pela sala sem fazer nada e outras abandonam as actividades antes de terminar o que iniciaram. A rotina diária desta sala não integra um momento para as crianças partilharem com os pares e os adultos as experiências que realizaram durante o tempo de actividades nas áreas” (educadora com classificação baixa).

As rotinas diárias das salas das educadoras que completaram o Curso B oferecem, às crianças que as frequentam, poucas oportunidades de se envolverem em actividades que elas escolheram. Os exemplos apresentados demonstram que nestas salas as rotinas diárias não integram momentos formais para a criança planear as actividades e experiências que pretende realizar durante o tempo de trabalho nas áreas. Na sala da educadora Conceição as crianças escolhem as áreas onde querem trabalhar e, ocasionalmente, as actividades que pretendem realizar nessas áreas. A educadora não incentiva a criança a pensar nas actividades que vai realizar nas áreas e a reflectir nos processos que envolvem a realização das actividades. A rotina diária praticada na sala da educadora Matilde não integra um momento formal para as crianças escolherem e expressarem as suas escolhas antes de trabalharem nas áreas. Frequentemente as crianças vão para as áreas da sala realizar actividades livres sem expressarem qualquer escolha. Nestas salas, observa-se, com frequência, as crianças a deambularem de um lado para o outro na sala sem realizarem qualquer actividade. Também é frequente observar crianças a mudar de actividades sem as completarem. As notas de campo da observação e os dados da aplicação do PIP das outras salas do Curso B que integram o grupo da pesquisa revelam que algumas das rotinas diárias praticadas nestas salas não incluem momentos para as crianças escolherem as actividades que pretendem realizar. Diariamente, em todas estas salas, as crianças têm oportunidade de realizar actividades livres nas áreas, no entanto, não são incentivadas a pensar nas oportunidades que o espaço lhes oferece e a fazer opções reflectidas e planeadas que orientam a sua acção.

Organizar uma rotina diária que inclua momentos para as crianças fazerem escolhas significativas é crucial para o processo de aprendizagem. A escolha promove a capacidade das crianças pensarem em alternativas, tomarem decisões e serem responsáveis pelas suas opções (Branscombe, Castle, Dorsey, Surbeck e Taylor, 2003). Proporcionar à criança oportunidades de escolher as actividades, os materiais, os espaços, as pessoas com quem interage favorece a sua capacidade de pensar em simultâneo em várias possibilidades, avaliar e reflectir sobre essas alternativas e decidir quais as opções a seguir. Numa perspectiva construtivista, a escolha é uma actividade individual essencial para o desenvolvimento cognitivo e social (Branscombe, Castle, Dorsey, Surbeck e Taylor, 2003). Escolher envolve usar diferentes critérios para seleccionar e esta operação, realizada de forma contínua e sistemática, promove o desenvolvimento da capacidade operacional formal (Piaget, 1970). As crianças que

frequentam as salas das educadoras do Curso A têm oportunidade, diariamente, de se envolver em actividades e acções que elas próprias escolheram, no âmbito de um leque alargado de possibilidades que o espaço físico lhes proporciona. As escolhas das crianças no tempo de planeamento são apoiadas pelas educadoras que reconhecem e valorizam o potencial educacional desta competência. Assim, as educadoras destas salas incentivam as crianças a escolherem as actividades que pretendem realizar durante o tempo de trabalho nas áreas de actividades. Mas, neste momento da rotina diária, a acção da educadora não se encerra no incentivo à escolha da actividade, dos materiais e dos espaços. A educadora apoia a criança num processo de reflexão sobre a acção futura, colocando questões abertas que incentivam a criança a pensar nos processos que envolvem as acções que pretendem realizar, levantando hipóteses e, procurando, num processo colaborativo com os pares e o adulto, soluções para concretizar as suas intenções. Este processo apoia a criança no desenvolvimento de competências necessárias à planificação da acção.

“Planear é mais do que fazer escolhas. Planear é escolher com uma intenção (...) envolve a capacidade de decisão na acção, de previsão de interacções, de reconhecer problemas e propor soluções, de antecipar consequências e reacções” (Epstein, 2003, p.2).

Planear requer reflexão sobre a escolha e as suas consequências para a acção. Neste sentido Dewey (1971), em oposição à escola tradicional, propõe uma educação que promova a liberdade e a individualidade e identifica a liberdade com a capacidade de formar propósitos e concretizá-los, o que requer um auto-domínio da criança. A formação de propósitos envolve três aspectos:

“1) observação das condições e circunstâncias ambientes; 2) conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado, conhecimento obtido, em parte, pela lembrança e, em parte, pela informação, conselho, aviso de cuidado dos que tiveram maiores e mais amplas experiências; e 3) julgamento ou juízo, ou seja, a operação pela qual juntamos o que observamos e o que recordamos e concluímos sobre o que significa toda a situação, para podermos tomar, então, o propósito de acção” (Dewey, 1971, p.67 e 68).

O propósito ultrapassa os desejos momentâneos e os impulsos. Transforma os impulsos em planos e métodos de acção, através de um processo reflexivo e pessoal, baseado na previsão das consequências que tal propósito acarreta (Dewey, 1971). Também Freinet, nos Invariantes Pedagógicos nº 7 e nº 8, salienta a importância da liberdade de escolha da criança no processo de ensino e aprendizagem. O autor afirma que “Cada um gosta de escolher o seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa (...). Dai às crianças liberdade de escolher o seu trabalho, de decidir o momento e o ritmo desse trabalho e tudo mudará” (1973c, p.177). Freinet sustenta ainda, que “Ninguém gosta de trabalhar sem objectivo, actuar como um robot; quer dizer, actuar, sujeitar-se a pensamentos inscritos em rotinas nas quais não participa” (1973c, p.178). Na escola moderna proposta de Freinet o tempo está organizado de forma a proporcionar à criança oportunidades de realizar actividades da sua própria iniciativa, que escolhe e realiza com o apoio dos pares e dos adultos<sup>131</sup>.

Neste processo de apoio à escolha da criança, reconhece-se a centralidade do interesse para o envolvimento na tarefa (Laevers, 1994a), capacidade essencial para a realização de experiências de aprendizagem significativas. Para Dewey “os interesses são os signos e os sintomas de um poder crescente” (1940, p.14). Só através da observação cuidada e continuada dos interesses da criança é que o adulto pode entrar na vida da criança, perceber as suas capacidades e competências, que constituem o ponto de partida para as experiências de aprendizagem. Este é um dos grandes desafios que Dewey coloca aos professores – reconhecer os interesses e as experiências pessoais das crianças para proporcionar actividades e experiências que as motivem e envolvam activamente. Também Freinet (1973c) enaltece a importância do interesse para o sucesso escolar. Advoga uma pedagogia fundamentada no trabalho “a nossa pedagogia é precisamente uma pedagogia do trabalho” (Freinet, 1973c, p.184) e define o trabalho “natural, motivado e exaustivo, cujas virtudes nunca será demais realçar” (Freinet, 1973c, p.184). Defende que é o trabalho que é natural e não o jogo, o jogo espontâneo, sem intencionalidade e funcionalidade. Não é uma rejeição ao jogo, mas uma proposta de trabalho funcional que se realiza com prazer e satisfação e que conduz ao sucesso.

---

<sup>131</sup> A rotina diária da escola moderna de Freinet integra momentos para a criança escolher as actividades que pretende realizar. Assim, diariamente, no início da manhã cada criança tem oportunidade de escolher o seu trabalho e registar o seu plano para esse dia que é afixado num placar. Promove-se a capacidade de escolha da criança e o desenvolvimento de actividades auto-iniciadas a partir dos interesses individuais e do grupo.

Os momentos destinados à escolha e planificação das actividades pelas crianças que integram as rotinas diárias das salas das educadoras do Curso A favorecem o desenvolvimento do processo reflexivo individual (Dewey, 1953) e permitem às crianças realizarem actividades com metas e objectivos previamente definidos (Dewey, 1971) assumindo uma atitude de responsabilização pelas decisões tomadas (Dewey, 1953). Isto requer da educadora uma atitude de abertura e aceitação perante as escolhas e decisões das crianças que são consideradas como sujeitos de direitos na organização de um ambiente educacional que promove a construção activa, individual e co-operada de conhecimentos e saberes.

As notas de campo e os dados da aplicação de PIP demonstram que as rotinas diárias das educadoras que completaram o Curso A incluem diariamente um momento para as crianças comunicarem aos outros – os pares e a educadora - as experiências mais significativas que realizaram durante o tempo de trabalho nas áreas. Algumas destas salas, como é exemplo a sala da educadora Sofia, todas as crianças têm, diariamente, oportunidade de comunicar as actividades mais significativas e são incentivadas a reflectir acerca dos processos envolvidos na sua concretização. Outras rotinas, como é exemplo a rotina praticada na sala da educadora Célia, os momentos destinados à partilha e comunicação de experiências só permitem que algumas crianças o façam diariamente. No entanto, nestes casos existe a preocupação de todas as crianças terem oportunidade de, uma vez por semana, falarem e reflectirem no seio do grupo sobre as experiências que realizaram e que tiveram a oportunidade de escolher e/ou planear. Nas salas das educadoras que completaram o Curso B as rotinas diárias não incluem momentos formais para a partilha e comunicação das experiências mais significativas. Existem rotinas (como é exemplo a rotina diária da sala da educadora Conceição) onde, nos momentos de grande grupo algumas crianças têm oportunidade de descrever as actividades que realizaram. Contudo, as crianças não são incentivadas a reflectir acerca das experiências e actividades realizadas. É um processo rotineiro e mecânico de memorização e descrição, sem detalhe, das actividades que a criança realizou no tempo em que esteve nas áreas da sala. Outras, porém, não contemplam esta possibilidade (como é exemplo a rotina praticada pela educadora Matilde).

As oportunidades criadas para a criança partilhar com os pares e os adultos as actividades auto-iniciadas constituem, entre outras coisas, um momento óptimo para o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia. Comunicar as realizações mais significativas e reflectir sobre a sua concretização promove o desenvolvimento da



capacidade de escolha. A criança tem de escolher, autonomamente, as experiências que considera importante partilhar com os outros. É uma actividade individual onde, tal como nos momentos de escolha e planeamento das actividades, é convidada a escolher algumas, no âmbito de um conjunto mais ou menos alargado, de actividades que realizou por sua própria escolha e opção. “Reflectir sobre a acção passada é relembrar com uma análise (...) a reflexão consolida o conhecimento que pode ser generalizado para outras situações e conduzir a mais previsões e avaliações” (Epstein, 2003, p.2) Planear e reflectir integram, assim, um ciclo de pensamento reflexivo e concretização pensada e orientada para metas e fins (Dewey, 1965). Este é um ciclo praticado por várias abordagens de educação pré-escolar de qualidade (Niza, 1996; Hohmann e Weikart, 1997) e salientado na literatura como um critério de qualidade na organização do tempo nas salas de educação de infância (Bredekamp e Copple, 1997). Este ciclo foi introduzido por Freinet (1973c) nas rotinas diárias e semanais da escola moderna, que incluíam momentos para as crianças planearem as suas actividades e comunicarem com os pares e os adultos as experiências e os conhecimentos construídos que elas próprias seleccionavam num leque variado de possibilidades<sup>132</sup> que o tempo educacional proporcionava.

Os dados sobre a organização do tempo analisados para o desenvolvimento da autonomia e iniciativa e, também, os que se referem à acção da criança na construção do conhecimento, analisados no ponto anterior, salientam a importância da partilha da antecipação, da realização e da reflexão das actividades e experiências no seio do grupo, as crianças e os adultos. Em síntese, pode dizer-se que nas salas do Curso A, no que se refere à organização do tempo, é usada a repetição dos tempos como um meio para a partilha da antecipação, da realização e da reflexão de experiências e aprendizagens. No Curso B, a repetição sequente de tempos não favorece a partilha da antecipação, da realização e da reflexão das actividades que as crianças realizam.

### **7.1.1.3 A estimulação**

As oportunidades de estimulação e extensão da acção, pensamento e linguagem das crianças proporcionadas pela organização do tempo nas salas de educação pré-escolar que integram o grupo da pesquisa são analisadas com base nos dados do PIP

---

<sup>132</sup> Este ciclo é apresentado na primeira parte deste estudo no ponto 5.6.2 sobre a organização do tempo na pedagogia Freinet.

referentes ao item 16<sup>133</sup> - *Durante os períodos do dia orientados pelos adultos (por ex. tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias* – e nas notas de campo da observação. Centra-se a apresentação e análise dos dados, referentes à estimulação e extensão, neste item do PIP por ser o que providencia informação sobre as actividades que a criança realiza e que são planeadas pela educadora. Procura-se identificar as oportunidades que as educadoras criam, de forma intencional, às crianças para apoiar os interesses e necessidades que estas, implícita ou explicitamente, evidenciam e, assim, promover o desenvolvimento de novas competências e capacidades e aprofundar conhecimentos e saberes. Neste sentido, apresentam-se as actividades da iniciativa da educadora como oportunidades óptimas para criar momentos de acção ao nível da *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1979), estimulando e estendendo a acção, pensamento e linguagem da criança. Das actividades da iniciativa do adulto, nos momentos que integram as rotinas diárias deste grupo, elegeram-se as actividades realizadas em pequeno grupo por serem aquelas que são objecto de planificação por todas as educadoras dos dois cursos<sup>134</sup>.

Os dados do item 16 - *Durante os períodos do dia orientados pelos adultos (por ex. tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias* – revelam uma média de 4.05 para as educadoras do Curso A e uma média de 2.85 para as educadoras do Curso B. Estes dados dizem que os contextos educacionais das educadoras que completaram o Curso A são considerados de qualidade no que se refere às oportunidades de escolha, opção, iniciativa, resolução de problemas pela criança para as actividades planeadas e propostas pela educadora. Os contextos educacionais das educadoras que completaram o Curso B são considerados de baixa qualidade, uma vez que a média obtida (2.85) se situa abaixo do ponto da entrada na qualidade, o ponto 3.5.

---

<sup>133</sup> O item 16 é, também usado como suporte para a análise das oportunidades de partilha de controle entre crianças e adultos.

<sup>134</sup> Nas entrevistas, à excepção de três educadoras do Curso B que afirmam não realizar qualquer planificação educacional, todas as educadoras dos dois cursos afirmam planificar as actividades que as crianças realizam nos momentos de trabalho em pequeno grupo. No entanto, as educadoras do Curso B afirmam que as actividades de grande grupo não são objecto de uma planificação sistemática, resultando, a maior parte das vezes, de situações que emergem no momento de reunião de grande grupo. Deste modo, como não havia uma constância na planificação deste tipo de actividades (grande grupo) decidiu-se apresentar e analisar as actividades de pequeno grupo que são objecto da planificação educacional das educadoras nos dois cursos.

Os extractos das notas de campo permitem analisar as oportunidades de estimulação e extensão nos momentos da rotina diária que são objecto de uma planificação sistemática pelas educadoras – os momentos de actividades em pequeno grupo. Os exemplos que se apresentam referem-se a quatro educadoras, duas do Curso A e duas do Curso B. Seleccionou-se, para cada curso, uma educadora com uma classificação elevada e outra com uma classificação mais baixa.

“A educadora Clara (Curso A) organiza a sua prática educativa fundamentando-se nos pressupostos e dimensões pedagógicas do modelo curricular High/Scope e do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). A rotina diária fundamenta-se na proposta High/Scope para a organização do tempo. Assim, diariamente, neste contexto educacional as crianças têm oportunidade de realizar actividades em pequeno grupo que são objecto de uma planificação sistemática, intencional e cuidadosamente organizada pela educadora. A Clara planifica as actividades de pequeno grupo com base nas observações das crianças de forma a responder aos interesses e necessidades que estas evidenciam, em torno dos temas dos projectos e outras actividades que se desenvolvem na sala. A análise dos registos de observação, que a Clara realiza diariamente, revelou um interesse especial das crianças em torno da pintura. Esta é uma das actividades mais escolhidas pelas crianças no planeamento. Na área da expressão plástica só existe um cavalete que permite duas crianças pintarem em simultâneo, ficando as restantes, que planeiam fazer pinturas, muito tempo à espera de vez para pintar. Assim, a educadora decidiu, durante um período de tempo, planificar actividades de pintura para os momentos de pequeno grupo. De forma a proporcionar experiências diversificadas em torno da pintura a educadora Clara organizou actividades de pintura com diferentes tipos de materiais: suportes em madeira, pano de várias texturas, barro, azulejos, papéis variados, pedras, vidros, etc. Com esta diversidade de materiais a educadora procurava incentivar a criatividade das crianças e estender e alargar as suas experiências. Um dos tempos de pequeno grupo observados centrou-se na pintura de flores que as crianças tinham observado numa visita realizada no dia anterior a um horto. Esta actividade realizou-se na Primavera e a educadora organizou a visita ao horto depois das crianças manifestarem um interesse pelas flores que nasciam e cresciam nesta estação do ano. Em cima da mesa estavam várias fotografias das flores que as crianças observaram na visita. Um das meninas diz que vai pintar jacintos. Começa a pintar as flores com vários

tons de rosa e de azul. À medida que vai pintando observa as fotografias e diz à educadora: «*Clara, preciso de roxo para pintar uma flor igual a esta* (aponta para uma das fotografias que tem jacintos em vários tons de lilás). *Não temos esta cor na mesa, nem no cavalete*». «*Então vamos ter que fazer*», responde a Clara e pergunta às crianças do grupo se sabem como se obtém a cor lilás. Algumas crianças dizem que é azul, outras que é roxo e estabelece-se um debate em torno da cor dos jacintos e como fazer esta cor com as tintas disponíveis que existem na sala. Depois de discutirem por algum tempo as crianças concluem que precisam de misturar algumas cores para ver se conseguem fazer a cor lilás. A menina que estava a pintar os jacintos diz: «*Vou misturar azul com um bocadinho de vermelho, dá roxo, pode ser que fique esta cor*». A criança mistura as duas cores, coloca a fotografia ao lado e diz que ainda não está igual. A educadora pergunta à criança o que acha que precisa de fazer para obter a cor da flor da fotografia. Uma das crianças diz que devia misturar branco para ficar mais claro. A educadora Clara incentiva as crianças a misturar as cores até conseguirem a cor que desejam. Depois de experimentarem com várias cores as crianças conseguem obter os tons de lilás para pintar os jacintos” (educadora com classificação elevada).

“A educadora Vânia estrutura a rotina diária da sua sala fundamentando-se na proposta do modelo curricular High/Scope. Assim, além dos outros tempos que compõe a rotina diária High/Scope, as crianças realizam-se diariamente actividades de pequeno e grande grupo. As actividades de pequeno grupo são, geralmente, planeadas em torno dos trabalhos de projecto que se estão a desenvolver no momento. Por vezes, são realizadas actividades de pequeno grupo em torno de acontecimentos festivos: aniversário das crianças, comemoração do dia do pai e do dia da mãe, etc. Um dos tempos de pequeno grupo observados, centrou-se na confecção de um livro para oferecer como presente de aniversário a uma das meninas da sala que nesse dia completava quatro anos<sup>135</sup>. A educadora coloca em cima da mesa diversos materiais; cartolinas de várias cores, papel reciclado, bocados de papéis diversificados, cascas de nozes, pauzinhos, bocados de lã e de tecido, bocados de plástico recortados em diferentes formatos, cola, pincéis, tesouras, marcadores, lápis de cor e de cera. Pergunta

---

<sup>135</sup> Nesta sala sempre que alguma criança faz anos é costume oferecer um livro com trabalhos realizados por todas as crianças do grupo. A educadora e as crianças combinaram designar este livro do “*livro dos amigos*” e cada criança faz algo que gostaria de oferecer à criança que faz anos. Os trabalhos das crianças são acompanhados com registos da educadora sobre o que as crianças querem dizer e partilhar com a criança que faz anos.

às crianças se sabem para que são os materiais. Uma das crianças responde que é para fazer o livro do presente de aniversário da Carolina (no início da manhã a educadora conversou com as crianças sobre o aniversário da Carolina e todos cantaram os parabéns). *«Pois é, vamos fazer o presente para a Carolina. Têm aqui estes materiais, podem escolher os que quiserem para fazer uma coisa de gostem muito para dar à Carolina. Se precisarem podem utilizar outros materiais da sala. No fim, com os trabalhos de todos vamos construir o livro para a Carolina»*. As crianças seleccionam os materiais e falam sobre as suas escolhas e planos para a concretização do trabalho. O João diz que vai fazer uma colagem: *«Olha Vânia, vou colar nesta folha de cartolina verde, que é a cor que a Carolina mais gosta. Mas primeiro tenho que desenhar»*. A Vânia pergunta ao João se já pensou o que vai desenhar. A criança responde que vai desenhar um menino, flores e o recreio do jardim de infância e depois vai colar materiais no desenho. A educadora pergunta: *«Então, porque é que vais desenhar essas coisas para oferecer à Carolina?»* O João responde: *«sabes, o menino sou eu e as flores são as que vou oferecer à Carolina porque ela gosta muito de flores, nós andamos sempre a apanhar flores no recreio e lá fora quando vamos para casa. E o recreio, porque é o sítio preferido da Carolina para brincar e eu gostava muito de lhe dar um recreio muito, muito grande do tamanho do mundo»* O João selecciona cascas de noz, pauzinhos, bocados de lã e de tecido para fazer a sua colagem. Quando termina o trabalho a educadora pergunta ao João se não gostava de escrever alguma coisa que queira dizer à Carolina. A criança diz que vai escrever: *«Olha vou escrever aqui, ao lado das flores»*. *«Já pensaste o que vais escrever?»*, pergunta a educadora. *«Vou dizer à Carolina que ela é a minha melhor amiga porque brinca comigo no recreio e, às vezes, me ajuda a fazer as coisas que eu não sei»*. A educadora incentiva a criança e o João começa a escrever. Depois de escrever a palavra Carolina, a criança diz à educadora que não sabe escrever a palavra «gosto». A Vânia pronuncia devagar a palavra «gosto» e pergunta à criança se sabe qual é a primeira letra e o João responde *«é G, mas não sei escrever.»* *«E como achas que podes aprender a escrever?»*, pergunta a Vânia. O João responde que já sabe, dirige-se para a área da escrita e pega na caixa com abecedários feitos em cartão. Com o apoio da educadora a criança usa as letras do abecedário para construir a frase que, depois de completa, copia para o trabalho que vai para o livro da Carolina. No final, o João mostra o seu trabalho às crianças que estão a trabalhar na sua mesa e diz: *«eu agora já sei escrever, já sei escrever»*. A Vânia sugere

ao João que explique aos colegas como conseguiu escrever para que estes, quando quiserem, possam também escrever” (educadora com classificação mais baixa).

As educadoras Clara e Vânia planificam as actividades de pequeno grupo de forma a proporcionarem às crianças a realização de experiências diversificadas e que respondam aos seus interesses, necessidades e vivências do quotidiano<sup>136</sup>. As actividades realizadas em pequeno grupo são da iniciativa das educadoras. São estas que planificam, organizam e introduzem as actividades e os materiais de suporte. Mas são as crianças que orientam a sua acção no decorrer das actividades e experiências que os momentos de pequeno grupo proporcionam. As crianças têm opção de escolha e de decisão no uso dos materiais e na concretização das actividades. Isto não significa uma demissão do papel da educadora no desenvolvimento das actividades de pequeno grupo. As educadoras planificam as actividades com base nos dados da observação e dos projectos que decorrem na sala procurando, assim, responder aos interesses, gostos e necessidades que as crianças evidenciam no seu quotidiano de sala de actividades. No entanto, apesar de terem objectivos educacionais pré-definidos, as educadoras reconhecem e aceitam os interesses emergentes das crianças e apoiam as suas acções e explorações. O apoio das educadoras insere-se numa perspectiva Vigotskianiana criando verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo e, permitindo, assim, a realização de tarefas que a criança não seria capaz de fazer sozinha. Este apoio é providenciado pela educadora Clara que incentiva as crianças a misturarem as tintas para obter a cor que necessitam para pintar flores idênticas às das fotografias que fizeram na visita ao horto. É, também, o apoio providenciado pela educadora Vânia que incentiva o João a construir, com letras móveis, a frase que pretende escrever no presente que vai oferecer à Carolina.

Os seguintes extractos das notas de campo exemplificam o tipo de apoio providenciado pelas educadoras do Curso B nos momentos da rotina destinados à realização de actividades em pequeno grupo.

---

<sup>136</sup> Nas entrevistas todas as educadoras do Curso A afirmam que planificam as actividades educacionais com base nos dados da observação e nos registos que diariamente realizam, de forma a responder aos interesses e necessidades das crianças. As educadoras afirmam que a observação e a avaliação da criança é uma área em que necessitam de continuar a ter formação, mas sublinham os contributos da formação especializada para o trabalho que realizam nas salas no âmbito desta dimensão pedagógica. A Clara é uma das educadoras do Curso A que usa o instrumento do modelo curricular High/Scope para observação e avaliação da criança – o COR.

“A rotina diária praticada pela educadora Márcia (Curso B) inclui diariamente um momento para a realização de actividades em pequeno grupo. As actividades são planeadas pela educadora em torno de temas. Geralmente os temas são seleccionados pela educadora e correspondem às estações do ano e épocas festivas. Alguns dos temas integram-se no projecto educativo do agrupamento ou no projecto curricular de sala. Num dos tempos de pequeno grupo observados a educadora distribuiu a cada criança uma ficha com um desenho de um assador de castanhas e castanhas. Coloca no centro da mesa lápis de pau de várias cores. Depois de distribuir o material, a educadora relembra às crianças o tema da conversa do tempo do acolhimento (no acolhimento da manhã a educadora conversou com o grupo sobre a época festiva do ano que se aproximava – o magusto) e convida as crianças a pintarem o desenho da ficha. Pergunta às crianças se sabem o que está representado no desenho e as crianças respondem que são castanhas. *«Pois, é são castanhas, mas tem outra coisa, quem sabe o que é?»* As crianças olham para o desenho e uma responde *«É uma coisa para cozer castanhas»*. A educadora diz que não é para cozer e explica o que está representado no desenho: *«Isto não é para cozer castanhas, porque as castanhas cozem-se numa panela no fogão, e isto não vai ao fogão. É para assar castanhas. Chama-se um assador de castanhas. Põe-se carvão a arder e colocam-se em cima, numa grade, as castanhas a assar. Então vamos lá pintar»*. As crianças começam a pintar e uma menina pega num lápis verde e pinta uma castanha. A educadora diz à criança que as castanhas não são verdes e pergunta ao grupo de que cor são as castanhas. As crianças respondem que são castanhas e a educadora diz às crianças que só podem pintar as castanhas de castanho porque essa é a sua cor. Diz às crianças que os assadores são de barro e de ferro portanto só podem pintar de preto (ferro) e vermelho escuro (barro). As crianças pintam a ficha e a educadora circula pela mesa observando o que as crianças fazem. Chama a atenção para as crianças não pintarem fora do risco e não trocarem as cores indicadas para completar a ficha. No final da actividade os trabalhos das criança são colocados pela educadora e auxiliar num placar na entrada da sala” (educadora com classificação elevada).

“A rotina diária praticada pela educadora Eva inclui, diariamente, actividades em pequeno grupo. As actividades realizadas em pequeno grupo são planeadas pela

educadora em torno de temas, épocas festivas, ou organização da sala<sup>137</sup>. As crianças são divididas em dois grupos para os momentos de pequeno grupo e a educadora e a auxiliar circulam pelas duas mesas para apoiar a concretização das actividades. Uma das actividades observadas centrou-se na realização do quadro dos aniversários. A educadora preparou previamente os materiais – uma vela em cartolina, lápis de cor, de cera e marcadores. A educadora explica às crianças em que consiste a actividade e diz que podem decorar a vela como entenderem, desenhando com os lápis e os marcadores. Todas as crianças desenharam algo nas velas, rabiscos, flores, casas, figuras humanas, árvores. A educadora e a auxiliar circulam pelas mesas, observam o que as crianças fazem e lembram que é para decorar a vela toda com desenhos. À medida que as crianças acabam de decorar as velas, a auxiliar cola no cimo da vela a fotografia de cada criança, que a educadora previamente recortou, em forma de chama. Quando as velas ficam prontas a educadora e a auxiliar colam-nas nos bolos de cartolina que estão colocados num dos placares da sala e que correspondem aos meses do ano. No final a educadora convida todas as crianças a observarem o quadro dos aniversários e relembra o mês em que cada criança faz anos” (educadora com classificação mais baixa).

Os exemplos apresentados referentes às salas das educadoras Márcia e Eva tipificam as actividades de pequeno grupo que se realizam nas salas das educadoras que completaram o Curso B. Os exemplos mostram, claramente, que as actividades de pequeno grupo são objecto de uma planificação prévia das educadoras que dirigem a acção das crianças para a concretização dos objectivos previamente definidos. A educadora Márcia pretende que as crianças aprendam “coisas” sobre o magusto e as castanhas, e, a educadora Eva procura envolver as crianças na construção do quadro dos aniversários e, assim, participarem na organização do trabalho da sala de actividades. As actividades apresentadas seguem a orientação das educadoras e as crianças não têm opção de escolha na sua realização. Não são considerados os interesses e as necessidades individuais das crianças que emergem no desenvolvimento das actividades. Estas actividades inserem-se numa perspectiva transmissiva de educação, totalmente centrada na figura da educadora. Deste modo, distanciam-se das actividades de pequeno grupo realizadas nas salas das educadoras que completaram o Curso A que procuram integrar os interesses das crianças nas suas propostas educacionais e

---

<sup>137</sup> As actividades referentes à organização da sala integram, neste contexto educacional, a realização de um quadro de presenças, um quadro do tempo, um quadro de tarefas, um quadro dos aniversários.



promovem uma aprendizagem através da acção, onde a criança menos experiente aprende com o apoio do outro mais experiente - que nas situações apresentadas é a educadora (Vygotsky, 1979).

As actividades de pequeno grupo realizadas nas salas das educadoras do Curso A inserem-se numa perspectiva sócio-construtivista que reconhece a centralidade da acção da criança para a construção do conhecimento próprio (Piaget, 1970) e enfatiza o papel do contexto social nesta construção (Vygotsky, 1991). Neste sentido, Freinet (1973c) advoga que é através da prática do *tacteamento experimental* que a criança aprende e que se educa a inteligência – “É generalizando, na aula e fora desta, a prática do *tacteamento experimental*, tornando-a possível e eficaz, que na realidade se educa a inteligência” (Freinet, 1973c, p.188). O autor enfatiza a importância de proporcionar à criança experiências que a envolvam activamente na manipulação e exploração dos materiais e objectos, que são centrais para a aprendizagem e para a construção de conhecimentos. Mas, para que as crianças tenham sucesso nas actividades que realizam é necessário que as propostas das educadoras se adequem aos interesses que estas evidenciam explícita e implicitamente. Segundo Freinet, a motivação é a chave do sucesso escolar – “É preciso que motivemos o trabalho” (1973c, p.179).

“Todo o indivíduo quer ser bem sucedido. O fracasso é inibidor, destruidor do ânimo e do entusiasmo(...)podemos praticar uma pedagogia que às crianças permita serem bem sucedidas, apresentarem trabalhos feitos com amor, efectuarem pinturas ou cerâmicas que sejam obras-primas, darem conferências aplaudidas pelos ouvintes” (Freinet, 1973c, p.182 e 183).

Deste modo, na perspectiva de Freinet, é através do *tacteamento experimental* e do envolvimento em actividades e experiências que motivem a criança que esta aprende e se desenvolve. O autor proclama no Invariante Pedagógico nº 10 que “Basta de escolástica” (Freinet, 1973c, p.181) e que é através das experiências bem sucedidas, que influenciam o comportamento da criança, que esta mais rapidamente progride.

Também Dewey, defende a importância do interesse da criança para a realização de experiências de aprendizagem significativas e com impacto no seu desenvolvimento. A educação progressiva assenta no princípio da continuidade (Dewey, 1940), isto é parte dos interesses e das experiências do quotidiano das crianças e considera-os o

ponto de partida para a planificação educacional em torno de experiências que permitam às crianças alargar e estender os seus conhecimentos e saberes. “O progresso não está na sucessão dos estudos, mas no desenvolvimento de novas atitudes face aos novos interesses na experiência” (Dewey, 1940, p.12). Para Dewey este é “o sentido de uma prática progressiva: não se satisfazer com o trabalho no nível das possibilidades, intenções e interesses actuais das crianças, como se fossem traços fixos de uma determinada idade, mas acreditar e investir na fluência do processo de desenvolvimento” (Pinazza, 2005, p.15). Isto significa, na linguagem de Vygotsky (1979) agir ao nível da zona de desenvolvimento próximo.

O apoio providenciado pelas educadoras Clara e Vânia (Curso A) insere-se nas perspectivas defendidas por Freinet e Dewey. As educadoras planificam as actividades educacionais com base nos dados da observação que diariamente realizam e que permitem identificar os interesses, os gostos e as necessidades das crianças com quem trabalham. As propostas que apresentam às crianças nos momentos de trabalho em pequeno grupo constituem oportunidades para alargar e estender os seus conhecimentos e saberes. Neste sentido, as experiências assentam no princípio da continuidade defendido por Dewey como um dos princípios das experiências de aprendizagem significativas. Dewey (1971) afirma que toda a experiência recebe algo da experiência passada e influencia e modifica a experiência futura. A educação deve ser compreendida como uma reconstrução contínua da experiência (Dewey, 1940). Só desta forma é que as experiências têm significado para a aprendizagem e impacto no desenvolvimento da criança.

Esta análise salienta a importância da estimulação para o sucesso da criança na concretização das actividades e experiências e para a realização de aprendizagens com significado. No entanto, esta competência profissional de estimular a acção e o pensamento da criança, alargar os seus interesses, alargar as suas realizações é muito importante, mas, de lenta construção profissional. Os estudos na área mostram que, no perfil de interacção da educadora de infância portuguesa, sendo difícil, esta competência é central e tem que ser conquistada (Oliveira-Formosinho, 2000).

#### **7.1.1.4 A cooperação e a colaboração entre as crianças e entre as crianças e os adultos**

A cooperação e colaboração entre crianças e entre crianças e adultos é analisada, para a dimensão organização do tempo, através dos dados obtidos para o item 15 do PIP - *A rotina diária proporciona um equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo*. Elegeu-se este item do PIP para analisar as oportunidades de cooperação e colaboração entre crianças e entre estas e os adultos, por se referir aos momentos da rotina diária que favorecem o trabalho cooperativo. Os dados obtidos com a aplicação do PIP revelam uma média de 4.3 para as educadoras do Curso A e uma média de 3.35 para as educadoras do Curso B. Existe, para este item, uma diferença de 0.95 entre as médias obtidas pelas educadoras dos dois cursos. As médias obtidas significam que as rotinas diárias praticadas pelas educadoras que completaram o Curso A, no que se refere ao equilíbrio existente entre actividades de pequeno e grande grupo, se encontram num nível de qualidade, muito próximo da qualidade elevada e as rotinas das educadoras do Curso B situam-se abaixo da entrada na qualidade, o ponto 3.5.

As notas de campo permitem clarificar como estão organizadas as rotinas diárias das educadoras de cada um dos cursos para a realização de actividades em pequeno e grande grupo e como estas actividades constituem momentos para fomentar a cooperação e a colaboração entre as crianças e entre estas e os adultos. Apresentam-se dois extractos das notas de campo referentes às rotinas diárias das educadoras do Curso A e dois referentes às rotinas diárias das educadoras do Curso B.

“A educadora Cláudia (Curso A) estrutura a rotina diária fundamentando-se na proposta do modelo curricular High/Scope<sup>138</sup>. Desta forma, na sua sala realizam-se, diariamente, actividades em pequeno e grande grupo planeadas pela educadora. As actividades realizadas nestes momentos são propostas pela educadora a partir dos interesses e necessidades das crianças, identificados através dos dados da observação que diariamente realiza. Na realização das actividades, a educadora procura estar atenta aos interesses que emergem junto do grupo de pares e apoia as escolhas e opções das crianças. Sendo a metodologia de trabalho de projecto uma das metodologias privilegiadas neste contexto educacional, é frequente o envolvimento das crianças, do

---

<sup>138</sup> A educadora Cláudia, como as restantes educadoras que completaram o curso A fundamentam a sua prática na perspectiva construtivista. Esta educadora optou pela contextualização do modelo curricular High/Scope em cruzamento com a metodologia de trabalho de projecto.

grupo todo, ou de pequenos grupos, na pesquisa em torno de trabalhos de projecto. Quando existem projectos em curso, as planificações para as actividades de pequeno e grande grupo centram-se, com frequência, nos temas que as crianças estão a investigar. O tema do trabalho de projecto que decorre na sala é “*As tartarugas*”. As crianças já realizaram um conjunto de actividades de pesquisa sobre as tartarugas. Vários trabalhos das crianças estão expostos na sala acompanhados de registos dos adultos documentando as questões que originaram o projecto e as descobertas realizadas. A educadora planeou e organizou uma actividade de grande grupo em torno de uma questão que preocupa actualmente as crianças “*Porque é que as tartarugas põem ovos?*” Quando esta questão surgiu, a educadora propôs às crianças pedirem o apoio dos pais para responderem à questão e ela própria comprometeu-se com o grupo a trazer informação de casa. No momento de grande grupo, a educadora e as crianças partilharam a informação que recolheram em casa, a educadora registou as descobertas que fizeram e propôs às crianças, para a actividade de pequeno grupo desse dia, o registo, através do desenho, sobre a informação recolhida por todos. Os registos das crianças e os registos da educadora constituem uma síntese das descobertas individuais sobre questões colocadas pelo grupo. São os saberes individuais que se conjugam, entrelaçam e apoiam a construção de conhecimentos e saberes do grupo. No final os registos foram colocados no placar destinado às produções realizadas no âmbito do trabalho de projecto. Isto favorece a comunicação dos saberes que se vão construindo quer para o grupo quer para todos aqueles que visitam a sala de actividades, nomeadamente os pais das crianças” (educadora com classificação elevada).

“A educadora Patrícia (Curso A) organiza a rotina diária fundamentando-se na proposta do modelo curricular High/Scope para a organização do tempo<sup>139</sup>. Deste modo, a rotina diária praticada pela Patrícia integra a realização de actividades em pequeno e grande grupo. Diariamente as crianças realizam actividades com os pares propostas pela educadora e previamente planificadas. No âmbito do projecto do agrupamento de escolas onde esta instituição está integrada, realizou-se no dia anterior uma visita à biblioteca pública para procurar informação sobre o tema do projecto do agrupamento –

---

<sup>139</sup> A educadora Patrícia fundamenta a sua prática no modelo curricular High/Scope para a educação pré-escolar. Na entrevista a educadora referiu que usa a proposta High/Scope para organizar o espaço e os materiais, a rotina diária e as experiências chave. Não cruza esta proposta pedagógica com outro modelo ou metodologia pedagógica.

“Educação para a cidadania”<sup>140</sup>. Depois do acolhimento da manhã, em grande grupo, a educadora conversa com as crianças sobre a visita do dia anterior e propõe às crianças fazerem um registo sobre a visita, desde a saída do jardim de infância, incluindo o percurso de autocarro e a pesquisa na biblioteca. As crianças vão relembrando todos os passos que seguiram e a educadora regista as lembranças das crianças numa folha de papel. Assim, regista o percurso efectuado, desde a saída do jardim de infância até à chegada à biblioteca, as actividades de pesquisa realizadas na biblioteca com o apoio da bibliotecária e a nova informação recolhida sobre o tema que estão a trabalhar – “os direitos das crianças”. No momento de pequeno grupo, a educadora sugere às crianças fazerem um cartaz sobre a visita à biblioteca seguindo o registo feito, nessa manhã, pelo grupo. Coloca em cima da mesa uma cartolina, papel branco em tamanho A5 (uma folha para cada criança) marcadores, lápis de cor, lápis de cera. Lê às crianças o que registou e, em conjunto, decidem o que cada criança vai registar de modo a completar todo o percurso da visita e a pesquisa realizada na biblioteca. Depois de todas as crianças terminarem os seus registos, o grupo, com o apoio da educadora cola os registos na cartolina seguindo a sequência que previamente acordou e definiu” (educadora com classificação mais baixa).

As educadoras Cláudia e Patrícia (Curso A) organizaram as rotinas diárias de modo a proporcionar às crianças oportunidades de, diariamente, realizarem actividades em grupo - pequeno e grande grupo. Os exemplos apresentados evidenciam uma preocupação das educadoras em promover a cooperação entre as crianças e entre estas e a educadora nos momentos da rotina destinados às actividades de grupo. As educadoras planificam actividades para estes momentos da rotina diária, integradas nos trabalhos de projecto e nos temas que estão a trabalhar, de forma a criar oportunidades de colaboração e cooperação entre as crianças. Procuram apoiar as crianças no desenvolvimento de um sentido de colaboração e cooperação na realização de tarefas que permitem a construção de conhecimentos e saberes que são significativos para a criança individual e para o grupo. As conquistas e os sucessos obtidos na realização das actividades são, simultaneamente, conquistas e sucessos individuais e conquistas e sucessos do grupo – crianças e educadora.

---

<sup>140</sup> Este foi o tema escolhido pelo agrupamento, em conselho de docentes, para ser trabalhado durante o ano lectivo (2001/2002). Neste âmbito, a educadora Patrícia seleccionou um conjunto de temas para trabalhar com as crianças, sendo um deles “os direitos das crianças”. É este o tema que está a ser trabalhado com o grupo aquando da observação realizada para esta pesquisa.

Apresentam-se dois extractos das notas de campo que permitem identificar as oportunidades que as rotinas diárias praticadas pelas educadoras do Curso B oferecem às crianças para realizar actividades de grupo – pequeno e grande grupo – e as oportunidades criadas no âmbito destas actividades para o desenvolvimento de práticas de colaboração e cooperação entre crianças e entre as crianças e os adultos.

“A rotina diária praticada pela educadora Susana (Curso B) estrutura-se em momentos que se repetem de forma sistemática ao longo dos dias. A organização do tempo inclui momentos para realizar actividades individuais e em pares (actividades livres nas áreas da sala) e actividades de pequeno e grande grupo. A duração de cada tempo da rotina muda em função do tipo de actividades que são realizadas nos momentos de pequeno e grande grupo. As actividades de grande grupo podem ser objecto de planificação da educadora ou escolhidas pelas crianças no momento da sua realização. As actividades realizadas em pequeno grupo são planeadas pela educadora e seguem uma orientação de forma a obter resultados previamente definidos. Normalmente as actividades de pequeno grupo são planeadas em função dos temas que estão a ser trabalhados ou de acontecimentos festivos e sazonais. O tema que está a ser trabalhado e, que está em fase de finalização, é “*A alimentação*”. Este tema integra-se num tema mais vasto – “*As profissões*”<sup>141</sup> – que tem sido desenvolvido ao longo dos últimos meses. A alimentação surgiu no âmbito do trabalho realizado em torno da profissão “*Cozinheiro*”. Para sintetizar o que as crianças aprenderam em torno da alimentação a educadora sugere às crianças a realização da pirâmide dos alimentos. É escolhido, pela educadora, um pequeno grupo para iniciar a construção da pirâmide dos alimentos. A educadora coloca em cima da mesa, onde se realizam as actividades em pequeno grupo, a imagem de uma pirâmide dos alimentos, revistas, cola, tesouras e uma folha de papel para cada criança com o contorno da pirâmide dos alimentos. As crianças têm que construir a pirâmide dos alimentos seguindo o modelo da imagem e as indicações da educadora. Algumas crianças terminam a construção da pirâmide num dia, outras necessitam de mais tempo<sup>142</sup>. No fim de um período de tempo todas as

---

<sup>141</sup> Este tema (“*As profissões*”) foi apresentado como o tema do trabalho de projecto que está a ser desenvolvido pelas duas salas de educação pré-escolar que integram esta instituição. O tema foi escolhido no âmbito do projecto educativo do agrupamento e a educadora selecciona os temas a trabalhar com as crianças. É a educadora que planifica e dirige as actividades de pequeno grupo que as crianças realizam em torno do tema que é abordado em cada momento.

<sup>142</sup> Nesta sala, os momentos de trabalho em pequeno grupo podem prolongar-se por várias horas, incluindo o período da manhã e da tarde. As crianças terminam o trabalho em pequeno grupo quando

crianças têm uma pirâmide dos alimentos que é afixada no placar da sala destinado aos trabalhos realizados em torno das *profissões*.

“A educadora Leonor (Curso B) organiza a sua prática fundamentando-se na metodologia de trabalho de projecto e na pedagogia de situação. A rotina diária praticada nesta sala segue uma estrutura que integra momentos de trabalho individual e em pares (nas áreas) e momentos de pequeno e grande grupo. Diariamente as crianças têm oportunidade de realizar actividades individuais e em grande grupo. Não há uma constância no que se refere às actividades realizadas em pequeno grupo. A sua realização depende dos temas que estão a ser trabalhados ou das situações que emergem do jogo das crianças. As actividades de pequeno grupo que se integram nos temas dos projectos são objecto de planificação da educadora, as que resultam dos interesses emergentes das crianças são realizadas sem planificação prévia e a educadora organiza-as no momento da sua realização. Quer as actividades previamente planificadas quer as actividades que resultam de uma situação emergente não incluem, na sua realização, todas as crianças. Assim, diariamente pode realizar-se uma actividade de pequeno grupo onde participam algumas crianças enquanto as restantes realizam actividades livres nas áreas. A selecção das crianças para as actividades de pequeno grupo é feita pela educadora, quando as actividades são previamente planeadas, ou são as crianças que se auto-propõe, quando é uma actividade resultante de uma situação emergente. As actividades de grande grupo realizam-se diariamente e integram todas as crianças e a educadora que participa e apoia. Tal como acontece com as actividades de pequeno grupo, as actividades de grande grupo não são objecto de uma planificação diária da educadora. Assim, há actividades que resultam de uma planificação educacional, quando estão integradas nos temas que estão a ser trabalhados e há actividades que não são objecto de planificação, quando resultam dos interesses que as crianças manifestam nos momentos da rotina diária destinados às actividades de grande grupo. Neste âmbito, foram observadas duas actividades de grupo – uma de pequeno e uma de grande grupo – sobre o tema que está a ser trabalhado na sala de actividades e que se integra no projecto

---

concluem as tarefas que a educadora propõe. Assim, durante o tempo de actividades livres, que dura cerca de uma hora e quinze minutos (quer de manhã quer de tarde) um grupo de crianças está a realizar actividades em pequeno grupo com a supervisão da educadora. As actividades de pequeno grupo podem, assim, estender-se por vários dias, dependendo do ritmo de trabalho das crianças.

educativo do agrupamento – “*O ciclo da água*”<sup>143</sup>. No final do acolhimento da manhã, em grande grupo a educadora pergunta às crianças como estava o tempo no dia anterior. Estas respondem que esteve a chover e desenvolve-se uma conversa em torno da água da chuva, das nuvens, e do que acontece à água quando cai no solo. As crianças falam das descobertas que têm feito no âmbito deste tema e a educadora propõe fazer um registo, num cartaz, sobre os conhecimentos que as crianças expressaram e que sintetizam os conhecimentos construídos com a realização de um conjunto de actividades que têm vindo a ser desenvolvidas em torno do ciclo da água. A educadora selecciona oito crianças para fazer o registo colectivo. Em pequeno grupo, seguindo as orientações da educadora, cada uma destas crianças escolhe o que vai registar. O registo é feito numa cartolina com marcadores. Enquanto a criança que está a fazer o registo desempenha a sua tarefa as restantes crianças do grupo observam sem fazer nada. A educadora tem que intervir várias vezes para chamar a atenção das crianças que estão sem fazer nada. Estas envolvem-se em conflitos sociais, falam muito alto e não estão envolvidas no que está a acontecer em torno da construção do cartaz. À medida que terminam a tarefa as crianças vão para as áreas da sala realizar actividades livres. No final da manhã, em grande grupo, é mostrado o cartaz realizado em torno do ciclo da água. A educadora e as crianças envolvidas na sua realização explicam ao grupo o que registaram<sup>144</sup> (educadora com classificação mais baixa).

Nas salas das educadoras que completaram o Curso B não se observa uma sistematicidade na realização das actividades em pequeno grupo. As rotinas diárias praticadas pelas educadoras Susana e Leonor exemplificam a organização das actividades em pequeno grupo que são proporcionadas às crianças nas salas do Curso B. Os exemplos apresentados permitem extrair algumas conclusões. Apesar das rotinas diárias integrarem a realização de actividades em pequeno grupo, nem todas as crianças têm, diariamente, oportunidade de as realizar; a duração das actividades de pequeno grupo depende da concretização das experiências e tarefas propostas e pode durar todo um período do dia – a manhã ou a tarde. Assim, as crianças podem estar toda a manhã ou toda a tarde a realizar uma actividade de pequeno grupo (além dos momentos de

---

<sup>143</sup> No âmbito do ano internacional da água o agrupamento de escolas a que esta instituição pertence definiu como tema para o projecto educativo deste ano lectivo “*O ciclo da água*”. Deste modo, é suposto, que todos os jardins de infância integrados neste agrupamento desenvolvam projectos ou temas em torno do tema do projecto educativo.

<sup>144</sup> O cartaz foi realizado em formato de pictograma, com o registo escrito da educadora acompanhado de desenhos feitos por cada uma das crianças envolvidas na sua concretização.



acolhimento em grande grupo). As actividades de pequeno grupo resultam da planificação da educadora ou são organizadas a partir de situações que emergem no quotidiano sem uma planificação prévia. As crianças são seleccionadas pela educadora, (exemplo da sala da educadora Susana) ou auto-propõe-se para realizar as actividades. Não se observa, nas propostas feitas pelas educadoras, uma intencionalidade para promover o desenvolvimento de práticas de colaboração e cooperação entre pares. A organização e o apoio das educadoras do Curso B, no que se refere às actividades de pequeno grupo, distancia-se do apoio providenciado pelas educadoras que completaram o Curso A. Estas, procuram organizar as suas rotinas diárias de forma a garantir às crianças o direito a realizar actividades em pequeno grupo e intencionalizam a sua acção de forma a promover a colaboração e cooperação entre as crianças e entre estas e os adultos.

Neste sentido, as práticas das educadoras do Curso A aproximam-se das propostas de Freinet e Dewey que defendem que a organização do trabalho escolar pressupõe a cooperação e colaboração entre os alunos e entre estes e o professor. Freinet afirma que “A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, quer dizer, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos utentes, incluindo o educador” (1973c, p.199). Também Dewey, no *Meu Credo Pedagógico* (1940), defende a cooperação escolar entre as crianças e os adultos como fonte primária da organização da vida na escola. Mais tarde, apresenta uma proposta de organização das actividades escolares em torno das “*ocupações*” (Dewey, 2002) que se desenvolvem através de experiências e actividades colaborativas e co-operativas entre as crianças e entre estas e o professor. Para estes autores a cooperação e a colaboração constituem elementos essenciais na organização do tempo educacional.

A literatura salienta, assim, a importância da colaboração e da cooperação entre pares e entre crianças e adultos para a realização de aprendizagens e para a co-construção de conhecimentos. A cooperação e a colaboração, como meio de criar comunidades de aprendizagem é uma competência profissional que necessita de ser aprendida pelos professores. Para ter o direito de ensinar é preciso ter o direito de aprender (Oliveira-Formosinho, 2004).

### **7.1.1.5 A partilha de controle entre a criança e o adulto**

A apresentação dos dados referentes às oportunidades de partilha de controle entre a criança e o adulto, para a dimensão organização do tempo, é feita através dos dados do item 11 (*Os adultos implementam uma rotina diária consistente*), do item 16 (*Durante os períodos do dia orientados pelos adultos (por ex. tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias*) e das notas de campo da observação. A partilha de controle entre crianças e adultos pode ser analisada a partir de todos os itens da dimensão organização do tempo do PIP, no entanto, seleccionou-se o item 11, por se considerar que a consistência da rotina diária permite às crianças antecipar os acontecimentos ao longo do dia, o que lhe dá um controle sobre as suas acções, e o item 16 porque providencia informação importante sobre a partilha de controle nas actividades que são da iniciativa do adulto.

No que se refere aos dados do item 11 (*Os adultos implementam uma rotina diária consistente*) as educadoras do Curso A obtém uma média de 4.5, no âmbito de uma elevada qualidade e as educadoras do Curso B uma média de 3.75, que se situa no âmbito da qualidade. Este item é, na dimensão organização do tempo, o que apresenta médias mais elevadas nos dois cursos. Deste modo, no que se refere à consistência da rotina diária e à sua apropriação pelas crianças, as educadoras do curso A apresentam contextos de elevada qualidade e as educadoras do Curso B apresentam contextos de qualidade. Este é o único item da organização do tempo em que os contextos educacionais do Curso B se situam no âmbito da qualidade. No entanto, é importante analisar estes dados no âmbito dos dados referentes aos restantes tempos da rotina diária. As educadoras do Curso A, obtém para todos os itens da dimensão tempo, médias que se situam no âmbito da qualidade. Portanto, a constância dos tempos da rotina diária, significa que existe uma sistematicidade de momentos de qualidade educacional nos contextos das salas do Curso A. Por outro lado, as educadoras do Curso B, obtém, para os restantes tempos da rotina diária, médias abaixo do ponto da entrada na qualidade. Assim, a constância dos tempos da rotina diária, nas salas do Curso B, significa que existe uma sistematicidade de momentos, contudo, estes não são considerados de qualidade educacional.

As notas de campo permitem caracterizar a estruturação da rotina diária nas salas das educadoras de cada um dos cursos e compreender como a organização do tempo contribui para a partilha de controle entre as crianças e a educadora. Apresentam-

se dois exemplos de rotinas diárias praticadas nas salas das educadoras do Curso A que fundamentam as suas práticas em dois modelos pedagógicos para a educação de infância – o modelo curricular High/Scope e o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM)<sup>145</sup>. Todas as educadoras do Curso A referiram usar a rotina diária de um destes dois modelos como estrutura da organização do tempo nas suas salas de actividades.

“A educadora Mariana (Curso A) organizou o tempo com base na estrutura da rotina diária proposta pelo modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). A rotina diária praticada nesta sala inclui os seguintes momentos: acolhimento; planeamento; trabalho nas áreas (actividades e projectos); lanche; tempo de exterior; comunicação; almoço. Estes são os tempos realizados no período da manhã. No período da tarde, as crianças, que têm três anos,<sup>146</sup> descansam no final do almoço e depois regressam à sala. O primeiro momento da tarde é destinado a actividades em torno da linguagem oral e escrita (histórias, rimas, poesias, etc.), actividades de envolvimento parental, correspondência escolar, alternando estas actividades ao longo da semana. O dia termina com a reunião em conselho para a análise das actividades realizadas durante o dia e o registo do que foi ou não realizado, tendo como suporte o quadro das actividades. Com base no balanço do dia fazem-se projecções para as actividades a realizar no dia seguinte. À sexta-feira de tarde ocorre o conselho semanal. Os tempos da rotina repetem-se na mesma sequência ao longo da semana e, quando há alguma alteração, as crianças são previamente avisadas e é explicado o motivo da alteração da rotina diária. A educadora nomeia, com frequência, os tempos da rotina e as crianças identificam a sua sequência de forma correcta. Todas as crianças sabem o que podem fazer em cada um dos tempos. Os momentos de transição foram previamente planeados pela educadora, de forma, que as crianças possam acabar as actividades em diferentes tempos, respeitando os seus ritmos pessoais. Assim, por exemplo, no final do tempo de

---

<sup>145</sup> As práticas destas educadoras fundamentam-se no paradigma construtivista. Usam, como referência para a estruturação das dimensões pedagógicas, preferencialmente, duas “gramáticas” de expressão construtivista – o modelo curricular High/Scope e o modelo do Movimento da Escola Moderna. No entanto, tendo estudado outras expressões do construtivismo no âmbito do CESE que frequentaram, as dimensões da pedagogia que praticam evidenciam outras presenças, como a adopção da metodologia de trabalho de projecto, influências do modelo de Reggio Emilia, etc. Seleccionaram-se as rotinas diárias de uma educadora do Curso A que obteve uma classificação elevada e outra de uma educadora com uma classificação baixa.

<sup>146</sup> Este é o primeiro ano que as crianças estão com esta educadora e frequentam uma rotina diária com estas características.

trabalho nas áreas, as crianças que terminam mais cedo as actividades e, depois de arrumarem os espaços e os materiais, preparam-se para lanchar. Neste tempo da rotina, um dos adultos (educadora ou auxiliar) apoia as crianças que ainda estão a terminar as actividades e o outro adulto apoia as crianças que vão começar a lanchar. No período da tarde, a transição entre o tempo de actividades em torno da linguagem, envolvimento parental ou correspondência, e o tempo de conselho do final do dia é, também, objecto de atenção pela equipa educativa. Tal como nos restantes tempos de transição, um dos adultos apoia as crianças que estão a terminar as actividades e o outro adulto ajuda as crianças que já terminaram, a prepararem-se para o tempo seguinte da rotina diária” (educadora com classificação elevada).

“A rotina diária praticada na sala da educadora Francisca (Curso A), fundamenta-se na estruturação do tempo proposta pelo modelo curricular High/Scope. Inclui os seguintes tempos: acolhimento; planeamento; trabalho; revisão; exterior; almoço; grande grupo; pequeno grupo; lanche; saída. Na sala, está afixado um quadro com os diferentes tempos da rotina diária representados na sequência em que ocorrem ao longo do dia. O quadro tem fotografias das crianças a realizar actividades referentes a cada um dos tempos da rotina. Ao lado da fotografia está escrito o nome do momento a que a fotografia se refere e o período de tempo (minutos) a que corresponde. Diariamente, estes tempos repetem-se de forma consistente e, quando é alterado algum tempo as crianças são previamente informadas das alterações. As crianças que frequentam esta sala têm quatro e cinco anos e estão com esta educadora desde a frequência da creche. Todas as crianças conhecem a sequência dos tempos da rotina diária e referem, com frequência, os nomes dos diversos momentos que a compõem. Ao longo do dia e durante as actividades a educadora refere os nomes dos tempos da rotina: *«Vamos sentar-nos nas mesas para o tempo de pequeno grupo»*. As transições entre os diferentes momentos da rotina diária são planeadas pela educadora, de forma, a permitir que as crianças terminem as actividades em diferentes tempos. Desta forma, no final do tempo de trabalho nas áreas, depois de terem arrumado os materiais, as crianças que terminam mais cedo as actividades sentam-se nas mesas onde fazem a revisão, a ver livros que elas próprias escolhem na área da biblioteca. No período da tarde, as crianças que terminam mais cedo a actividade de pequeno grupo, podem escolher duas áreas – biblioteca e jogos – enquanto aguardam que todos terminem a actividade e possam, então, preparar-se para o lanche. Esta organização facilita a transição entre os vários

momentos da rotina diária de modo a não provocar desorganização e conflitos. Quando acabam as actividades as crianças sabem exactamente para onde se dirigir e o que fazer, enquanto os seus companheiros terminam as suas tarefas. A educadora tem uma auxiliar de acção educativa para apoio à sala, contudo, está sozinha com as crianças a maior parte do tempo porque a auxiliar tem que desempenhar tarefas do quotidiano da instituição, fora da sala de actividades. Deste modo, teve necessidade de organizar os tempos de transição para as crianças que terminam mais cedo as actividades não estarem dependentes da educadora e saberem exactamente o que podem fazer enquanto esperam que todos terminem” (educadora com classificação baixa).

A estruturação da rotina diária com momentos que permitem às crianças realizar diferentes tipos de jogo e actividades, com tempos da iniciativa da criança e tempos da iniciativa do adulto favorece a partilha de controle entre as crianças e os adultos, nomeadamente a educadora. Todas as rotinas diárias praticadas nas salas das educadoras do Curso A são consistentes com as características desenvolvimentais das crianças e mantêm-se constantes ao longo do tempo. Sempre que surge necessidade de alterar os seus momentos, as crianças são previamente informadas sobre as mudanças previstas e o motivo das alterações. A constância dos momentos permite a partilha de controle, entre as crianças e os adultos no quotidiano do jardim de infância. A apropriação, pela criança, dos tempos da rotina e da sua sequência, ao longo do dia e da semana, possibilita-lhe saber exactamente como vai decorrer o tempo em que permanece no jardim de infância. O facto de existirem tempos que são da iniciativa da criança, como os momentos para planear as actividades, realizar e concretizar os seus planos e partilhar com os outros as suas experiências e realizações mais significativas, permitem à criança um controle sobre o tempo, sobre a forma como o organizam e sobre as experiências de aprendizagem que realizam (Hohmann e Weikart, 1997). As educadoras destas salas evidenciam uma atenção cuidada na organização dos momentos de transição. Estes momentos estão organizados de forma que as crianças possam terminar as actividades em diferentes momentos, respeitando diferentes ritmos de trabalho e de acção. A organização destes momentos permite às crianças, que terminam mais cedo as actividades, envolverem-se em outras tarefas enquanto esperam que todos terminem. Existe uma preocupação com o atendimento diferenciado, reconhecendo que as crianças têm ritmos e formas de trabalho diferentes. As crianças sabem exactamente o que fazer quando terminam as actividades e não ficam dependentes das instruções dos adultos.

Esta organização favorece a diminuição da ocorrência de conflitos sociais. A partilha de controle entre as crianças e os adultos permite à criança agir com confiança e segurança, sem os medos e as ansiedades provocadas pelo desconhecido (Hohmann e Weikart, 1997).

As rotinas diárias praticadas pelas educadoras que completaram o Curso B são, na sua maioria, consistentes. As notas de campo permitem exemplificar os tipos de organização do tempo nestas salas. Os exemplos das rotinas diárias praticadas nas salas do Curso B referem-se à sala de uma educadora com uma classificação elevada e uma educadora com uma classificação baixa.

“A educadora Carmo (Curso B) estruturou a rotina diária fundamentando-se na proposta do modelo curricular High/Scope<sup>147</sup>. Assim, a rotina diária integra os momentos de: acolhimento; planeamento; trabalho; revisão; pequeno grupo; grande grupo; exterior; almoço; descanso. Depois do descanso, são realizados os mesmos tempos que foram realizados no período da manhã. Os tempos de trabalho nas áreas e de pequeno grupo realizam-se em simultâneo. A auxiliar apoia as crianças que trabalham nas áreas e a educadora apoia as crianças que estão a trabalhar em pequeno grupo. Os tempos da rotina mantêm-se de forma sistemática e, sempre, que são alterados as crianças são previamente avisadas das mudanças que vão ocorrer. As crianças têm um conhecimento dos tempos que compõe a rotina diária e identificam claramente a sua sequência ao longo do dia. Os adultos referem os nomes dos tempos da rotina diária ao longo das actividades que vão realizando: «*Vamos todos sentar-nos para fazer a revisão*». Os tempos de transição não estão planeados e as crianças que terminam mais cedo as actividades circulam pela sala enquanto esperam que todas estejam prontas para o momento seguinte da rotina diária. Isto provoca alguma confusão e, por vezes, as crianças que já terminaram as actividades envolvem-se nos jogos ou brincadeiras das outras crianças que ainda estão a finalizar as actividades. Quando isto acontece, a educadora intervêm e manda as crianças sentarem-se no local de reunião de grande grupo, o que nem sempre é possível, pois as crianças reúnem-se na área das construções

---

<sup>147</sup> As notas de campo da observação revelam que a estrutura diária integra os momentos propostos pela rotina diária do modelo High/Scope. A educadora, na entrevista, afirmou fundamentar a sua prática neste modelo pedagógico. A educadora realizou a formação inicial no IEC da Universidade do Minho e, portanto, fez formação teórica em modelos pedagógicos para a educação de infância e formação prática num desses modelos, o que usa para fundamentar a sua rotina diária.

e, em algumas destas situações, esta área ainda está a ser utilizada por algumas crianças que estão a terminar as actividades. As crianças que frequentam esta sala têm quatro anos e estão com esta equipa educativa (educadora e auxiliar) desde a entrada para a creche” (educadora com classificação elevada).

“A rotina diária da sala da educadora Sílvia (Curso B) integra os tempos: acolhimento; actividades livres nas áreas; lanche; exterior; grande grupo; almoço; acolhimento; actividades livres nas áreas; saída. Durante o tempo de actividades livres nas áreas, por vezes, a educadora apoia algumas experiências realizadas por pequenos grupos de crianças em torno do tema que está a ser trabalhado. Esta rotina não se realiza todos os dias da semana. O jardim de infância funciona em dois edifícios distintos e com dois grupos distintos de crianças. Dois dias por semana funciona no edifício junto à escola do 1º ciclo, com um grupo de crianças e os outros três dias funciona no edifício da junta de freguesia com outro grupo crianças<sup>148</sup>. A educadora pratica a mesma rotina diária nos dois locais onde desempenha funções. A transição entre os momentos da rotina não está organizada. As crianças são incentivadas a terminar as actividades ao mesmo tempo, para que os companheiros não fiquem muito tempo à espera para realizar a actividade do momento seguinte. Observa-se, com frequência, nos momentos de transição as crianças que terminaram mais cedo as actividades a circular pela sala e, por vezes, a perturbar os que ainda estão a trabalhar ou a arrumar os materiais. Estas situações implicam a intervenção directa da educadora ou da auxiliar que ordenam às crianças que se sentem no local de reunião de grande grupo. As crianças que frequentam os dois locais onde o jardim de infância funciona têm três, quatro e cinco anos” (educadora com classificação baixa).

As rotinas diárias praticadas nas salas das educadoras que completaram o Curso B estão estruturadas em momentos que se mantêm constantes ao longo do tempo. Esta constância na organização do tempo favorece a partilha de controle entre as crianças e os adultos. As crianças conhecem os diversos tempos da rotina diária e sabem que tipo

---

<sup>148</sup> No agrupamento ao qual pertence este jardim de infância existem outros jardins de infância a funcionar desta forma, em dois edifícios distintos. Isto acontece porque a população da mesma freguesia não chega a um acordo quanto ao local onde o jardim de infância deve funcionar. A educadora divide a sua acção semanal pelas duas salas. Algumas crianças frequentam o jardim de infância durante toda a semana e, portanto, deslocam-se aos dois edifícios. No entanto, outras só frequentam alguns dias, porque só frequentam uma das salas. Este tipo de funcionamento é designado, neste agrupamento, de educação “itinerante”.

de actividades se realiza em cada um dos momentos. Conhecer a forma como está organizado o tempo, a sequência dos momentos ao longo do dia, dá às crianças um controle sobre a organização do tempo que permanecem no jardim de infância e uma autonomia face ao adulto. As crianças sabem o que, normalmente, acontece durante o tempo de permanência na instituição e não estão dependentes do adulto para lhes dizer, momento a momento, o que vai acontecer. Nestas salas as crianças ficam dependentes dos adultos nos momentos de transição. Estes tempos não foram objecto de planificação aquando da estruturação das rotinas e, deste modo, as crianças que terminam mais cedo as actividades ficam sem qualquer ocupação enquanto esperam que todos terminem as tarefas. Isto provoca alguma instabilidade e, por vezes, a ocorrência de conflitos interpessoais entre as crianças exigindo a intervenção do adulto para mediar as situações. Nestes momentos é o adulto, educadora ou auxiliar, quem controla, dando orientações e ordens que as crianças têm de seguir. Isto significa que se espera que todas as crianças terminem as actividades e tarefas ao mesmo tempo, não reconhecendo a diferenciação nos ritmos e tempos de trabalho.

O segundo item do PIP seleccionado para analisar as oportunidades de partilha de controle entre crianças e adultos, proporcionadas pela organização do tempo foi o item 16<sup>149</sup> - *Durante os períodos do dia orientados pelos adultos (por ex. tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.* Procura-se assim, analisar as oportunidades de partilha de controle entre as crianças e a educadora nos momentos da rotina diária que são da iniciativa do adulto, isto é, nos momentos cujas actividades são planeadas e introduzidas pela educadora.

Os dados obtidos com a aplicação do PIP revelam uma média de 4.05 para as educadoras do Curso A e uma média de 2.85 para as educadoras do Curso B. A média obtida pelas educadoras do Curso A situa-se no âmbito da qualidade (acima do ponto 3.5) e a média obtida pelas educadoras do Curso B situa-se abaixo da entrada na qualidade (o ponto 3.5).

As notas de campo ajudam a compreender estes dados e a perceber como as educadoras partilham o controle com as crianças no âmbito das actividades que são da iniciativa do adulto. Apresentam-se quatro extractos das notas de campo, sendo dois das

---

<sup>149</sup> Os dados referentes a este item foram apresentados e usados para analisar a estimulação e extensão da acção, pensamento e linguagem das crianças. Neste ponto estes mesmos dados são usados para a analisar as oportunidades de partilha de controle entre crianças e adultos criadas pelas educadoras dos dois cursos objecto desta investigação.



salas das educadoras do Curso A e dois das salas das educadoras do Curso B. Seleccionaram-se duas educadoras de cada curso com classificações elevadas e duas com classificações baixas.

“A rotina diária da sala da educadora Laura (Curso A) integra momentos de trabalho em pequeno e grande grupo. As actividades realizadas nestes tempos são planeadas pela equipa educativa (educadora e estagiária do curso de educação de infância do IEC), com base na observação das crianças. É a educadora, com o apoio da estagiária que selecciona as actividades e organiza os materiais para os tempos de pequeno e grande grupo. Num tempo de grande grupo a educadora lê uma história sobre o medo (este é o tema do trabalho de projecto que se está a desenvolver). À medida que lê a história, vai mostrando as imagens e permite que as crianças façam intervenções, colocando questões, fazendo comentários, antecipando situações. No final da história, a educadora incentiva as crianças a conversar sobre os personagens da história, as emoções por estes vividas e apoia-as nas analogias com as suas próprias emoções. As crianças falam sobre os medos dos personagens, sobre os seus medos pessoais e sobre os medos de outras pessoas que conhecem. Todas as crianças têm oportunidade de participar e a educadora apoia as suas intervenções incentivando-as a partilhar com o grupo as suas próprias emoções. A educadora também partilha com as crianças os seus medos, ansiedades e receios, quer os passados, quando era pequena (como as crianças), quer alguns dos actuais. O debate decorre num clima de tranquilidade, cada um fala na sua vez e, crianças e educadora escutam-se, mutuamente, com atenção. A educadora desmistifica alguns dos medos e receios que as criança expressam, como por exemplo, o medo do escuro, da trovoada e incentiva as crianças a partilharem e conversarem com os pais, os amigos e os familiares os seus medos. No final do tempo de grande grupo as crianças fazem o planeamento. Neste momento, algumas crianças planeiam desenhar os medos e os receios que mais as incomodam” (educadora com classificação levada).

“A rotina diária praticada pela educadora Rita (Curso A) integra momentos de pequeno e grande grupo. As actividades realizadas nestes momentos da rotina diária são planeadas pela equipa educativa – educadora, auxiliar, estagiárias e, por vezes, as mães ou outro familiar das crianças. A selecção das actividades e dos materiais para os tempos de pequeno grupo é feita com base nos registos de observação das crianças realizados pela equipa educativa e, através da análise da diversa documentação

pedagógica produzida pelos membros da equipa e pelas crianças. A actividade proposta para o tempo de pequeno grupo é a construção de pássaros, usando uma variedade de materiais – esponja, arame, penas, paus, diversos papéis, bocados de tecido, lãs, fita cola, cola, etc. A educadora coloca os materiais em cima da mesa e conversa com as crianças acerca dos mesmos e, sobre o que tinham combinado fazer no dia anterior, depois da pesquisa em torno dos pássaros (as crianças andam a estudar os pássaros no âmbito do trabalho de projecto que estão a desenvolver). Antes do início da actividade as crianças e a educadora relembram o que estudaram e descobriram sobre os pássaros e a educadora convida as crianças a expressarem os conhecimentos construídos através da representação tridimensional, usando os materiais que estão em cima da mesa e, se necessário, outros materiais existentes na sala. Cada criança escolhe os materiais que quer usar e iniciam as suas representações. Uma criança, depois de dizer que vai fazer uma andorinha, vai à biblioteca buscar um livro sobre os pássaros como sustentação do seu trabalho. Duas crianças vão buscar fotografias de pássaros que fizeram durante uma visita de estudo. A educadora observa as crianças, conversa com elas acerca das suas escolhas, incentiva-as a observarem e colaborarem umas com as outras. Aceita e apoia as opções das crianças, coloca questões, dá sugestões, apoia as comparações com as imagens das fotografias e dos livros e incentiva as crianças a representar de uma forma exacta os seus conhecimentos e teorias acerca dos pássaros. Cada criança tem liberdade, seguindo os seus interesses, para fazer as representações do(s) pássaro(s) que seleccionaram. As escolhas das crianças são aceites e valorizadas pela educadora” (educadora com classificação baixa).

Os exemplos das salas do Curso A revelam uma preocupação das educadoras em proporcionarem às crianças oportunidades de escolha, nas actividades que são planeadas e introduzidas pelo adulto. A educadora Laura planeou um tempo de grande grupo para explorar com as crianças um tema que estava a ser estudado no âmbito do trabalho de projecto – “*O medo*”. Seleccionou a história e preparou um guião de questões para abordar com as crianças no final da história. Tendo por base um tema e uma actividade previamente planeados e estruturados, a educadora Laura dá às crianças oportunidade de participarem na actividade fazendo comentários, colocando questões, e expressando as suas ideias e opiniões sempre que demonstram vontade de o fazer. As crianças partilham com a educadora a gestão do tempo destinado à actividade de grande grupo. A actividade planeada pela educadora desenvolve-se com flexibilidade de forma a

integrar os interesses emergentes das crianças. A educadora está atenta aos sinais que indicam a vontade das crianças de participarem e colaborarem activamente na realização da actividade. Muitas das questões que constam do guião não são abordadas porque os interesses evidenciados pelas crianças seguem numa outra direcção. A educadora aceita e apoia as iniciativas das crianças integrando-as nas suas propostas.

O exemplo de um momento de pequeno grupo da iniciativa do adulto, referente à sala da educadora Rita, evidencia uma gestão partilhada do controle entre crianças e adultos no desenvolvimento e concretização da actividade planeada pela educadora. De facto, a educadora planeou a actividade, preparou os materiais e apresentou-os às crianças propondo a representação dos conhecimentos previamente construídos no âmbito da investigação em torno dos pássaros, o tema do trabalho de projecto que se desenvolve na sala. A educadora faz propostas e sugestões para a representação tridimensional, mas aceita a iniciativa as escolhas das crianças no momento da representação. As crianças têm liberdade de escolher como usar os materiais que lhes são fornecidos, de escolher o que querem representar. A educadora apoia as opções das crianças e reconhece nas suas representações as suas percepções e teorias sobre o tema que têm andado a investigar. O desenvolvimento da actividade evidencia uma partilha de controle entre a educadora e as crianças. É a educadora quem planeia, organiza e propõe, mas são as crianças quem decide o que fazer e como fazer.

Os seguintes extractos das notas de campo exemplificam como as educadoras do Curso B partilham o controle com as crianças nos momentos de grande e pequeno grupo da iniciativa do adulto.

“A educadora Lídia (Curso B) estruturou a rotina diária de modo a incluir momentos para a realização de actividades em pequeno e grande grupo. As crianças que frequentam esta sala têm três anos de idade. As actividades realizadas nestes tempos da rotina diária são planeadas pela educadora e pelas auxiliares que se reúnem semanalmente para realizar a planificação educacional. Os tempos de grande grupo oscilam entre actividades planeadas pela equipa educativa e actividades que emergem dos interesses das crianças nos momentos da realização deste tempo da rotina diária. As actividades emergentes realizam-se em torno de canções e sua exploração com batimentos de ritmos e tempos, ou acompanhadas com movimentos que a educadora inicia e as crianças imitam. As actividades planeadas são, em geral, em torno da linguagem, a educadora conta ou lê histórias, poemas, rimas. Uma das actividades de

grande grupo observada foi a leitura da história do “*Capuchinho Vermelho*”. A educadora lê a história, mostra as imagens à medida que vai lendo e responde às questões que as crianças colocam. No final da história pergunta às crianças o que mais gostaram da história, escuta as respostas das crianças e responde a algumas questões que estas colocam em torno da história. Para as actividades em pequeno grupo as crianças são divididas em três grupos. Nestes tempos as actividades propostas oscilam entre actividades dirigidas e actividades onde a criança tem oportunidade de escolher o que realizar com os materiais que os adultos organizam. Assim, num tempo em pequeno grupo as crianças pintaram uma ficha com imagens da história do “*Capuchinho Vermelho*”. A educadora distribui as fichas e conversa com as crianças acerca das imagens, que estas identificam de imediato como pertencentes à história que foi lida no dia anterior num momento de grande grupo. Dá um conjunto de marcadores a cada criança para que estas pintem os desenhos de acordo com as cores das imagens da história. Enquanto as crianças pintam o modelo da ficha a educadora conversa com elas acerca das cores que estão a usar e compara com as cores das imagens que viram na história. Nesta sala os tempos de trabalho em pequeno grupo não seguem sempre esta orientação. Num outro momento a educadora preparou uma actividade com pasta de farinha e formas diversificadas. Distribuiu a pasta de farinha pelas crianças e coloca as formas no centro da mesa de modo que cada uma possa escolher as formas com que pretende trabalhar. As crianças amassam, cortam a pasta de farinha com as mãos ou com as formas, têm total liberdade para utilizar o material como entenderem. A educadora observa as crianças, conversa com elas acerca do que fazem, remete as crianças umas para as outras e aceita as suas escolhas e opções. No final da actividade algumas crianças têm produções feitas com a pasta de farinha e, por vezes, com o apoio das formas. Outras crianças não apresentam, qualquer produto porque estiveram apenas a amassar e a cortar a pasta de farinha, observando as transformações que se iam operando” (educadora com classificação elevada).

“A rotina diária praticada na sala da educadora Sara (Curso B) inclui momentos de grande e pequeno grupo. As actividades para os tempos de grande grupo não são objecto de uma planificação consistente. Algumas actividades são seleccionadas pela educadora no momento da sua realização, como por exemplo ler ou contar uma história ou cantar canções. Outras actividades são previamente planificadas pela educadora que prepara a actividade e os materiais de suporte – leitura de um poema acompanhada com

sons produzidos pelas crianças com material de desperdício providenciado pela educadora (latas, copos de iogurte, paus, folhas de lixa, folhas de papel. Nos momentos de grande grupo as crianças seguem as instruções dadas pela educadora e, ocasionalmente, esta permite que as crianças usem os materiais de acordo com as suas escolhas. A educadora planifica os tempos de pequeno grupo de acordo com o tema que está a ser trabalhado na sala – *a alimentação*. Assim, uma das actividades em pequeno grupo observadas, foi a construção da pirâmide dos alimentos. A actividade prolongou-se por vários dias, até todas as crianças terem terminados a pirâmide. A educadora distribui a cada criança uma folha de papel branca com o contorno da pirâmide dos alimentos, uma tesoura e um tubo de cola. Num dos placares da sala está colocado um poster com uma pirâmide dos alimentos. No início da actividade é colocada uma imagem da pirâmide dos alimentos no centro da mesa e várias revistas e panfletos. A educadora conversa com as crianças acerca do desenho que está no folha e todas as crianças identificam a pirâmide dos alimentos. Conversam acerca dos trabalhos, visitas, e actividades que têm realizado em torno do tema da alimentação. A educadora diz às crianças para procurarem imagens nas revistas por forma, a realizarem uma pirâmide igual ao modelo que colocou em cima da mesa. As crianças seguem todas as instruções que a educadora dá no início e durante a actividade. As pirâmides têm que seguir o exemplo apresentado na imagem. A educadora observa as crianças, chama a sua atenção sempre que alguma imagem não é colada na posição correcta, dizendo: *«Estás a colar a alface ao contrário, com o pé voltado para cima, não pode ser assim, tem de ser como está aqui»* e aponta para a imagem onde está colada a alface. Não incentiva as crianças a procurar os alimentos que faltam. Dá indicações e orientações que as crianças têm de seguir: *«Ainda não colaste os ovos ao lado dos laticínios, tens de procurar na revista»*. Nesta sala, as crianças podem estar uma hora a realizar actividades em pequeno grupo. Este momento coincide com o tempo de actividades livres nas áreas. A educadora permanece todo o tempo com as crianças que estão a trabalhar em pequeno grupo, só se desloca às áreas para resolver algum problema ou conflito social que as crianças não resolvam de forma independente” (educadora com classificação baixa).

Os extractos apresentados para o Curso B exemplificam o tipo de actividades que se realizam nestas salas nos momentos de grande e pequeno grupo. As actividades realizadas em grande grupo não são sempre objecto de planificação pela educadora ou equipa educativa. Algumas das actividades são planeadas e orientadas pelas educadoras

e as crianças têm oportunidade de participar seguindo os interesses que emergem no momento de realização da actividade. Isto é o que acontece no momento de grande grupo da sala da educadora Lídia, a educadora seleccionou a história para ler às crianças e dá oportunidade de fazerem intervenções, respeitando e integrando as suas participações. Por vezes, algumas das actividades de grande grupo realizadas nestas salas são planeadas pela educadora e seguem, de forma rígida, a planificação, sem integrar os interesses que emergem junto das crianças. As notas de campo que justificam a atribuição dos níveis do PIP, para este item, revelam que nestas salas os tempos de grande grupo parecem não ser muito valorizados pelas educadoras, uma vez que nem sempre são objecto de planificação<sup>150</sup>. Verifica-se ainda, que nestes momentos há uma maior partilha de controle entre crianças e adultos do que para as actividades realizadas em pequeno grupo. De facto, as actividades em pequeno grupo são, na maior parte dos casos, dirigidas pela educadora que segue de forma didáctica a planificação que elaborou. Os exemplos apresentados demonstram que na sala da educadora Lídia as actividades de pequeno grupo oscilam entre actividades totalmente dirigidas, a realização de fichas com indicações para as crianças seguirem e actividades onde a criança tem liberdade de escolher o que fazer e como usar os materiais que são preparados pela educadora, como aconteceu com a actividade de modelagem com pasta de farinha. Na sala da educadora Sara, as actividades realizadas em pequeno grupo são dirigidas pela educadora que dá orientações que as crianças têm de cumprir. Na construção da pirâmide dos alimentos observou-se, nos vários momentos da sua realização, que a educadora deu orientações rígidas que as crianças seguiram. Os exemplos das actividades realizadas em pequeno grupo nas salas das educadoras Lídia e Sara, tipificam as actividades que se realizam nas restantes salas das educadoras que completaram o Curso B<sup>151</sup>. De facto, nestas salas as actividades realizadas em pequeno grupo são centradas no adulto que orienta e dirige a acção da criança para a concretização de objectivos e propósitos previamente definidos. A criança não tem controle na utilização dos materiais que são providenciados e os interesses que manifesta não são integrados na realização das actividades. O controle está centrado no adulto que escolhe, orienta e dirige a acção da criança.

---

<sup>150</sup> Nas entrevistas a maior parte das educadoras do Curso B refere que os tempos de grande não são objecto de planificação educacional.

<sup>151</sup> Ver as actividades das salas das educadoras Márcia e Eva, apresentadas no ponto 5.1.13.

Freinet (1973c) e Dewey (1940, 1952) salientaram, amplamente, nas suas obras a importância da partilha de controle entre crianças e educadoras/professores no processo de ensino e aprendizagem. Os autores defendem uma escola sustentada nos valores e princípios democráticos que dão voz à criança e a reconhecem como um ser competente e capaz de fazer decisões e, em colaboração com o adulto, controlar o tempo e as actividades que realiza na escola. A este propósito Freinet afirma que

“a democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na Escola não seria capaz de formar cidadãos democratas (...) no século da democracia, quando todos os países, uns a seguir aos outros, alcançam a sua independência, a escola do povo não pode deixar de ser uma escola democrática que prepare, pelo exemplo e pela acção, a verdadeira democracia” (Freinet, 1973c, p.202 e 203).

Também Dewey (1940, 1952) salientou a importância da vivência democrática na escola, não como uma preparação para a vida mas como um processo de vida que se vivência no quotidiano escolar, “a educação é, então, um processo de vida e não a preparação para a vida” (1940, p.6). É na acção e na vivência quotidiana na sala de actividades que a criança aprende os valores da democracia. É no respeito pela criança, devolvendo-lhe a voz e o poder, que o educador apoia e promove o desenvolvimento dos valores democráticos. Na nova escola proclamada por Dewey e Freinet a criança e a educadora partilham o controle na organização e realização das actividades e experiências que diariamente se realizam na escola. Esta partilha de controle é respeitada nas salas das educadoras que completaram o Curso A que, mesmo nas actividades da sua iniciativa, respeitam os interesses e as opções das crianças na concretização das experiências que lhe são propostas. As educadoras do Curso B demonstram alguma dificuldade de partilhar o controle com as crianças. São as educadoras quem decide o que fazer e como fazer e os interesses que emergem no grupo de pares não são reconhecidos e integrados na concretização das actividades da iniciativa da educadora. Neste sentido, distanciam-se dos pressupostos defendidos por Dewey e Freinet e aproximam-se dos ideais da escola tradicional onde a educadora detém o controle no processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, pode-se afirmar que a pedagogia praticada nas salas do Curso A não centra o controle na criança ou na educadora, mas, antes procura um equilíbrio de poder

no encontro entre os dois (Oliveira-Formosinho, 2004). O estilo de interacção adulto-criança observado nas salas do Curso B, caracteriza-se por uma maior concentração do controle na educadora, que detém o poder sobre a acção da criança.

Quando Oliveira-Formosinho (1998) diz que não há dimensões neutras na pedagogia está a chamar a atenção das várias dimensões que é preciso reconstruir para reconstruir a pedagogia, o que se apresenta como uma complexa proposta. De facto, o tempo não é uma dimensão neutra, antes pelo contrário, revela-se neste estudo uma dimensão central da pedagogia que tem impacto na organização temporal das aprendizagens, criando espaços para a partilha da antecipação, da realização e da reflexão, no contexto de uma comunidade aprendente, o grupo de pares e a educadora. Isto requer uma organização pensada e reflectida do tempo educacional de forma, a criar oportunidades de acção e interacção social que favoreçam a construção e co-construção de conhecimentos. Para tal é necessário criar oportunidades para a criança agir com o mundo dos materiais e das ideias, apoiada e sustentada pelo grupo de pares e pela educadora.

Este estudo salienta a importância da iniciativa da criança nos vários momentos da rotina diária, no tempo educacional. As rotinas diárias do Curso A estão organizadas para promover a iniciativa da criança, quer nos tempos de escolha, realização e reflexão das experiências que realiza quer nos tempos objecto de proposta e planificação da educadora. Todas as rotinas diárias deste curso incluem momentos para a criança escolher e, por vezes planear, as actividades que realiza nas áreas de actividades, o que significa que a criança estabelece propósitos, que partilha no âmbito do grupo – os pares e a educadora – e que orientam a sua acção para a prossecução de fins que previamente estabeleceu. Mas, a iniciativa não é incentivada apenas nos tempos em que é dada à criança oportunidade de escolher, planear e realizar os seus planos, também é promovida nos tempos planeados e organizados pela educadora. De facto, no âmbito das experiências planeadas e propostas pela educadora, que se realizam nos tempos de pequeno e grande grupo, a escolha da criança é reconhecida pela educadora, que aceita as suas opções e com ela partilha a iniciativa na realização das actividades. Deste modo, a organização temporal nestas salas caracteriza-se por uma partilha de iniciativa entre as crianças e os adultos, reconhecendo a competência da criança para participar activamente na organização das experiências que realiza.

Assim, organizar uma rotina diária não significa apenas estruturar o tempo numa sequência constante de momentos que preenchem o horário de permanência das



crianças na instituição e na sala de actividades. Significa pensar as interacções educativas, com o meio físico e social, que esses momentos proporcionam às crianças, e significa, ainda, pensar o significado dessas interacções para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Isto requer da educadora competências para organizar o tempo de modo que este seja um tempo educacional, constituindo oportunidades de aprendizagem significativas para a vida presente e futura da criança.

### **7.1.2 A interacção adulto-criança**

A literatura revista sobre os pedagogos da infância e suas propostas pedagógicas salienta a centralidade da interacção adulto-criança para o desenvolvimento de práticas de qualidade na educação de infância. Dewey refere que “quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social (...) o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se tornar o líder das actividades do grupo” (1971, p.55). Neste sentido, Freinet (1973c) afirma que a renovação da escola requer uma mudança na atitude e na interacção que o professor estabelece com os alunos. Este deve colocar-se ao mesmo nível físico o que significa colocar-se ao seu nível em dignidade, “ser mais crescido não significa necessariamente estar acima dos outros” (Freinet, 1973c, p168). Referindo-se ao papel do professor, Piaget salienta que “o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar com a transmissão de soluções já prontas” (1990, p.28 e 29). E acrescenta que é fundamental o professor encontrar formas de partilhar o controle, negociar e cooperar com a criança, essenciais ao desenvolvimento do respeito mútuo e da autonomia moral.

A interacção adulto-criança é uma dimensão pedagógica central nas práticas de educação de infância que se situam numa perspectiva construtivista. As propostas apresentadas por três modelos curriculares da actualidade – High/Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia - salientam a importância da qualidade das interacções para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O modelo curricular High/Scope sustenta que “a criação de um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo” (Hohmann e Weikart, 1997, p.63). Assim, nesta perspectiva, é de enorme relevância apoiar os adultos, nomeadamente a educadora, no desenvolvimento de interacções positivas com as crianças, por forma, a criar um contexto educacional conducente à

construção do conhecimento social, emocional, intelectual e físico. A interacção adulto-criança é, também, considerada, um elemento central do processo de ensino e aprendizagem preconizado pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). A abordagem curricular do MEM sustenta que as aprendizagens se fazem através de processos de cooperação no seio do grupo, sendo este grupo constituído pelas crianças e pela educadora. No âmbito do grupo, a educadora assume um papel de promotora da organização participada, dinamizadora da cooperação, animadora cívica e moral do treino democrático, mantendo e estimulando a autonomização e a responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada (Niza, 1996). A interacção adulto-criança constitui, também, um dos elementos centrais do modelo curricular de Reggio Emilia. Malaguzzi (1998), o fundador e impulsionador desta abordagem pedagógica, sustenta que as interacções e as relações entre os três protagonistas do processo educativo – as crianças, as educadoras e os pais – são a base da educação e da aprendizagem. Neste sentido, é importante que a educadora apoie o desenvolvimento de interacções e relações entre estes três protagonistas do processo educativo e, assim, crie as condições para a construção e co-construção de conhecimentos e saberes.

Reconhecida a relevância desta dimensão para a aprendizagem, a qualidade da interacção entre a criança e a educadora tem sido objecto de estudo e tema de debate entre os investigadores, os práticos e outros interessados na educação e no desenvolvimento da criança pequena. É de consenso que a qualidade da interacção adulto-criança tem um impacto positivo na aprendizagem das crianças nos primeiros anos. Muitas das aprendizagens realizadas pelas crianças pequenas (dos 0 aos 6 anos) ocorrem no âmbito das experiências de interacção que se estabelecem com os adultos, como por exemplo a linguagem, a competência social, entre outras (Bowman, Donovan, e Burns, 2001). Neste sentido, a interacção adulto-criança é considerada por Oliveira-Formosinho (2004) o *coração* da pedagogia da infância.

Deste modo, revela-se de enorme importância analisar a qualidade da interacção adulto-criança das educadoras dos dois cursos que integram esta pesquisa, uma vez que desta depende, em grande parte, a qualidade das experiências que são proporcionadas às crianças.

A apresentação dos dados segue a estrutura usada para a dimensão pedagógica tempo: as médias obtidas para cada item nos dois cursos – Curso A e Curso B; as

médias obtidas para cada item em cada um dos quatro grupos (Grupo I, II, III e IV).<sup>152</sup> As oportunidades proporcionadas no âmbito da interacção adulto-criança para promover: **a acção da criança na construção do conhecimento; a iniciativa e a autonomia, a estimulação; a cooperação e colaboração entre crianças; a partilha de controle entre crianças e adultos.** São usadas notas de campo dos contextos do Curso A e do Curso B para melhor compreender os estilos de interacção adulto-criança das educadoras dos dois cursos.

A análise dos dados fundamenta-se nos princípios pedagógicos de Dewey, Freinet e outros autores. *Os Invariantes Pedagógicos* de Freinet e *O Meu Credo Pedagógico* de Dewey são os documentos base para a análise dos dados. Contudo, dada a relevância das teorias e propostas pedagógicas destes autores para a pedagogia da infância, recorre-se a outras fontes sempre que se considera pertinente. São, ainda, usadas referências de outros autores que apresentam importantes contributos para a interacção adulto-criança no âmbito da educação de infância.

Os dados da dimensão interacção adulto-criança referem-se aos itens da terceira secção do PIP que integra os itens: 17 – *Os adultos utilizam as estratégias de observar, perguntar, repetir e expandir-se na sua comunicação com as crianças*; 18 – *Os adultos participam activamente no jogo das crianças*; 19; - *Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças*; 20 – *Os adultos encorajam as crianças a falarem com a linguagem falada e escrita*; 21 – *As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente*; 22 – *Os adultos encorajam a interacção e cooperação entre as crianças*; 23 – *Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas*; 24 – *Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com cada criança ou com pequenos grupos de crianças.*

O Quadro nº 4 apresenta as médias obtidas em cada curso com a aplicação do PIP para a dimensão interacção adulto-criança.

---

<sup>152</sup> O Grupo I – educadoras do Curso A com classificação elevada; Grupo II – educadoras do Curso A com classificação baixa; Grupo III – educadoras do Curso B com classificação elevada; educadoras do Curso B com classificação baixa.

**Quadro nº 4- Médias da interação adulto-criança por curso**

<b>Itens<sup>153</sup></b>	<b>Curso A (N=20)</b>	<b>Curso B (N=20)</b>
<b>17</b>	4,10	3,25
<b>18</b>	4,05	3,05
<b>19</b>	4,25	3,50
<b>20</b>	3,90	2,60
<b>21</b>	4,10	3,05
<b>22</b>	4,10	2,70
<b>23</b>	4,20	3,10
<b>24</b>	4,25	3,25

A análise destes resultados mostra, entre outras coisas, que:

1) a média dos itens referentes à interação adulto-criança é mais elevada em todas as educadoras do **Curso A** do que nas educadoras do **Curso B**;

2) as educadoras do **Curso A** apresentam médias que se situam entre o ponto 3.9 e o ponto 4.25, acima do ponto 3.5, considerado pelos autores da escala, o ponto da entrada na qualidade. As educadoras do **Curso B** apresentam médias que se situam entre o ponto 2.6 e o ponto 3.5. Dos oito itens que integram a dimensão interação adulto-criança, sete itens apresentam médias abaixo do ponto 3.5, o ponto da entrada na qualidade;

3) os itens com médias mais elevadas no **Curso A** são o item 19 (*Os adultos mantém um equilíbrio entre a fala do adulto e a da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças*) e o item 24 (*Os adultos mantém uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com cada criança ou pequenos grupos de crianças*), tendo, neste curso, estes dois itens uma pontuação de 4.25. O item com a média mais elevada no **Curso B** é o item 19 (*Os adultos mantém um equilíbrio entre a fala do adulto e a da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças*), com uma pontuação de 3.5.

4) o item com a média mais baixa nos dois cursos é o item 20 (*Os adultos encorajam as crianças a jogarem com a linguagem falada e escrita*).

---

<sup>153</sup> Nota: O item 27 (*O staff faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança – CAR*) não foi avaliado, uma vez, que este instrumento não tem sido utilizado no contexto português.

Estes resultados mostram que as educadoras do Curso A, com uma formação especializada em contexto, centrada nas questões da pedagogia da infância e da pedagogia da supervisão, apresentam um estilo de interacção adulto-criança que se situa no âmbito da qualidade, uma vez que as médias obtidas oscilam entre o ponto 3.9 e o ponto 4.25, aproximando-se, por vezes do ponto 4.5, considerado de elevada qualidade pelos autores da escala. As educadoras do Curso B, com uma formação especializada centrada em conteúdos de uma área curricular e que não é uma formação em contexto, apresentam uma interacção que se situa entre o ponto 2.6 e o ponto 3.5, obtendo médias abaixo do ponto 3.5 em sete, dos oito itens que integram esta secção do PIP. Assim, dos oito itens da secção adulto-criança, sete apresentam médias que se situam abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5). A análise destes dados diz-nos, ainda, que todas as educadoras do Curso A apresentam médias, para os itens da interacção adulto-criança, que se situam acima das médias das educadoras do Curso B.

No que se refere às médias mais elevadas, verifica-se que o item com a média mais elevada nos dois cursos é o item 19 (*Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças*), com 4.25 no Curso A e 3.5 no Curso B. Este é o único item do Curso B que, na dimensão interacção adulto-criança, obtém uma média que se situa no âmbito da qualidade. Estes dados revelam uma interacção que evidencia o respeito pela criança que se reflecte no tom de voz natural da educadora, na escuta atenta das vozes das crianças e na partilha de controle ao nível das conversas que se estabelecem entre as crianças e as educadoras. O outro item com a pontuação mais elevada no Curso A é o item 24 (*Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com cada criança ou pequenos grupos de crianças*) com uma média de 4.25. Isto significa que existe uma preocupação por parte das educadoras deste curso em observar atentamente o trabalho que as crianças realizam no quotidiano de práticas quer estas trabalhem individualmente, em pares ou em pequenos grupos. A observação atenta dos jogos e brincadeiras possibilita responder de forma individualizada aos interesses e necessidades que emergem junto do grupo de crianças.

O item com a média mais baixa nos dois cursos é o item 20 (*Os adultos encorajam as crianças a jogarem com a linguagem falada e escrita*), com uma pontuação de 3.9 no Curso A e de 2.6 no Curso B. Estes dados revelam que, apesar deste item ser o que obtém a média mais baixa na dimensão interacção adulto-criança, existe por parte das educadoras do Curso A uma preocupação em trabalhar a linguagem

oral e a emergência da escrita, uma vez que a média obtida para este item (3.9) se situa acima do ponto da entrada na qualidade (3.5). No Curso B, com uma média de 2.6, que se situa abaixo do nível de qualidade, verifica-se que não há sistematicidade e consistência no trabalho realizado em torno da linguagem oral e escrita<sup>154</sup>.

As médias da interacção adulto-criança de cada um dos quatro grupos que integram a amostra desta investigação são as seguintes:

**Quadro nº 5 - Médias da interacção adulto-criança por grupo**

Itens <sup>155</sup>	CURSO A		CURSO B	
	Grupo I (N=10)	Grupo II (N=10)	Grupo III (N=10)	Grupo IV (N=10)
<b>17</b>	4,70	3,50	3,30	3,20
<b>18</b>	4,50	3,60	3	3,10
<b>19</b>	4,70	3,80	3,60	3,40
<b>20</b>	4,40	3,40	2,70	2,50
<b>21</b>	4,60	3,60	3,10	3
<b>22</b>	4,50	3,70	2,60	2,80
<b>23</b>	4,70	3,70	3,30	2,90
<b>24</b>	4,70	3,80	3,20	3,30

Os dados apresentados revelam, entre outras coisas, que:

1) as médias das educadoras do Grupo I situam-se acima do ponto 4.5, com a excepção do item 20 que apresenta uma média de 4.4. Portanto, sete dos oito itens que integram a dimensão interacção adulto-criança, obtêm médias que se situam no âmbito de uma qualidade elevada e um deles está no limiar da entrada na qualidade elevada. As médias do Grupo III<sup>156</sup> situam-se abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5), com excepção do item 19 que tem uma média de 3.6;

2) as médias do Grupo II situam-se no ponto 3.5 ou acima deste, com excepção do item 20 que tem uma média de 3.4 e, portanto, muito próxima da entrada na

<sup>154</sup> Estes dados são analisados em maior detalhe no ponto 7.12.2 - estimulação.

<sup>155</sup> Nota: O item 27 (*O staff faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança – CAR*) não foi avaliado, uma vez, que este instrumento não tem sido utilizado no contexto português.

<sup>156</sup> Lembramos que o Grupo I e Grupo III são os grupos das educadoras dos dois cursos que têm notas médias/altas.

qualidade. As médias do Grupo IV<sup>157</sup> situam-se todas abaixo do ponto da entrada na qualidade.

A análise destes dados diz que as educadoras do Curso A, que obtiveram classificações mais elevadas no curso, apresentam uma interação adulto-criança de elevada qualidade. As educadoras do Curso B com classificações elevadas no curso apresentam uma interação que não pode ser considerada de qualidade, uma vez que as médias se situam abaixo do ponto 3.5, com exceção do item 19 com uma média de 3.6 e que, portanto, se situa no âmbito da entrada na qualidade. Configura-se, assim, uma grande distância na qualidade das interações das educadoras do Curso A e do Curso B que obtiveram classificações elevadas nos cursos.

Os dados mostram, ainda, que existe uma diferença de aproximadamente um ponto entre os dois grupos do Curso A. Isto é, no Curso A, a distância das médias das educadoras com classificações elevadas é de um ponto acima das médias das educadoras com classificações mais baixas. Sendo que as primeiras apresentam uma interação considerada de elevada qualidade e as segundas uma interação no âmbito da qualidade. No Curso B a diferença das médias das educadoras com classificações elevadas e com classificações baixas é muito reduzida, sendo a diferença máxima observada de 0.4. Verifica-se que para alguns itens as educadoras com classificações mais baixas apresentam médias mais altas do que as educadoras com classificações mais elevadas. Deste modo constata-se que existe uma diferença na qualidade da interação adulto-criança entre as educadoras dos dois grupos do Curso A, sendo que as interações destas educadoras se situam no âmbito da qualidade. Por outro lado, no Curso B não existe uma diferença na interação das educadoras dos dois grupos, que se situa abaixo do ponto da entrada na qualidade.

A comparação e contrastação dos dados obtidos nos dois cursos, permite identificar um perfil de interação das educadoras que se caracteriza por uma atitude de sensibilidade perante as crianças. No Curso B a sensibilidade manifesta-se ao nível da comunicação com as crianças, no tom de voz adequado, nas oportunidades que dão às crianças para falarem e no ouvir das suas palavras, contudo, as suas mensagens não são integradas nas propostas e interações das educadoras. A sensibilidade nas educadoras do Curso A evidencia-se através da escuta atenta da criança e, escutar é mais do que ouvir, é ouvir com valorização, reconhecimento, legitimação, é estar aberto ao outro e

---

<sup>157</sup> Lembra-se que os Grupos II e IV são os grupos cujas educadoras dos dois cursos que têm notas baixas.

ao que o outro tem para dizer, para contar, para partilhar, para ensinar (Rinaldi, 2006). Neste sentido, escutar significa registar e interpretar, dar significado às mensagens das crianças, que constituem o ponto de partida para a acção e a interacção da educadora, de modo, a criar oportunidades de aprendizagem e construção de conhecimentos.

#### **7.1.2.1 A acção da criança na construção do conhecimento**

No âmbito da interacção adulto-criança, as oportunidades criadas pelas educadoras para a participação activa da criança nas experiências de aprendizagem e na construção de conhecimentos são analisadas com base nos dados do item 18 - *Os adultos participam activamente no jogo das crianças* – e nas notas de campo da observação.

Os exemplos apresentados no PIP para atribuição do nível máximo (5) neste item referem a participação activa e recíproca dos adultos nos jogos e brincadeiras das crianças. Os dados da aplicação do PIP revelam que as educadoras do Curso A apresentam uma média de 4.05 e as educadoras do Curso B uma média de 3.05. Existe uma diferença de um ponto entre as médias, sendo que a média das educadoras do Curso A se situa no âmbito da qualidade e a média das educadoras do Curso B está abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5). A participação activa das educadoras nos jogos e brincadeiras das crianças proporcionam muitas oportunidades para apoiar e estender os conhecimentos das crianças e, assim, favorecer a aprendizagem através da acção e da interacção com o mundo físico e social. Por outro lado, as educadoras do Curso B, com um contexto educacional que não se situa no âmbito da qualidade, não se envolvem de forma activa e recíproca nos jogos e brincadeiras das crianças, e as suas interacções não proporcionam muitas oportunidades de estender os conhecimentos que emergem na acção quotidiana.

As notas de campo ajudam a clarificar o envolvimento das educadoras de cada um dos cursos no jogo e brincadeiras das crianças. Apresentam-se dois extractos das notas de campo que caracterizam o estilo de interacção das educadoras de cada um dos cursos no que se refere ao envolvimento e participação activa no jogo das crianças.

“A educadora Margarida (Curso A) desloca-se pelas áreas onde as crianças estão a realizar actividades que elas próprias escolheram. Pára na área da biblioteca, senta-se



e observa três crianças que estão a ver livros sobre os animais marinhos<sup>158</sup>. As crianças conversam sobre uma história de uma sereia e procuram nas enciclopédias alguns dos animais da história – cavalos marinhos, tubarões e peixes aranha. A Rita olha para a educadora e diz: «*Já viste que na história da princesa sereia estão os animais que nós estudamos, mas este não sabemos como se chama*» e aponta um tubarão martelo. A Margarida olha para a imagem e diz: «*Não sabem o nome deste peixe?*» «*Não. Tu não sabes?*» pergunta o João. «*Eu acho que deve estar escrito no livro, vamos ver qual é o nome?*» diz a educadora que se aproxima das crianças, aponta para as duas palavras que estão na legenda da imagem e diz: «*Olhem, eu acho que vocês conhecem esta palavra, é o nome de um dos peixes que andamos a estudar*», aponta a palavra tubarão. O Pedro, que estivera calado a observar a educadora e as outras duas crianças, diz: «*Se estamos a estudar, então o nome está na lista,*<sup>159</sup> *vamos ver*». A educadora diz: «*É uma boa ideia, Pedro. Vamos ver se está na lista do vocabulário novo*». As três crianças e a educadora deslocam-se até ao placar onde está afixada a lista do vocabulário novo e as crianças olham para a palavra que está escrita no livro e para a lista. O Pedro diz: «*Olha, está aqui*» e aponta a palavra tubarão. A Rita diz: «*é tubarão, é tubarão, eu já me lembro porque foi a minha irmã que me ensinou que era um peixe muito grande e muito perigoso e até escreveu o nome naquele papel que levamos para casa.*» A educadora, apontando para a palavra que está no livro e depois para a que está escrita na lista do vocabulário novo diz: «*pois é, esta palavra é a palavra tubarão e é igual à que nós escrevemos quando estudamos o tubarão*». O Pedro olha para o livro, indica outra palavra que está à frente da palavra tubarão e diz: «*mas esta não está na nossa lista e o que é que diz, Margarida?*» A educadora lê «*tubarão martelo*» enquanto aponta para cada uma das palavras. «*Tubarão martelo, nunca ouvi, que esquisito, o que é?*» pergunta a Rita. «*Querem saber o que é?*» pergunta a educadora. «*Sim, sim*». «*Então, vamos procurar na enciclopédia o que diz sobre o tubarão martelo, vamos sentar-nos na área da biblioteca?*» A educadora e as crianças vão para a área da biblioteca e a educadora lê a informação sobre o tubarão martelo que as crianças vão questionando. Mais tarde, no tempo de grande grupo, estas três crianças, com o apoio da educadora e o recurso à enciclopédia, partilham com o grupo a nova informação que recolheram e

---

<sup>158</sup> Este é o tema do trabalho de projecto que está a ser desenvolvido nesta sala. O jardim de infância está localizado numa comunidade piscatória, sendo alguns dos familiares das crianças pescadores e vendedores de peixe.

<sup>159</sup> No placar com a documentação sobre o trabalho de projecto existe uma lista de vocabulário novo, que as crianças foram descobrindo no âmbito das actividades que têm realizado.

combinam que no dia seguinte vão procurar mais informação sobre o tubarão martelo.”  
(educadora com classificação elevada)

A educadora Margarida (Curso A) envolve-se de forma activa nas interacções que estabelece com as crianças. Partindo do interesse inicial das crianças em torno do tubarão martelo, incentiva e apoia a pesquisa de informação alargando e estendendo os conhecimentos das crianças no âmbito da emergência da escrita, na comparação das palavras, na leitura de uma nova palavra e, ainda, na pesquisa de nova informação para o trabalho de projecto, quando vai com as crianças para a biblioteca ler e debater a informação em torno do tubarão martelo. As crianças são incentivadas a participar de forma activa na pesquisa de informação, sempre apoiadas pela educadora que as ajuda a encontrar respostas para as questões que elas próprias colocaram, favorecendo, assim, a participação activa das crianças na construção do seu próprio conhecimento.

O seguinte extracto das notas de campo ajuda a compreender o estilo de interacção das educadoras do Curso B quando se envolvem no jogo das crianças.

“No fim do acolhimento da manhã, em grande grupo, a educadora Olga (Curso B) dá orientações às crianças para a realização das actividades nas áreas: *«Os meninos que não completaram ontem o trabalho da Primavera<sup>160</sup> vão para a área da plástica, acabar os trabalhos que já estão em cima da mesa do desenho. Os outros meninos vão trabalhar nas outras áreas, mas já sabem que não podem ir todos para a mesma área, só pode ir para cada área o número de meninos que combinámos. Agora vamos lá trabalhar, eu vou ver os vossos trabalhos»*. As crianças distribuem-se pelas áreas. A educadora circula pelas áreas, observa as crianças, sem se envolver nas suas actividades. Senta-se ao lado das crianças que estão a completar a ficha da Primavera e conversa com elas acerca do que estão a fazer. O Pedro pinta o sol de azul e a educadora diz: *«Oh Pedro, de que cor é o sol?»* A criança olha para a educadora, não responde e continua a pintar. Então a educadora, dirigindo-se às restantes crianças que estão na mesa a preencher os desenhos da ficha, diz: *«Olhem, o Pedro está a pintar o sol de azul. De que cor é o sol? De que cor é que vocês pintaram?»* As crianças param e uma diz: *«É amarelo e às vezes também pode ser cor-de-laranja»* (esta criança pintou o sol de amarelo). *«Eu nunca vi um sol cor-de-laranja, e vocês?»* pergunta a educadora. A

---

<sup>160</sup> O trabalho sobre a Primavera que a educadora refere é uma ficha com um desenho que integra os seguintes elementos: o sol, uma árvore e três flores.

mesma criança responde: «quando está muito calor, como hoje, o sol fica cor-de-laranja». A educadora continua, «O sol é amarelo, mas às vezes no fim do dia, no pôr do sol, pode parecer cor-de-laranja. Têm que ver, logo à tarde, quando já estiverem em casa, para ver de que cor é. Agora, de manhã, o sol é amarelo. Então Pedro, acho que não podes pintar o sol de azul, pois não? Tens que pintar como os teus amigos, de amarelo». Pega num marcador amarelo, que dá ao Pedro. A criança pousa o marcador azul e acaba de pintar o sol com amarelo. A educadora levanta-se e passa novamente pelas as áreas onde as restantes crianças estão a trabalhar, observando e fazendo breves comentários às suas acções” (educadora com classificação elevada).

A educadora Olga (Curso B) orienta as actividades das crianças dirigindo a sua acção para a realização de uma tarefa com um resultado previamente definido pela educadora e que está implícito no material (ficha da Primavera) que proporciona às crianças. A interacção que a educadora estabelece com as crianças é unilateral, isto é, centra-se no apoio ao cumprimento de uma tarefa que ela própria definiu para a aquisição de conhecimentos específicos em torno dos elementos que caracterizam a Primavera. Não dá oportunidade às crianças de explorarem as ideias e teorias que surgem em torno das cores do sol e preocupa-se, exclusivamente, que executem a tarefa seguindo as suas indicações.

As duas situações apresentadas evidenciam dois estilos distintos de interacção adulto-criança. As educadoras do Curso A observam o jogo e as acções das crianças para interagir com estas numa relação de parceria que, contudo, cria desafios e permite construir conhecimentos. As situações apresentadas no ponto 7.1.1.3<sup>161</sup> relativas à actuação das educadoras Clara e Vânia são exemplos de uma interacção recíproca, onde as educadoras respeitam os interesses das crianças e as apoiam na resolução de problemas e tarefas que não eram capazes de realizar de forma independente. As educadoras do Curso B interagem com as crianças numa relação de carácter mais unilateral, são as educadoras que orientam e direccionam as acções das crianças para a concretização de objectivos pré-definidos pelo adulto, ou, então, as crianças ficam entregues a si próprias.

Os contributos de Freinet e Dewey ajudam a analisar o papel destas educadoras no apoio ao envolvimento da criança na construção do seu conhecimento. Estes

---

<sup>161</sup> Ver ponto 7.1.1.3 referente à estimulação no âmbito da dimensão pedagógica tempo.

pedagogos salientam a importância da participação activa da criança nas experiências de aprendizagem, o que requer da educadora uma atitude de apoio e incentivo às experiências que emergem da iniciativa da criança e a envolvem activamente na interacção com o mundo das ideias e dos materiais. Neste sentido, Freinet clama que “a formação dos alunos não se consegue com explicações e demonstrações, mas pela acção e tacteamento experimental” (1973c, p.195), e Dewey (1940; 1971) advoga que uma actividade só é verdadeiramente educativa quando envolve a experiência e parte da iniciativa da criança. Também Piaget (1990) salienta que é fundamental que o professor abandone o seu papel de conferencista, isto é de transmissor de conhecimentos e adopte um papel de facilitador da construção dos conhecimentos, incentivando a pesquisa e o esforço individual na resolução das situações problemáticas. É através da interacção com o objecto (físico e social) que o sujeito constrói o conhecimento (Piaget, 1970).

Partindo destes pressupostos, verifica-se que a interacção da Margarida (Curso A) privilegia as experiências que envolvem activamente as crianças e apoia os interesses que emergem numa situação de interacção entre pares, reconhecendo a sua centralidade para a construção de novos conhecimentos e saberes. Isto significa, que seguindo Freinet, Dewey e Piaget, se reconhece que as crianças aprendem através da experiência activa com as ideias e com os materiais e que a interacção educadora-criança se caracteriza por uma relação de reciprocidade, sustentada na perspectiva de uma escola activa, que enfatiza a importância da acção e da experiência reflexiva para a aprendizagem. Valoriza-se a aprendizagem pela descoberta, a resolução de problemas e a investigação que a criança realiza de forma autónoma no âmbito do grupo – os pares e os adultos.

As educadoras do Curso B participam pouco nos jogos e brincadeiras da iniciativa das crianças e, quando o fazem, não é com base numa relação de reciprocidade, mas antes numa relação de sentido único, verificando as acções das crianças e dando indicações sempre que consideram necessário. A interacção da educadora Olga (Curso B) constitui um exemplo deste estilo de interacção, que se confirma noutros exemplos apresentados referentes às educadoras do Curso B. A participação desta educadora nos jogos e brincadeiras das crianças situa-se entre dois pólos: a observação do que estas fazem, com breves comentários, quando circula pelas áreas e a orientação de uma actividade, a realização da ficha da Primavera. A educadora não se envolve nas acções das crianças, estas ficam entregues a si próprias, “em roda livre” quando estão nas áreas de actividades ou, então, realizam actividades dirigidas –

fichas – para a aquisição de conhecimentos previamente definidos pela educadora. O estilo de interacção aqui presente situa-se numa perspectiva transmissiva de educação, com uma centração na educadora, na transmissão de conhecimentos e nos produtos.

Em síntese, pode dizer-se que a interacção adulto-criança das educadoras do Curso A se caracteriza por uma reciprocidade e um respeito mútuo. Estas educadoras envolvem-se com as crianças num jogo activo e interactivo de dar e receber que Malaguzzi (1998) designa de “jogo de pingue-pongue”, isto é, as educadoras apanham a bola lançada pela criança e devolvem-na novamente, mas, acrescentando algo ao jogo de modo, a complexificá-lo, alargando e estendendo os interesses e as acções da criança e, criando oportunidades de co-construção de conhecimentos.

#### **7.1.2.2 A autonomia e iniciativa**

No âmbito da interacção adulto criança, a autonomia e a iniciativa são analisadas com base no item 21 - *As crianças são encorajadas a resolver problemas e a agir de forma independente*. Os exemplos apresentados no PIP para atribuição do nível máximo (5) acentuam a importância dos adultos encorajarem as crianças a fazer coisas por sua própria iniciativa e de forma independente, mesmo que para tal necessitem de mais tempo para realizar as tarefas e actividades e que estas não sejam realizadas de uma forma “perfeita”.

Os dados obtidos com a aplicação do PIP revelam que as educadoras do Curso A obtêm uma média de 4.1, situando-se no âmbito da qualidade e que as educadoras do Curso B apresentam uma média de 3.05, abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5).

As educadoras do Curso A, com uma média de 4.1, incentivam as crianças a fazer múltiplas escolhas e a resolver os problemas ou questões de forma independente, dando às crianças oportunidades de se envolverem em acções e actividades da sua própria iniciativa e promovendo a capacidade de resolução de problemas. Os seguintes extractos das notas de campo exemplificam o estilo da interacção destas educadoras no que se refere ao apoio da iniciativa e da autonomia da criança:

“A educadora Clara (Curso A) incentiva uma menina a copiar para a folha de desenho o nome que está escrito num cartão. Nesta sala existem cartões com o nome de cada criança escrito em diferentes formatos de letra – imprensa e manuscrita. A criança escreve todas as letras, excepto a última – BEATRI(Z). Pára a olhar para o nome que

está escrito no cartão e diz que não sabe fazer aquela letra, apontando o Z. A Clara aponta a letra e diz que é um Z. A criança continua parada e diz que não sabe como se faz. A educadora incentiva, por várias vezes, a criança a tentar desenhar a letra. A criança insiste que não sabe e pede à educadora para escrever. A Clara diz à criança que a vai ajudar e que ela vai conseguir escrever sozinha. De seguida passa, lentamente, o dedo por cima da letra e diz à criança que pode escrever seguindo aquele movimento. A Beatriz olha novamente para o cartão e para o movimento da educadora e desenha um Z. A educadora encoraja a criança dizendo: *«estás a ver como conseguiste. Agora já sabes escrever a letra Z».* (educadora com classificação elevada)

“Na sala da educadora Amélia (Curso A) uma menina de três anos está na área da expressão plástica a colar bocados de tecido e de papel num cartão. Depois de ter posto cola nos materiais que pretende colar verifica que o tecido não fica colado ao papel e, que, quando coloca o cartão na horizontal, o tecido cai. Volta a pôr mais cola e verifica que o tecido continua a cair. A Amélia está ao lado da criança e pergunta o que é que a criança pensa que está a acontecer. A criança diz que a cola não presta e que não cola o tecido. A educadora pergunta o que é que ela acha que pode fazer para resolver aquele problema. A criança olha à volta e diz que já sabe como vai colar o tecido. Pega num agrafador e agrafa o tecido ao papel e diz com entusiasmo: *«agora já não cai!».*” (educadora com classificação baixa)

As educadoras do Curso A evidenciam uma preocupação em apoiar as crianças na resolução de problemas e dificuldades que emergem na realização das actividades. A Clara e a Amélia incentivam as crianças a resolver, autonomamente, as dificuldades que surgiram no decorrer da realização das tarefas.

As educadoras do Curso B não usam sistematicidade estratégias que promovam a iniciativa das crianças e as encorajem a agir de forma independente. Os extractos que se apresentam ilustram o estilo de interacção destas educadoras para promover a iniciativa e a autonomia da criança.

“A educadora Lúcia (Curso B) está sentada na área dos jogos ao lado de duas crianças que estão a completar um puzzle. As peças do puzzle que já estão encaixadas, estão colocadas na mesa entre as duas crianças. No centro da mesa estão as peças que ainda não foram colocadas. Cada criança vai tirando uma peça de cada vez e procura

encontrar o local correspondente. O Pedro, uma das crianças envolvidas, está algum tempo com uma peça na mão a tentar encontrar o local correcto no puzzle. Faz algumas tentativas que não são bem sucedidas. A Joana, a outra menina envolvida, diz ao Pedro que já está a demorar muito tempo e que ela também quer jogar. O Pedro fica parado, com a peça na mão a olhar para o puzzle. A educadora, que observa as crianças diz: «*Olha Pedro, se colocares ao lado das flores vais ver que encaixa*». A criança coloca a peça no local indicado pela educadora e continuam a completar o puzzle.” (educadora com classificação elevada).

“A educadora Marta (Curso B) está sentada ao lado de um grupo de crianças que está a recortar e colar papéis de fantasia com motivos natalícios em folhas de papel de cores. A educadora observa o que as crianças fazem e vai dando indicações para que recortem as figuras de forma correcta, sem sair dos contornos. As crianças vão colando os recortes na folha de papel mas, sempre que alguma imagem não fica na posição correcta (imagens voltadas para cima e outras para baixo, umas para a direita e outras para a esquerda) a Marta dá indicações para que as imagens não fiquem sobrepostas ou coladas em direcções opostas.” (educadora com classificação baixa).

As interacções das educadoras do Curso B não favorecem a resolução autónoma ou sustentada de problemas. Perante uma dificuldade ou um problema as educadoras dão indicações às crianças e, desta forma, não as envolvem de forma activa na sua resolução.

Os exemplos apresentados mostram que as educadoras do Curso A e do Curso B adoptam diferentes estilos para promover o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia da criança. No Curso A, as educadoras reconhecem e respeitam as escolhas e opções da criança, que integram nas suas propostas de modo a criar desafios adequados aos interesses e necessidades que estas evidenciam. As educadoras do Curso B centram-se nos objectivos e propósitos que previamente definiram para a prossecução de aprendizagens e não incentivam as crianças a resolver os problemas de forma independente. Freinet clama que

“a criança, mais do que o adulto, não gosta de ser mandada autoritariamente (...) Cabe-nos a nós procurar uma pedagogia que permita

que a criança escolha quase sempre a direcção por onde deve ir e onde o adulto utilize o menos possível a autoridade (1973c p.172 e 173).

O autor sublinha, ainda, a importância de criar condições favoráveis para a criança agir de forma independente - “organizai o trabalho de tal maneira que a criança seja ela própria a actuar, a experimentar, a inquirir, a ler, a seleccionar e a classificar” (Freinet, 1973c, p.190). Neste sentido, Dewey (1940) salienta que a educação deve proporcionar à criança as oportunidades de desenvolver todas aquelas capacidades que a preparem plenamente para enfrentar os desafios da vida futura, ou seja que desenvolva as competências necessárias à realização autónoma de tarefas e problemas. Os autores sublinham a importância da criança agir de forma independente e autónoma, com oportunidade de escolha e tomada de decisão.

As educadoras do Curso A reconhecem a centralidade da autonomia e da iniciativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Assim, a sua interacção caracteriza-se por uma atitude de apoio e incentivo à escolha da criança e à resolução autónoma de problemas. Este apoio envolve uma variedade de estratégias, de forma, a proporcionar às crianças muitas oportunidades para: fazer escolhas, apoiadas e sustentadas pelo adulto; realizar experiências e acções de forma independente; desenvolver novas ideias e pensamentos; responsabilizar-se pelas suas acções; desenvolver a capacidade de auto-avaliação e autocrítica. Deste modo, estas educadoras estão a reconhecer o legado pedagógico de Freinet e Dewey que advogam a importância do educador abandonar a sua autoridade e deixar de dar ordens e indicações à criança, permitindo-lhe que faça escolhas e as concretize de forma independente (Freinet, 1973c), o que implica desenvolver um conjunto de capacidades e competências fundamentais para a vida presente e futura na escola e na sociedade (Dewey, 1940).

As educadoras do Curso B dão algumas oportunidades às crianças de resolver situações mas, por vezes, agem de forma prematura e não incentivam as crianças a procurar soluções para os problemas ou dificuldades que encontraram. Perante algumas situações de impasse, como a que acontece no exemplo referente à situação ocorrida na sala da Lúcia, a educadora intervém dando indicações ou sugestões para a realização do problema. A escolha das crianças, no âmbito da realização das actividades que realizam, também não é valorizada como se pode verificar com a atitude da educadora Marta que dá indicações à criança para mudar as imagens, não respeitando, assim as suas escolhas e opções ao fazer a colagem. Neste sentido, e, convocando Freinet e Dewey, as crianças



que frequentam as salas das educadoras do Curso B têm poucas oportunidades de fazer escolhas e desenvolver competências para agir de forma independente e autónoma, competências fundamentais para uma vivência democrática.

### 7.1.2.3 A estimulação

As características da interacção das educadoras no que se refere às atitudes de estimulação e extensão das acções, pensamentos e linguagem das crianças é a analisada com base nos dados obtidos para o item 17 - *Os adultos utilizam estratégias de observar, perguntar, repetir e expandir-se na sua comunicação com as crianças* - e para o item 20 - *Os adultos encorajam as crianças a jogarem com a linguagem falada e escrita*<sup>162</sup>. As notas de campo permitem clarificar os dados obtidos em cada destes níveis pelas educadoras dos dois cursos.

Os dados obtidos para o item 17 (*Os adultos utilizam estratégias de observar, perguntar, repetir e expandir-se na sua comunicação com as crianças*) revelam que as educadoras do Curso A apresentam uma média que se situa no âmbito da qualidade, com uma pontuação de 4.1 e as educadoras do Curso B obtêm uma média de 3.25 e, portanto, abaixo do ponto 3.5, considerado a entrada na qualidade pelos autores da escala. No que se refere aos dados do item 20 (*Os adultos encorajam as crianças a jogarem com a linguagem falada e escrita*), a média das educadoras do Curso A situa-se no âmbito da qualidade, com uma pontuação de 3.9 e as educadoras do Curso B apresentam uma média abaixo da entrada na qualidade, com uma pontuação de 2.6. Este item é o que apresenta as médias mais baixas na dimensão interacção adulto criança tanto para as educadoras do Curso A como para as educadoras do Curso B.

Apresenta-se um extracto das notas de campo do Curso A e outro do Curso B que ajudam a clarificar as estratégias de comunicação usadas pelas educadoras dos dois cursos.

“No tempo de trabalho nas áreas a educadora Sofia (Curso A) circula pelos vários espaços da sala, observa as acções das crianças e escuta as suas conversas. Nos tempos de pequeno e grande grupo incentiva a participação activa de todas as crianças

---

<sup>162</sup> Poderiam ser usados outros itens desta secção do PIP - interacção adulto criança – para analisar as características das educadoras no que se refere à estimulação e extensão. No entanto, como se considerou que estes itens eram mais significativos para analisar outras categorias não são usados nesta categoria para não se tornar repetitiva a apresentação dos dados

na comunicação que se estabelece entre pares e entre crianças e adultos. Coloca questões abertas que incentivam as crianças a reflectir sobre a sua acção e a estender o seu pensamento e acções - «*Já pensaste como vai ser a nave espacial que queres construir?*»; «*O que pensam que é um vulcão?*». «*Queres contar-nos como resolveste o problema?*» Por vezes, como forma de reforçar ou clarificar a linguagem ou uma ideia expressa por uma criança, repete as suas palavras e frases. Incentiva as crianças a falar sobre experiências pessoais significativas e apoia as suas comunicações. Descreve as acções das crianças como forma de incentivar e reforçar um comportamento novo ou pouco frequente.” (educadora com classificação elevada)

As notas de campo salientam que a Sofia (Curso A) usa diversas estratégias de comunicação nos vários momentos que integram a rotina diária. Estas estratégias, como as questões abertas, a repetição de palavras, frases ou acções das crianças, estimulam o diálogo, a actividade e/ou o pensamento, constituído momentos óptimos de estimulação e extensão.

“A educadora Conceição (Curso B) privilegia os momentos de grande grupo para estabelecer uma comunicação com as crianças. Nestes momentos a educadora conversa com as crianças de assuntos variados e dá oportunidade às crianças de expressarem os seus pensamentos e ideias. Por exemplo, no fim de contar uma história convidou as crianças a expressarem as suas ideias e opiniões acerca dos personagens, das suas acções e do que No tempo de trabalho nas áreas e no tempo de trabalho em pequeno grupo não existe uma comunicação efectiva entre a educadora e as crianças. Durante o tempo de trabalho livre nas áreas a educadora não se envolve nas actividades que as crianças realizam. Neste tempo, organiza os trabalhos das crianças, prepara materiais para as actividades orientadas e circula pelas áreas, supervisionando o que as crianças fazem. As questões que coloca às crianças são, a maior parte das vezes, de resposta única, não colocam desafios ao nível da extensão e expansão das acções e pensamentos e não incentivam o desenvolvimento da comunicação. Elogia as crianças quando estas respondem correctamente às questões que coloca e incentiva todas as crianças a seguir o comportamento da criança elogiada - «*Muito bem, o Rui estava atento à história e respondeu correcto. É assim que todos os meninos devem estar para aprender e saber muitas coisas*»” (educadora com classificação elevada).

A educadora Conceição (Curso B) usa estratégias de comunicação que se centram em torno de questões de resposta única e que, portanto, não incentivam a extensão e expansão dos pensamentos e acções das crianças.

O outro item da interacção adulto criança usado para analisar as oportunidades de extensão e estimulação criadas pelas educadoras é o item 20 (*Os adultos encorajam as crianças a jogarem com a linguagem falada e escrita*). A estimulação é, assim, analisada através das experiências que são proporcionadas às crianças no âmbito da emergência da linguagem oral e escrita. Os dados obtidos para este item demonstram, mais uma vez uma diferença nas médias das educadoras do Curso A e nas médias das educadoras do Curso B, sendo que as primeiras se situam no âmbito da qualidade (com uma média de 3.9) e as segundas estão abaixo da entrada na qualidade (com uma média de 2.6). Existe, assim uma diferença de 1.3 entre as médias dos dois cursos.

As notas de campo ajudam a clarificar esta diferença nas médias e a compreender o trabalho que se realiza nas salas das educadoras de cada um dos cursos em torno da estimulação, no âmbito da linguagem oral e escrita. Apresentam-se dois extractos das notas de das educadoras do Curso A no âmbito de experiências de linguagem oral e escrita.

“Na sala da educadora Catarina (Curso A) estão colocados nas paredes e placares diversos trabalhos que evidenciam a emergência da escrita. Diariamente, no acolhimento da manhã, a educadora lê uma história para as crianças. Estas são encorajadas a recontar a história e, sempre que surgem palavras desconhecidas a educadora usa um dos dicionários colocados na área da biblioteca e lê os significados das palavras para as crianças. Por vezes, na hora de leitura da história é lida uma rima ou uma poesia e as crianças são incentivadas a procurar palavras que rimem e a criarem as suas próprias poesias, que a educadora regista e, posteriormente afixa num placar. Diariamente, a educadora regista extractos das conversas das crianças, quer em situação de jogo nas áreas da sala quer no âmbito das conversas que emergem nos tempos de grande e pequeno grupo, planeamento e revisão. Estes registos são lidos às crianças e, por vezes, são usados por estas para ilustrar com desenhos da sua iniciativa ou copiar (palavras, frases ou o registo completo) usando várias estratégias – à mão, na máquina de escrever e no computador. Existe o hábito de fazer pictogramas das letras das músicas com a colaboração das crianças que escolhem as imagens que desenham” (educadora com classificação elevada).

“Na sala da educadora Rita (Curso A) são usadas diversas estratégias de incentivo e apoio à emergência da linguagem oral e escrita. Uma das estratégias usada frequentemente junto do grupo de crianças é o registo áudio das suas conversas quando estão a realizar actividades, ou a debater questões em torno dos trabalhos de projecto que se desenvolvem nesta sala. Estes registos são transcritos pela educadora e lidos às crianças, servindo de base quer para a planificação educacional da equipa educativa quer para a documentação dos conhecimentos que as crianças construíram. Alguns destes registos são colocados nas paredes e placares, acessíveis às crianças e são acompanhados de amostras de trabalhos realizados pelas crianças ou de fotografias das experiências que estas realizaram. Sempre que, nos momentos de leitura de histórias ou no âmbito das conversas surgem palavras novas, depois de clarificado o seu significado com o recurso ao dicionário, a educadora regista-as numa lista que está colocada num placar. Frequentemente a Rita escreve a palavra nova numa folha de papel e as crianças copiam a palavra para a lista do vocabulário novo” (educadora com classificação baixa).

Os exemplos apresentados revelam que as educadoras do Curso A têm uma prática de, diariamente, registar algumas das acções e conversas das crianças que, posteriormente são lidas e servem de base para a realização de actividades no âmbito da emergência da escrita. Estas actividades incentivam e promovem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita criando, assim, oportunidades de extensão dos conhecimentos das crianças nesta área curricular, bem como estimulam o pensamento e a acção das crianças no âmbito de outras áreas do conhecimento.

Apresentam-se dois extractos das notas de campo que ilustram o tipo de registos realizados nas salas das educadoras do Curso B.

“As crianças da sala da educadora Marta (Curso B) realizaram, no dia anterior uma visita a uma quinta pedagógica. Em grande grupo a educadora incentiva as crianças a relembrar e descrever o que fizeram no dia anterior. Regista numa cartolina o que as crianças dizem e no final pergunta quem quer fazer os desenhos do que acabaram de dizer. A ilustração do registo é feita por duas crianças e no final o registo é colocado na parede. Este é único tipo de registo escrito que se pratica nesta sala. A educadora referiu que as crianças fazem sempre estes registos após uma saída ao exterior, ou quando há

algum acontecimento muito importante na sala, como por exemplo a vinda de uma mãe fazer um bolo.” (educadora com classificação elevada).

“As crianças da sala da educadora Carla (Curso B) estiveram a realizar uma experiência de flutuação. Após a experiência, e num momento de grande grupo, a educadora pergunta às crianças o que é aconteceu aos objectos que colocaram dentro da tina com água. As crianças vão dizendo quais os objectos que afundaram e quais os que permaneceram na superfície. A educadora regista numa cartolina o que as crianças dizem, deixando à frente de cada frase um espaço para as crianças desenharem. Nesse mesmo dia, da parte de tarde, a educadora escolhe um grupo de três crianças para ilustrarem o registo realizado da parte da manhã em torno da experiência de flutuação. Nesta sala, a educadora usa sempre este tipo de registo quando fazem experiências novas. Estas podem incluir uma receita de um bolo, uma experiência de germinação de feijão, etc. Os registos são sempre realizados por várias crianças. Não há uma sistematicidade na ocorrência destes registos. A educadora afirma que podem realizar-se uma vez por semana, ou uma vez por mês, depende da realização, ou não de actividades novas.” (educadora com classificação baixa).

As notas de campo das salas do Curso B revelam poucas evidências de trabalho realizado em torno da linguagem escrita. Estas educadoras não têm o hábito de registar de forma sistemática a voz das crianças, como acontece nas salas das educadoras do Curso A. Os registos realizados pelas educadoras do Curso B incidem, maioritariamente, no registo colectivo após a realização de uma visita ao exterior, ou após a realização de alguma experiência realizada pela primeira vez na sala de actividades. Estes registos, feitos em grande grupo, são escritos pelas educadoras e ilustrados com desenhos pelas crianças. Por vezes, algumas destas educadoras, registam as conversas das crianças e depois lêem às crianças o que escreveram, mas estes registos, bem como as conversas das crianças não são usados para o desenvolvimento de actividades em torno da emergência da linguagem oral e escrita.

A apresentação de exemplos de actividades no âmbito da linguagem oral e escrita, não pretende fazer uma análise das aprendizagens nesta área curricular. Tem como objectivo descrever e analisar estratégias de interacção adulto criança que constituem oportunidades de extensão e estimulação da acção e do pensamento da criança. Neste sentido, apresentam-se algumas ideias e conceitos de Dewey, Freinet e

Vygotsky que podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes e estratégias de estimulação e extensão e apoiam a compreensão dos exemplos apresentados.

Dewey, no *Meu Credo Pedagógico* afirma que “a única e verdadeira educação vem da estimulação do poder da criança através dos requisitos das situações sociais nas quais ela se encontra a si própria” (1940, p.3) e salienta que este processo educativo integra dois aspectos: um psicológico e um sociológico. Com esta ideia, Dewey acentua a importância das interações sociais para a estimulação das capacidades das crianças o que requer da educadora uma atitude de observadora atenta aos interesses que a criança evidencia. Estes devem constituir o ponto de partida para a planificação e realização das actividades educacionais. Dewey (1971) adverte, ainda, os professores para o que deve ser a sua acção perante uma situação problemática que a criança não consegue resolver de forma independente. Afirma que perante uma dificuldade, ou problema, o professor, mais experiente, sabendo que a criança pode ser influenciada por uma sugestão provinda de uma fonte menos válida ou menos credível, deve providenciar a sugestão que apoie os alunos na resolução da situação, sem recuar a interferir na sua liberdade. Neste âmbito, Freinet defende que “todo o indivíduo quer ser bem sucedido. O fracasso é inibidor, destruidor do ânimo e do entusiasmo” (Freinet, 1973c, p.182), o que implica “transformar toda a fórmula da escola assim como o papel do educador que, em vez de ser exclusivamente um censor, saberá fundamentalmente promover o seu papel de auxiliar” (Freinet, 1973c, p.183). Isto significa que a escola, em geral, e a interacção da educadora devem reorganizar-se para apoiar e incentivar as crianças a completar com sucesso as actividades e experiências em que se envolvem. Nesta perspectiva, o sucesso conduz a uma maior motivação e envolvimento na tarefa, condições essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

Deste modo, estes dois pedagogos acentuam o papel da interacção social, nomeadamente a interacção educadora criança para a promoção de experiências e actividades que conduzam à aprendizagem, o que significa estimular o seu pensamento, acção e linguagem. Neste enquadramento, as educadoras do Curso A, ao usar uma diversidade de estratégias de comunicação verbal e não verbal para apoiar as iniciativas e ideias das crianças, estão a agir de acordo com os pressupostos defendidos por Dewey e Freinet, estimulando os pensamentos, actividades e linguagem das crianças. Esta variedade de estratégias não é observada nas interacções que as educadoras do Curso B estabelecem com as crianças, o que significa que nestes contextos não são

proporcionadas muitas oportunidades de estimulação da acção, pensamento e linguagem.

Outro contributo importante para a análise das estratégias de estimulação é o conceito de *zona de desenvolvimento próximo* apresentado por Vygotsky e que o autor define como:

“a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade para resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema com o apoio de um adulto ou com a colaboração de outro companheiro mais capaz” (1979, p.133).

Isto significa, que a educadora tem um papel central no apoio à realização de actividades e experiências que a criança não seria capaz de realizar de forma independente. O que na linguagem de Freinet significa apoiar a criança para esta completar com sucesso as tarefas em que se envolve e que sem o apoio do outro mais experiente, de quem fala Vygotsky, seriam condenadas ao fracasso. Neste sentido, verifica-se que as educadoras do Curso A apoiam as experiências das crianças usando uma variedade de estratégias que incluem, entre outras, as questões abertas, a repetição de acções ou linguagem das crianças, as sugestões de novos materiais ou pistas para a acção, as quais permitem actuar ao nível na zona de desenvolvimento próximo. A situação que envolve a educadora Margarida (Curso A), apresentada no ponto 7.1.2.1, para analisar a participação das educadoras no jogo das crianças constitui um exemplo de actuação ao nível da zona de desenvolvimento próximo. No episódio relatado, a educadora apoia os interesses das crianças e incentiva-as a procurar nova informação quer ao nível da linguagem oral e escrita quer no aprofundamento dos seus conhecimentos em torno dos animais marinhos que estão a pesquisar no âmbito do trabalho de projecto. Pode-se, assim, concluir que há uma intencionalidade educacional ao nível da estimulação e extensão nas interacções e comunicações que as educadoras do Curso A estabelecem com as crianças, a qual não é frequente nem sistemática, na interacção das educadoras do Curso B.

Pode-se concluir que o perfil de interacção das educadoras do Curso A apresenta muitas características de actuação ao nível da competência da estimulação, alargando os interesses e as acções das crianças, estendendo as suas ideias e pensamentos e

permitindo-lhe agir no limite máximo das suas capacidades (Laevers, 2003), isto é actuar na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1979).

#### **7.1.2.4 A cooperação e a colaboração entre as crianças e entre as crianças e os adultos**

A cooperação e colaboração entre as crianças e entre estas e a educadora, é analisada com base nos dados obtidos para o item 22 (*Os adultos encorajam a interacção e cooperação entre as crianças*) e nas notas de campo. Este item permite analisar as atitudes dos adultos enquanto promotores da interacção entre as crianças e no desenvolvimento de atitudes e comportamentos de cooperação e colaboração nas interacções em que estas se envolvem. Os exemplos apresentados no PIP para o nível máximo (5) neste item referem que os adultos usam estratégias para incentivar as crianças a colaborarem e cooperarem, devolvem ao grupo as questões que as crianças colocam, referem os comentários das crianças, e encorajam as crianças a pensar numa forma de colaboração em projectos.

Os dados obtidos neste item revelam que as educadoras do Curso A apresentam uma média que situa no âmbito da qualidade, com uma pontuação de 4.1 e as educadoras do Curso B apresentam uma média de 2.7, abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5). Este é o item da interacção adulto criança onde se verifica uma maior diferença (1.4) entre as médias das educadoras do Curso A e as médias das educadoras do Curso B.

Apresentam-se dois extractos das notas de campo do Curso A e dois do Curso B, que exemplificam o estilo de interacção das educadoras de cada curso no que se refere ao incentivo à colaboração e cooperação entre pares e entre crianças e adultos.

“No tempo de planeamento o Alexandre diz que vai para a área das construções fazer um castelo: *«Vou fazer um castelo, mas vou ter muito trabalho porque vai ser muito grande, como o castelo de Leiria»*. O João, intervém e diz que sabe como se constroem os castelos, *«porque o meu pai já me mostrou num livro que tem em lá casa»*. A educadora Joana (Curso A) pergunta às duas crianças se não gostavam de trabalhar juntas na construção do castelo. As crianças concordam e a educadora vai colocando questões, de forma, a ajudar as crianças a planear o que cada uma vai fazer para completar a construção. No final do planeamento o Alexandre e o João vão para a



área dos blocos onde iniciam a construção do castelo.” (educadora com classificação elevada).

“Na sala da educadora Patrícia (Curso A) as crianças são incentivadas a colaborar e cooperar umas com as outras. Quando alguma criança precisa de ajuda a educadora solicita o apoio de outra criança, quer no âmbito das tarefas do quotidiano quer das actividades educacionais. As tarefas do quotidiano do jardim de infância são sempre realizadas por duas crianças como uma forma de incentivar a colaboração. São promovidas, diariamente, actividades que favorecem a colaboração e a cooperação entre as crianças, como por exemplo: a construção dos cenários para as dramatizações, a realização de dramatizações, no âmbito do trabalho realizado em torno da história do “Capuchinho Vermelho”; a construção de um dominó de letras para a área dos jogos; a elaboração do quadro de regras; etc.” (educadora com classificação baixa)

Verifica-se uma intencionalidade educacional das educadoras do Curso A no incentivo à colaboração e cooperação entre pares. Esta preocupação revela-se nas situações que emergem no quotidiano de práticas e na organização do contexto educacional favorável à realização de tarefas cooperadas.

Os seguintes extractos exemplificam a interacção das educadoras do Curso B no que se refere à criação de oportunidades de colaboração e cooperação.

“Na sala da educadora Conceição (Curso B) as crianças escolhem a área onde querem ir trabalhar. Duas meninas dizem que querem ir para a área da casa. A educadora pergunta individualmente a cada uma o que vai fazer na área da casa, mas não incentiva as crianças a pensar em formas de colaboração. Esta é uma prática corrente no momento de escolha das actividades no final do tempo de acolhimento. Durante o tempo de actividades livres nas áreas as crianças não são incentivadas a colaborar e cooperar, pois neste tempos a educadora está a ocupada com a organização da sala e a preparação de actividades e as crianças ficam entregues a si próprias. As tarefas do quotidiano da sala são realizadas individualmente.” (educadora com classificação elevada).

“As crianças da sala da educadora Mafalda (Curso B) trabalham, a maior parte do tempo, individualmente. A educadora não incentiva a colaboração e cooperação nas

actividades e jogos que surgem quando as crianças estão nas áreas. Nos momentos de trabalho em pequeno grupo as crianças realizam actividades planeadas pela educadora para a concretização de um produto final previamente definido. As crianças trabalham individualmente para cumprir a tarefa definida pela educadora e não são incentivadas a colaborar ou cooperar” (educadora com classificação mais baixa).

As notas de campo evidenciam que as educadoras do Curso A incentivam a colaboração e cooperação entre pares nos vários momentos da rotina diária e que esta prática não se observa junto das educadoras do Curso B, que privilegiam o trabalho individual.

Freinet e Dewey debateram a importância da colaboração e cooperação entre pares e entre crianças e adultos como factores centrais da aprendizagem. Assim, no Invariante Pedagógico nº 24, Freinet defende que “a nova vida da escola supõe a cooperação escolar, quer dizer, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos utentes, incluindo o educador” (1973c, p.199). Neste sentido, Dewey afirma que a escola é uma instituição social, uma forma de vida em comunidade onde “o professor está empenhado, não simplesmente na formação dos indivíduos, mas na formação de uma vida social adequada” (Dewey, 1940, p.17). Daqui se conclui que a educadora deve empenhar-se na construção de um clima de colaboração e cooperação entre todos os elementos que integram o quotidiano educativo, crianças e adultos, o que permite a gestão co-operada do trabalho e a formação de uma comunidade educativa. A organização escolar preconizada por estes pedagogos envolve a acção individual e a acção co-operada entre as crianças e entre estas e os adultos, nomeadamente a educadora.

As práticas das educadoras do Curso A sustentam-se nas perspectivas defendidas por Dewey e Freinet, na medida em que apresentam um trabalho sistemático em torno do apoio e incentivo à colaboração e cooperação entre pares. Isto é bem visível nos extractos das notas de campo das salas das educadoras Joana e Patrícia. De facto, estas educadoras evidenciam uma preocupação em apoiar a colaboração entre pares quer nas situações que emergem no quotidiano de práticas quer nas actividades previamente planeadas pelas educadoras, com o objectivo de fomentar a colaboração e a cooperação. Existe uma intencionalidade educativa explícita no que se refere ao desenvolvimento de competências de colaboração e cooperação junto do grupo de crianças, que, entre outras, se consideram fundamentais para a construção individual e social. A criança é

entendida como um ser individual no seio de um grupo, a comunidade da sua sala, que integra as outras crianças e a educadora (pode ainda integrar a auxiliar, os pais, as estagiárias de práticas, e outros elementos). Neste âmbito, a educadora apoia a criança individual e incentiva o apoio entre pares.

As educadoras do Curso B centram-se no apoio às acções e actividades individuais quer as da iniciativa da criança quer as planeadas e orientadas pela educadora. As crianças não são incentivadas a colaborarem e cooperarem com os colegas no jogo que se desenvolve nas áreas, nem nas actividades realizadas em pequenos grupos. Isto significa uma desvalorização da colaboração e cooperação entre pares no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, as práticas das educadoras do Curso B não se fundamentam nas perspectivas defendidas por Freinet e Dewey que salientam a importância da colaboração e cooperação entre pares e entre crianças e adultos para a construção de uma pedagogia da infância que reconhece a importância da acção individual no âmbito da acção de uma comunidade social.

#### **7.1.2.5 A partilha de controle entre a criança e o adulto**

A partilha de controle entre a criança e o adulto é analisada com base nos dados obtidos para o item 18 - *Os adultos participam activamente no jogo das crianças* -, 19 - *Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças* – e item 23 - *Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir o comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problema*. Os dois primeiros itens referenciados (18 e 19) permitem analisar os estilos de interacção das educadoras observadas no que se refere à interacção e comunicação verbal e não verbal que se estabelece no quotidiano de práticas entre as crianças e as educadoras. O item 23 permite analisar as atitudes adoptadas pelas educadoras no apoio à mediação de conflitos interpessoais que surgem junto do grupo de crianças. As notas de campo permitem clarificar as médias obtidas para estes três itens.

No que se refere à participação activa e recíproca dos adultos no jogo e brincadeiras das crianças (item 18 - *Os adultos participam activamente no jogo das crianças*) as educadoras do Curso A apresentam uma média que se situa no âmbito da qualidade, com uma pontuação de 4,05, enquanto as educadoras do Curso B situam-se

no âmbito do suficiente, com uma pontuação de 3,05, abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5).

A participação activa dos adultos no jogo e brincadeira das crianças, colocando-se em situação de parceria e reciprocidade favorece a partilha de controle entre a criança e o adulto. De facto, através do jogo interactivo as crianças e os adultos envolvem-se em trocas mútuas e recíprocas de dar e receber (Hohmann e Weikart, 1997), partilhando entre si o controle das suas acções, conversas e comportamentos. As educadoras do Curso A evidenciam muitas atitudes e comportamentos de partilha de controle ao participarem de forma activa e recíproca nos jogos e brincadeiras das crianças. Apresentam-se dois extractos das notas de campo que exemplificam este tipo de interacção:

“Na sala da educadora Liliana (Curso A) duas crianças, a Rita e o João colocam roupas da área dos disfarces dentro de uma caixa de cartão que foram buscar à área das construções. A educadora aproxima-se, coloca-se ao mesmo nível das crianças e, por breves segundos, observa o que estas estão a fazer. A Rita pergunta: «*Oh Liliana, sabes para onde vamos?*» «*Não, não sei. Queres dizer-me?*» «*Vamos para o México, como o João foi. Vamos para a praia e vamos tomar muito banho e correr muito, vai ser muito divertido. Queres vir connosco?*» A educadora responde afirmativamente e pergunta o que tem que fazer. As crianças dão instruções para ela ajudar a colocar as roupas que vão levar e dizem que têm que se despachar para ir para o avião. A educadora ajuda as crianças a empacotar as roupas e pergunta se falta muito tempo para irem para o avião. As crianças dizem que já estão de partida e agarram a educadora pelo braço conduzindo-a ao avião. As duas crianças e a educadora sentam-se num sofá na área da biblioteca, o local escolhido para fazer de conta que é o avião. A educadora diz às crianças que nunca andou de avião e pede-lhes para explicar o que vai acontecer. O João diz que vão chegar depressa porque o avião anda muito rápido e dá instruções para colocarem os cintos e estarem quietos nas cadeiras porque o avião voa muito alto. Passados uns breves minutos o João anuncia que o avião está a aterrar e já vão chegar. A Rita volta-se para a educadora e para o João e diz: «*Vamos já para o hotel e para a praia*». A educadora acompanha as duas crianças que se encaminham para a área das construções que elegeram como sendo o hotel e a praia” (educadora com classificação elevada).

“A educadora Alda (Curso A) aproxima-se de duas meninas que estão na área da biblioteca a dramatizar uma história com fantoches. A educadora senta-se ao lado das crianças e observa o seu jogo. Uma das meninas olha para a educadora e pergunta se quer ir ao teatro, (clarificando que elas estão no teatro). A educadora responde que gostava muito de ir ver o teatro e pergunta que peça é que estão a dramatizar. As crianças dizem que é o Pinóquio e que ela tem de ter um bilhete para poder ver o teatro. A educadora pergunta onde pode comprar o bilhete e as crianças dizem que é na bilheteira, apontando para uma mesa que está na área da biblioteca. Então a educadora dirige-se para a “bilheteira” e uma das crianças apressa-se a ir ter com ela. Pega num bocado de papel que está em cima da mesa e diz: *«Toma, agora já podes ir ao teatro»*. A educadora volta com a criança para junto do biombo e esta indica-lhe uma almofada para se sentar. As crianças prosseguem com a dramatização e a educadora fica a observar. No final aplaude e vai conversar com as crianças acerca da história e dos personagens que estas interpretaram” (educadora com classificação baixa).

As educadoras Liliana e Alda envolvem no jogo das crianças, respeitando e reconhecendo os seus interesses e ideias pessoais. As educadoras seguem a liderança das crianças, colocam questões que permitem clarificar as suas acções e intenções e aceitam as suas escolhas e decisões, que permite uma relação de reciprocidade que envolve a partilha de controle entre a criança e o adulto.

Os seguintes extractos das notas de campo das educadoras do Curso B exemplificam o estilo de participação no jogo e brincadeiras das crianças, no que se refere à partilha de controle entre crianças e adultos.

“A educadora Lurdes (Curso B) circula pelas áreas da sala enquanto as crianças se envolvem em jogos e brincadeiras. Pára na área da casa, senta-se ao lado de duas meninas que estão a pôr a mesa e pergunta *«Já fizeram a comida?»*. As crianças dizem *«Já e agora estamos a pôr a mesa para o almoço»*. *«Está bem, então tenham um bom almoço»*, responde a educadora e dirige-se para a área das construções onde dois meninos estão a conduzir carros na estrada que construíram com tábuas de madeira. Fica em pé a observar as crianças que chocam com os carros um contra o outro, por vezes, com muita força. A educadora diz: *«Vão ter um acidente, têm que andar direitinho um de cada vez»*. As crianças continuam a conduzir, mas desta vez sem chocar com os carros. De seguida observa um menino que está a pintar de roxo os olhos

de um Pai Natal e diz: «*amor, amorzinho, os nossos olhos são dessa cor? Às vezes são castanhos*» A criança pausa o marcador roxo, pega num castanho e continua a pintar os olhos do Pai Natal” (educadora com classificação elevada).

“Na sala da educadora Celeste (Curso B) as crianças brincam sozinhas a maior parte do tempo quer estejam a realizar actividades nas áreas ou em pequenos grupos. Os jogos e brincadeiras realizados nas áreas, foram escolhidos pelas crianças que, entre si, se organizaram de forma autónoma. A educadora Celeste está sentada com a auxiliar numa mesa colocada no centro da sala a preencher um mapa de presenças. A educadora e a auxiliar conversam acerca do preenchimento do referido mapa, sobre as crianças que mais faltaram no mês que está a terminar e comentam as ausências de algumas crianças atribuindo a culpa à falta de interesse e cuidado dos pais. As crianças continuam a brincar nas áreas e a educadora, de vez em quando olha à volta e, quando há mais ruído chama a atenção das crianças para falarem mais baixo. A Joana aproxima-se da mesa onde estão a educadora e a auxiliar, mostra uma construção que fez com legos e diz «*Olha a minha casa. É tão grande, sabes, é para a minha família toda: o meu pai, a minha mãe, o meu avô, a minha avó, mais a outra minha avó Maria e o meu avô, o homem dela, para o meu irmão e para a minha irmã pequenina*». A educadora olha para a construção da criança e diz «*Fizeste uma casa muito grande e muito bonita*». Volta à actividade que estava a realizar (o preenchimento do mapa das presenças) e a criança vai para a área das construções” (educadora com classificação baixa).

Nestes exemplos, bem como noutros já apresentados, verifica-se que as educadoras do Curso B não interagem com as crianças num estilo de dar e receber, alternando, a acção, as sugestões e as ideias com as crianças. As acções das crianças, no âmbito do jogo e das brincadeiras em que se envolvem quando estão nas áreas, não são muito valorizadas, as educadoras circulam pela sala numa atitude de supervisão, não há envolvimento activo e interactivo.

Os contributos de Freinet, no Invariante Pedagógico nº 2, constituem uma sustentação de análise da partilha de controle entre as crianças e a educadora. O autor salienta que “ser crescido não significa necessariamente estar acima dos outros (...) colocai-vos ao nível dos vossos alunos, assim penetrareis facilmente na pedagogia moderna. Sereis levados a reflectir e a considerar as vossas atitudes e comportamento pedagógico” (1973b p.168 e 169). Com estas recomendações, Freinet pretende que os

professores abandonem a atitude autoritária e autocrática que caracterizava o papel do professor da escola tradicional e que adotem uma postura de parceria com os alunos. Colocar-se ao mesmo nível das crianças permite às educadoras perceber melhor as suas perspectivas e pontos de vista e favorece o desenvolvimento de uma interacção educadora criança baseada no respeito mútuo e na reciprocidade.

Neste sentido, Dewey afirma que “o professor não está na escola para impor à criança certas ideias ou hábitos, mas está como um membro da comunidade para seleccionar as influências que podem afectar a criança e para a apoiar a responder adequadamente a estas influências” (1940, p.8). Isto significa, entre outras coisas, reconhecer a competência da criança e envolvê-la em parceria e colaboração no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

As interacções das educadoras Liliana e Alda (Curso A) sustentam-se nos pressupostos defendidos por Freinet e Dewey. Estas educadoras participam no jogo das crianças, deixando que sejam estas a conduzir as acções e respeitando as suas ideias e escolhas. Isto permite à educadora compreender e conhecer melhor a criança e, assim, participar de forma colaborativa nas suas experiências e acções sem, contudo, interferir nos seus interesses. É nesta participação activa e colaborativa, onde pela negociação social se transfere o controle do adulto para a criança, que ocorrem as experiências de aprendizagem significativas e com impacto na vida da criança (Daniels, 2001).

As notas de campo das observações realizadas nas salas das educadoras do Curso B revelam que estas, pontualmente, participam no jogo e brincadeiras das crianças. As participações não envolvem trocas recíprocas entre as crianças e a educadora. Estas educadoras fazem comentários às acções e aos trabalhos das crianças que, por vezes, envolvem o elogio ou apreciações negativas, dão indicações e orientam o jogo e as brincadeiras que surgem no quotidiano de práticas. É frequente observar as educadoras a realizar tarefas de organização ou arrumação da sala e dos materiais enquanto as crianças brincam nas áreas, ficando estas, assim, entregues a si próprias, beneficiando apenas da interacção que emerge no grupo de pares.

Outro item que permite analisar a partilha de controle entre as crianças e os adultos é o item 19 – *Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças*. Este item permite analisar o estilo de comunicação verbal que as educadoras estabelecem com as crianças no seu quotidiano de práticas. Os exemplos apresentados no PIP para o ponto máximo da escala (5) neste item referem que os adultos envolvem-se em diálogo com as

crianças, ouvem-nas atentamente e respondem às suas questões e afirmações. Procuram, ainda, incentivar a linguagem oral com todas as crianças, mesmo com aquelas que não falam e mantêm sempre o contacto ocular nas suas conversas com as crianças.

Relativamente a este item as educadoras do Curso A situam-se no limiar do bom para o muito bom, uma vez que a média se situa no ponto 4.25 e, portanto, muito próxima do ponto considerado, pelos autores da escala, de muito bom, ou elevada qualidade (4.5). As educadoras do Curso B apresentam uma média que se situa no ponto da entrada da qualidade (3.5). Esta é a pontuação mais elevada, e a única que se situa na entrada na qualidade, obtida pelas educadoras do Curso B para os itens referentes à interacção adulto criança<sup>163</sup>. Apesar das médias obtidas pelas dois grupos de educadoras se situar no âmbito do nível de qualidade existe uma diferença de 0.75 entre a média obtida pelas educadoras do Curso A e a das educadoras do Curso B. Os seguintes exemplos das notas de campo podem ajudar a clarificar as diferenças entre as educadoras do Curso A e do Curso B, no que se refere à partilha de controle entre crianças e adultos ao nível da linguagem verbal

“A educadora Joana (Curso A) ouve atentamente as crianças e responde-lhes de acordo com os interesses, preocupações ou necessidades que estas manifestam. Fala com as crianças num tom de voz positivo, modelando a voz (mais baixo ou mais alto, mas sem gritar). Estabelece contacto visual sempre que fala com a criança. Dá tempo às crianças para se expressarem, reconhecendo que estas têm ritmos diferentes. Incentiva as crianças a comunicar as suas ideias e opiniões quer no âmbito da interacção individual, quer entre pares, ou em pequeno e grande grupo. As ideias e opiniões das crianças são sempre valorizadas e aceites pela educadora e pelo grupo de crianças. Encoraja e elogia as crianças que falam menos ou o fazem com menor frequência” (educadora com classificação elevada).

“A educadora Márcia (Curso B) ouve as crianças e dá-lhes oportunidade para falar e responder às questões que coloca. A maior parte das questões que coloca são de resposta única. No decurso de uma actividade realizada em pequeno grupo (pintar uma

---

<sup>163</sup> Como já foi referenciado este é um dos cinco, num total de trinta, itens em que as educadoras do Curso B, obtém uma média que situa no âmbito da qualidade. Todos os restantes itens apresentam médias abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5). Lembramos que as educadoras do Curso A apresentam vinte e dois itens com médias que se situam no âmbito da qualidade e dois itens com médias no ponto da entrada num nível de qualidade elevada (4.5).



ficha alusiva ao magusto, que integra o contorno de várias castanhas e um fogueira: «*De que cor são as castanhas?*» dá um tempo para as crianças responderem e continua «*E as brasas?*» Nos momentos de grande grupo a educadora dá oportunidade às crianças de comunicarem as suas ideias e opiniões e incentiva a sua participação. Durante o tempo de actividades livres, observou-se a educadora a responder às crianças sem olhar para elas, a acenar com a cabeça ou dizer um frase simples (“*Está bem*”, “*Sim, Sim*”) sem escutar as crianças” (educadora com classificação elevada).

As educadoras do Curso A e do Curso B apresentam diferentes estilos de interacção ao nível da comunicação oral. Embora seja neste âmbito que as educadoras do Curso B se situam no âmbito de uma interacção de qualidade, verifica-se, contudo, que esta interacção se situa no ouvir a criança, não integrando as suas ideias e pensamentos nas propostas educacionais que apresenta. É, por vezes, um ouvir “surdo”, onde o que o outro expressa e comunica, não é integrado na interacção e na comunicação que se desenvolve.

Freinet recomendou aos professores - “falai o menos possível (...) Não expliqueis sob qualquer pretexto: de nada serve. Quanto menos falardes, mais coisas fareis” (1973c p.195). Com esta recomendação o pedagogo francês advertia os educadores para o perigo de uma comunicação centrada na figura do adulto, que segundo ele, não era significativa para a aprendizagem das crianças. Dar a voz às crianças é, na perspectiva da escola moderna de Freinet, apoiar a livre expressão que é a própria manifestação da vida. A livre expressão constitui um dos pressupostos do seu método e permite deslocar o centro do professor para a criança, para as suas necessidades, as suas possibilidades (Freinet, 1979). Isto permite uma partilha de controle ao nível da comunicação verbal (e não verbal) através de trocas mútuas entre crianças e adultos.

As educadoras dos dois cursos procuram incentivar estas trocas na comunicação e dar a voz às crianças incentivando a livre expressão das suas ideias e opiniões. Verifica-se, contudo, que existe por parte das educadoras do Curso A uma constância no uso de estratégias que favorecem a partilha de controle quando interagem verbalmente com as crianças. As educadoras do Curso B usam várias estratégias que permitem a partilha de controle com as crianças ao nível da linguagem oral, no entanto, isto não é feito com sistematicidade. Por vezes, a voz das crianças não é valorizada ou é mesmo

ignorada, o que não favorece, na linguagem de Freinet, a livre expressão que deve constituir um elemento central da pedagogia da infância.

O terceiro item seleccionado para analisar a partilha de controle entre as crianças e os adultos é o item 23 - *Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir o comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas*. Este item permite analisar a partilha de controle entre as crianças e os adultos no âmbito da mediação de conflitos interpessoais. Os exemplos apresentados no PIP para o nível 5 referem que os adultos adoptam estratégias de mediação de conflitos consistentes com os níveis de desenvolvimento das crianças e encorajam as crianças a participar activamente e a explorar soluções alternativas para a resolução dos conflitos.

Os dados obtidos com a aplicação do PIP revelam que a média obtida pelas educadoras do Curso A se situa no âmbito da qualidade, com uma pontuação de 4.2 e as educadoras do Curso B apresentam uma média que se situa no ponto 3.1 e, portanto, abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5). Isto significa que as educadoras do Curso A apresentam, na mediação de conflitos interpessoais, um desempenho de qualidade, considerado de bom, enquanto o desempenho das educadoras do Curso B se situa no âmbito do suficiente e que, segundo os autores da escala, não pode ser considerado de qualidade.

Apresentam-se dois extractos das notas de campo que permitem identificar as estratégias usadas pelas educadoras do Curso A na mediação de conflitos sociais.

“Na sala da educadora Diana (Curso A) as crianças estão a trabalhar em pequeno grupo. Modelam flores com barro e materiais de desperdício. No centro da mesa, dentro de jarras, estão diferentes flores que as crianças trouxeram da visita que fizeram ao horto. A Inês diz que vai fazer um girassol igual ao que está colocado em cima da mesa e tira a flor que está na jarra. A Rita grita e diz, «*não podes tirar da água senão morre*». Arranca a flor da mão da Inês e coloca-a dentro da jarra. A Inês, volta-se para a educadora, que está sentada com o grupo, e diz que não consegue desenhar a flor porque não a consegue ver de todos os lados. A educadora pede à Inês que explique à Rita e às outras crianças porque é que precisa de tirar a flor da jarra para desenhar. A educadora reforça a explicação da criança e diz à Rita que a Inês só precisa de tirar a flor da água um bocadinho, que depois a volta a colocar na água e, assim, ela já não morre.” (educadora com classificação elevada).

“Na sala da educadora Filomena (Curso A) o Paulo está, na área das construções, a fazer uma torre com blocos de madeira grandes. O João está na mesma área a construir um castelo com blocos de madeira e de plástico. Aproxima-se do Paulo e diz: *«Agora eu preciso destes blocos grandes para acabar o castelo. Tens que me dar»*. O Paulo olha para o João e continua a fazer a torre sem responder. O João grita: *«Já disse que preciso dos blocos grandes, ouviste?»*. A educadora que está na área da casa volta-se e fica a observar as duas crianças. O Paulo continua a construção sem responder ou olhar para o João. Este dá um pontapé na torre, pega em alguns dos blocos que caíram e corre para junto do castelo que estava a construir. O Paulo corre atrás do João e diz: *«Os blocos são meus, fui eu que planeei primeiro trabalhar com eles»*. Agarra os blocos que o João tem na mão e segura com força. As duas crianças puxam pelos blocos sem os largar. Neste momento, a educadora aproxima-se das duas crianças, coloca-se entre as duas, ao seu nível e pergunta *«O que é que está a acontecer aqui?»*. O João grita: *«Eu preciso destes blocos, já disse»*. *«Mas eu é que tinha primeiro»*, diz o Paulo e tenta arrancar os blocos da mão do João. A educadora pede os blocos ao João e diz às crianças que os vai segurar enquanto pensam numa solução para o problema. Mantém-se sempre ao lado das crianças e incentiva-as a pensar em soluções alternativas para resolver o conflito. Procura que cada uma das crianças fale na sua vez, ouve as crianças e, por vezes repete o que estas dizem. Depois de alguns minutos a conversar o João concorda que o Paulo escolheu primeiro os blocos e que vai usar os de cartão para completar a sua construção. Combina com a educadora que no dia seguinte no tempo de planeamento é o primeiro, do seu grupo, a planear para escolher os blocos grandes de madeira que hoje o Paulo está a usar. As crianças vão continuar as suas construções e a educadora fica junto do João a apoiar o seu trabalho.” (educadora com classificação mais baixa).

Os seguintes extractos ilustram as estratégias usadas pelas educadoras do Curso B na mediação de conflitos sociais.

“Na sala da educadora Susana (Curso B) as crianças não vão para o recreio quando se envolvem em conflitos interpessoais ou estragam materiais. A Paula (5anos) deu uma bofetada no Manuel quando este lhe tirou a boneca que segurava ao colo. A educadora aproximou-se das crianças e perguntou o que aconteceu. A Paula diz: *«Eu estava a brincar com a boneca e ele tirou-ma»*. A educadora diz às duas crianças que no

fim do lanche, de castigo, não vão para o recreio. Vão ficar na sala, na área da biblioteca a pensar no que fizeram. Depois diz às crianças para pedirem desculpa uma à outra, o que as crianças fazem de imediato. No fim do lanche certifica-se que as crianças ficam sentadas na biblioteca e, portanto, privadas do recreio.” (educadora com classificação elevada).

“Sempre que as crianças têm comportamentos que são considerados desadequados, a educadora Raquel (Curso B) chama a sua atenção e dá orientações no sentido de se comportarem adequadamente. No tempo de grande grupo as crianças estão a contar as novidades do fim de semana. O Paulo conta que foi com os pais a Braga ao shopping. O José Pedro diz que também foi. A educadora diz ao José Pedro: «*Tens de estar calado, não é a tua vez de falar.*» A criança tenta falar de novo para contar que viu as mesmas coisas que o colega e a educadora diz: «*Não sabes estar na roda, assim vais ter que ir para a cadeira pensar que é para aprenderes a estar direitinho como os outros meninos.*». Levanta-se, pega no braço da criança e senta-o numa cadeira na área da biblioteca” (educadora com classificação mais baixa).

A análise das notas de campo das educadoras dos dois cursos permite identificar estilos distintos do uso do controle na mediação do conflito social. As educadoras do Curso A procuram partilhar o controle com as crianças e envolvê-las activamente na resolução dos conflitos que surgem nas interações sociais. As educadoras do Curso B centram o controle na figura da educadora. As crianças devem seguir as indicações ou ordens das educadoras que envolvem o cumprimento de regras previamente estabelecidas, o afastamento do grupo, para pensar na acção desadequada socialmente, e a punição, que nos exemplos apresentados se traduz na privação de participar num momento da rotina diária, o recreio.

Freinet (1973c) e Dewey (1940) salientam a importância da partilha de controle entre o educador e a criança para a disciplina e a ordem social. Freinet dedica vários *Invariantes Pedagógicas* às questões da disciplina e da ordem social<sup>164</sup>. Assim, no *Invariante n° 4* afirma que “a criança, mais do que o adulto, não gosta de ser mandada

---

<sup>164</sup> Para sustentar a análise dos dados na dimensão interação adulto criança usaram-se, preferencialmente, os *Invariantes Pedagógicas n° 4 e n° 23*. No entanto, deste código pedagógico constam outros invariantes referentes às questões da disciplina e da ordem social, que usamos para sustentar as análises dos dados de outras dimensões, nomeadamente a organização do espaço e dos materiais e a organização do tempo.

autoritariamente” (1973c p.172) e explica que “a verdade é que, por princípio, toda a ordem sob forma autoritária é um erro (...) Cabe-nos a nós procurar uma pedagogia que permita que a criança escolha quase sempre a direcção por onde deve ir e onde o adulto utilize o menos possível a autoridade” (1973c p.172 e 173). Adverte ainda que

“(…) os castigos são sempre um erro. São humilhantes para todos e não conduzem nunca ao fim desejado. Para além do mais não passam de um paliativo (...) É na medida em que interessamos as crianças no trabalho da aula, em que satisfizemos a sua necessidade de criação, de enriquecimento de vida, que a aula se harmonizará e as sanções se tornarão inúteis” (1973c p.198).

Também Dewey, no *Meu Credo Pedagógico*, afirma que “a disciplina deve proceder da vida da escola como um todo e não directamente do professor. O papel do professor é, simplesmente, determinar, com base na sua larga experiência e profunda sabedoria, como a disciplina da vida deve chegar à criança” (1940, p.8 e 9).

Voltando aos exemplos apresentados para caracterizar a abordagem de resolução de conflitos sociais das educadoras do Curso A, verifica-se que estas partilham o controle com as crianças quando escutam atentamente as partes envolvidas e depois as envolvem na procura de soluções alternativas e consensuais para a resolução do conflito. Isto é bem evidente quer na abordagem da educadora Diana quer na da educadora Filomena que, dão oportunidade de escolha às crianças e criam oportunidades para o desenvolvimento de um conjunto de competências sociais essenciais à vida em comunidade (Freinet, 1973c). Nestas salas as crianças são envolvidas activamente na resolução de conflitos o que promove o desenvolvimento da moral autónoma. Segundo Piaget (1937), a passagem da heteronomia à autonomia moral só é possível quando o adulto se envolve em relações de paridade com as crianças deixando de exercer o autoritarismo e a coacção espiritual, os quais não favorecem a superação do egocentrismo. O desenvolvimento de uma relação criança adulto caracterizada pelo respeito mútuo e a partilha de controle é fundamental para a transição da heteronomia à autonomia moral.

As estratégias usadas pelas educadoras do Curso B incluem o controle do adulto e o recurso aos castigos ou punições, como acontece nas salas das educadoras Raquel e Susana. Na mediação de conflitos são os adultos que detém o controle, tendo as crianças

uma atitude de submissão à autoridade que este exerce sobre elas. Nestas salas, a ordem e a disciplina são impostas de forma externa, pela educadora na qual se centra a autoridade, o que não favorece o desenvolvimento das competências sociais necessárias à resolução autónoma dos conflitos sociais.

Este estudo confirma um perfil de interacção da educadora de infância já apresentado e discutido noutra investigação com educadoras de infância portuguesas (Oliveira-Formosinho, 2000). De facto, o perfil de interacção adulto-criança que aqui se desenha salienta características ao nível da sensibilidade (Laevers, 1996) e que se revelam no tom de voz adequado, na escuta, no encorajamento, na empatia para com as necessidades da criança, no reconhecimento dos seus interesses, na partilha de poder, e na crença da competência da criança. As educadoras do Curso A, ao escutar as crianças estão a reconhecer e a valorizar as ideias, as opiniões, as teorias, a reconhecer a sua competência para uma participação activa no processo de ensino e aprendizagem. As educadoras do Curso B fazem isto a um nível menos sistemático e menos desenvolvido.

Escutar é dar voz às crianças, que se revela nas oportunidades criadas pelas educadoras do Curso A para as crianças fazerem escolhas e iniciarem actividades, realizarem experiências, resolverem problemas, gerirem autonomamente os conflitos sociais e reflectirem num contexto de partilha e apoio, sustentado pelos pares e pelos adultos. A partilha da antecipação, da realização e da reflexão incentiva uma atitude de curiosidade e de questionamento perante as coisas, perante o mundo, e envolve a criança na procura de respostas para as questões e inquietações que a vida coloca a todo o momento e, deste modo, ajuda a criança a perceber o sentido e o significado das experiências que realiza.

Este processo reconhece a agência activa da criança nas aprendizagens que realiza e nos conhecimentos que constrói. Segundo Oliveira-Formosinho (2004),

“(...) a agência da criança, na educação de infância requer escolha e auto-iniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidade de comunicação e interacção no contexto de colaboração com os pares e o adulto” (2004, p.148).

Ainda segundo a autora, a agência da criança requer a mediação do adulto, o que torna os estilos de interacção uma variável central na educação de infância. O estilo de interacção das educadoras do Curso A reconhece a agência da criança ao criar oportunidades de partilha de controle nas actividades auto-iniciadas, nas actividades iniciadas pela educadora e nas tarefas do quotidiano do jardim de infância, promovendo a iniciativa e a autonomia da criança, o que confirma estudos anteriores (Oliveira-Formosinho, 2000; 2004). De facto, os dados apresentados e analisados salientam uma conquista das educadoras do Curso A no âmbito da partilha de poder e iniciativa com as crianças, características das subescalas da sensibilidade e da autonomia, competências que ainda não foram construídas pelas educadoras do Curso B.

Este perfil de interacção das educadoras do Curso A, que se caracteriza por uma sensibilidade face aos interesses e necessidades da criança, reconhecendo a sua competência para escolher as experiências de aprendizagem que realiza, requer uma competência de acção que não é inata, não é “um traço ou estado”, é uma competência que se desenvolve no longo percurso de desenvolvimento das educadoras de infância. Esta é uma difícil competência, é algo que se usa diariamente, nas situações planeadas e previamente organizadas e nas situações que emergem no quotidiano educativo. Ao contrário das outras dimensões da pedagogia, que podem ser antecipadamente pensadas e reflectidas, como é exemplo a organização do espaço e dos materiais, a estruturação da rotina diária, a planificação das actividades e dos projectos, a observação e avaliação da criança, não é possível prever na totalidade as interacções que se estabelecem com a criança na prática quotidiana do jardim de infância. É possível antever e reflectir a acção e a interacção da educadora relativamente a algumas actividades que a criança realiza, mas não é possível antecipar o que vai ser a acção da criança, a suas reacções no quotidiano da sala de actividades. Deste modo, a interacção requer uma reflexão da educadora na acção (Shön, 1983), momento a momento, para fazer as decisões e opções que melhor se adequam aos interesses e necessidades que a criança evidencia.

Esta competência requer uma aprendizagem profissional da educadora de infância que, tal como as aprendizagens das crianças, se processa de forma lenta ao longo do percurso de desenvolvimento profissional. Ensinar é um processo contínuo de aprendizagem. É necessário aprender para reconstruir. Para ensinar e para “ter o direito de ensinar é preciso ter o direito de aprender” (Oliveira-Formosinho, 2004, p.152). Deste modo, é necessário pensar a formação quer a formação inicial quer a formação

contínua de forma a proporcionar às educadoras oportunidades de aprendizagem e construção de conhecimentos ao nível da interacção.

## **7.2 O envolvimento da criança na tarefa**

O envolvimento é uma dimensão da actividade humana que requer uma intensa actividade mental proveniente de forças intrínsecas e permite à pessoa funcionar nos limites máximos das suas capacidades (Laevers, 1994a), agindo, assim, ao nível da zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1979). É uma competência essencial para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento. Caracteriza-se pela motivação, atracção e concentração no estímulo e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de desenvolvimento da criança. O envolvimento pode ser identificado através de um conjunto de sinais: concentração, persistência, energia física e mental, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, precisão e tempo de reacção a estímulos (Laevers, 1994a). A presença ou ausência destes sinais permite avaliar o nível de envolvimento da criança na tarefa.

O envolvimento é conceptualizado, não como uma mera característica individual ou processual, mas como a aprendizagem de um estilo desejável de encarar situações e realizações e, portanto, está dependente do contexto e das oportunidades que este promove para a sua aprendizagem em situação (Oliveira-Formosinho, 2000).

Há estudos que sugerem que o envolvimento é um indicador da qualidade das aprendizagens e dos contextos educacionais para a infância (Pascal e Bertram, 1997; Laevers, 1997; Oliveira-Formosinho, 2000; Ulich e Mayr 2003). Assim, o envolvimento usado como uma medida da qualidade das aprendizagens, permite prever as consequências na vida da criança a curto e a longo prazo.

Neste estudo usou-se a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* (Pascal e Bertram, 1999) que permitiu avaliar o envolvimento da criança na tarefa. Esta grelha de observação providencia informação sobre as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, as oportunidades de escolha, o envolvimento na tarefa e os tipos predominantes de interacção criança/criança e criança adulto. Integra duas escalas – a escala da iniciativa, para avaliar as escolhas que o quotidiano proporciona e a escala do envolvimento que permite definir o envolvimento da criança



nas tarefas. Este instrumento de observação foi usado na totalidade, no entanto, neste estudo são apresentados e analisados os dados referentes ao envolvimento.

Um dos objectivos deste estudo é compreender a relação entre o(s) contexto(s) educativos criados e a aprendizagem das crianças. Deste modo, a aplicação da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* foi usada para avaliar uma competência da criança – o seu envolvimento na tarefa – que constitui um indicador de aprendizagem (Laevers, 1994a). Pretendia-se obter um “retrato” do envolvimento da criança nos contextos objecto de estudo – Curso A e Curso B- e, assim, compreender a relação entre as aprendizagens das crianças e a qualidade educacional dos contextos envolvidos, avaliada através das dimensões pedagógicas – tempo e interacção adulto criança.

Foram observadas oito crianças por contexto, perfazendo um total de trezentas e vinte crianças, as quais foram seleccionadas em função do género e da idade. Cada criança foi observada num período de cinco minutos. Para obter informação sobre o envolvimento da criança nos vários momentos da rotina diária, quer nas actividades da iniciativa da criança quer nas actividades da iniciativa da educadora, as observações incluíram o período da manhã e da tarde. Assim, em cada contexto foram observadas quatro crianças no período da manhã e quatro crianças no período da tarde, sendo quatro observadas em actividades auto-iniciadas e quatro em actividades iniciadas pela educadora. Consideraram-se actividades auto-iniciadas as actividades de escolha, planeamento, actividades nas áreas e revisão, comunicação. As actividades iniciadas pela educadora referem-se aos tempos de trabalho em pequeno e grande grupo. A aplicação da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* implicou, por contexto, um ou mais dias de observação. Nem sempre foi possível observar todas as crianças (oito) num mesmo dia, por alteração de alguns tempos da rotina diária e por ausência das crianças seleccionadas para a observação. Os dias para a observação e a selecção das crianças, foram previamente acordados entre a educadora e a investigadora. Assegurou-se a confidencialidade dos dados alterando os nomes das crianças e não incluindo registos fotográficos. As observações foram realizadas pela investigadora que teve formação e treino na *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*, em Portugal e em Inglaterra.

Os dados são apresentados da seguinte forma:

- Médias do envolvimento obtidas para o grupo total do Curso A e Curso B.

- Médias do envolvimento obtidas para cada um dos subgrupos do Curso A (Grupo I e Grupo II) e do Curso B (Grupo III e Grupo IV).

- Médias do envolvimento nas actividades auto-iniciadas obtidas para o Curso A.

- Médias do envolvimento nas actividades auto-iniciadas obtidas para cada um dos subgrupos do Curso A e do Curso B.

- Médias do envolvimento nas actividades iniciadas pela educadora obtidas para o Curso B.

- Médias do envolvimento nas actividades iniciadas pela educadora obtidas para cada um dos subgrupos do Curso A e do Curso B.

Os registos da aplicação da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* são usados, na tentativa de compreender o envolvimento das crianças nas actividades auto-iniciadas e iniciadas pela educadora, nos contextos do Curso A e do Curso B.

A análise dos dados sustenta-se, preferencialmente, nos contributos de Dewey e Freinet, recorrendo-se a outros pedagogos da infância sempre que se considera pertinente.

### **7.2.1 O envolvimento da criança nos contextos do Curso A e do Curso B**

Os dados obtidos para o envolvimento em cada Curso – A e B – são apresentados no Quadro nº6.

**Quadro nº 6 – Médias do envolvimento por curso**

<b>Curso A (N=160)</b>	<b>Curso B (N=160)</b>
<b>4.10</b>	<b>2.80</b>

Os resultados mostram, entre outras coisas, que:

- 1) A média obtida para o envolvimento é mais elevada no Curso A do que no Curso B.
- 2) A média obtida para o Curso A situa-se no âmbito da qualidade, com uma pontuação de 4.10 e, portanto, acima do ponto médio (3.5) que o autor da escala define como a entrada na qualidade.

- 3) A média obtida para o Curso B situa-se no âmbito do insuficiente, com uma pontuação de 2.80, abaixo do ponto da entrada na qualidade (3.5) e do ponto considerado suficiente (3) pelos autores da escala.
- 4) A diferença das médias nos dois cursos é de 1.30.

Estes dados revelam que, nos contextos do Curso A, a média do envolvimento situa-se no âmbito da qualidade. Isto significa que, sendo o envolvimento da criança na tarefa, um indicador da qualidade das aprendizagens, estes contextos educacionais proporcionam às crianças envolvem-se em experiências de aprendizagem significativas e, portanto, com impacto para o seu desenvolvimento. De facto, a média obtida para o envolvimento nos contextos do Curso A (4.10) está acima do ponto da entrada na qualidade, o ponto 3.5 e aproxima-se do ponto considerado, pelo autor da escala, de qualidade elevada, o ponto 4.5.

A média do envolvimento obtida para o Curso B situa-se no âmbito do insuficiente. A média para este curso é 2.80, situa-se abaixo do ponto da entrada na qualidade, o ponto 3.5, e, abaixo do ponto considerado suficiente, o ponto 3.5. Estes dados significam que nos contextos do Curso B as crianças apresentam um baixo envolvimento nas actividades e experiências que realizam e, portanto, as aprendizagens não são consideradas significativas e com impacto para o seu sucesso presente e futuro.

No Quadro nº7 apresentam-se as médias do envolvimento em cada um dos subgrupos do Curso A e do Curso B.

**Quando nº 7 Médias do envolvimento por grupo**

<b>Curso A</b>		<b>Curso B</b>	
<b>Grupo I (N=80)</b>	<b>Grupo II (N=80)</b>	<b>Grupo III (N=80)</b>	<b>Grupo IV (N=80)</b>
<b>4.30</b>	<b>3.90</b>	<b>2.90</b>	<b>2.70</b>

Os resultados mostram, entre outras coisas que:

- 1) Os dois grupos do Curso A, obtém médias superiores às médias obtidas pelos dois grupos do Curso B.

2) As médias obtidas pelos dois grupos do Curso A situam-se acima do ponto da entrada na qualidade, o ponto 3.5. A média do Grupo I (educadoras com classificação elevada do Curso A) é de 4.30, situa-se muito próxima do ponto da entrada na qualidade elevada, o ponto 4.5.

3) As médias obtidas pelos dois grupos do Curso B situam-se abaixo do ponto da entrada na qualidade, o ponto 3.5 e abaixo do ponto considerado suficiente, o ponto 3.

Os dados do envolvimento, por curso e por grupo, revelam que os contextos do Curso A situam-se no âmbito da qualidade e os contextos do Curso B estão abaixo do ponto da entrada na qualidade. Deste modo, os contextos educacionais das salas do Curso A proporcionam às crianças a realização de experiências de aprendizagem que promovem um alto envolvimento na tarefa, que é um indicador da qualidade das experiências e das aprendizagens que a criança realiza. A literatura (Dewey, 1971; Freinet, 1973c; Piaget, 1970; Vygotsky, 1991; Hohmann e Weikart, 1997; Malaguzzi, 1998; Niza, 1996) e a investigação (Flecknoe, 2002; Sweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield e Nores, 2005) na educação de infância salientam que só as experiências de qualidade têm efeito nas aprendizagens da criança e impacto positivo na sua vida presente e futura.

Os contextos educacionais do Curso B, quer o grupo de educadoras com classificações elevadas quer o grupo das educadoras com classificações baixas, apresentam baixos níveis de envolvimento, com médias abaixo do ponto da entrada na qualidade e do ponto considerado suficiente. Isto significa que as experiências que estes contextos proporcionam não promovem o envolvimento da criança na tarefa e, portanto, não podem ser consideradas experiências educacionais de qualidade e com relevância para o sucesso presente e futuro da criança.

Apresenta-se e analisa-se o envolvimento da criança nas actividades da rotina diária auto-iniciadas e nas actividades iniciadas pela educadora.

### **7.2.2 O envolvimento da criança nas actividades auto-iniciadas**

Consideraram-se actividades auto-iniciadas, todas as actividades que a criança escolhe e realiza por sua iniciativa, mesmo sem esta ser explícita e comunicada. Assim, as actividades auto-iniciadas correspondem às actividades que as crianças realizam nas áreas, que incluem as actividades livres, sem uma escolha orientada, explícita e comunicada e as actividades de tempo de trabalho nas áreas, com um escolha explícita,

comunicada, e orientada. Integram, ainda as actividades da iniciativa da criança, as realizadas nos momentos de escolha/planeamento e revisão/comunicação (sempre que estes momentos fazem parte da rotina diária da sala observada). O Quadro nº 8 apresenta as médias do envolvimento nas actividades auto-iniciadas para o Curso A e Curso B.

**Quadro nº 8 – Envolvimento nas actividades auto-iniciadas no Curso A e no Curso B**

<b>Curso A (N=160)</b>	<b>Curso B (N=160)</b>
<b>4.30</b>	<b>3.0</b>

Os dados mostram que:

- 1) A média do envolvimento é mais elevada no Curso A do que no Curso B.
- 2) A média no Curso A situa-se no âmbito da qualidade e no Curso B está abaixo do ponto da entrada na qualidade, o ponto 3.5.
- 3) A diferença das médias é de 1.30.

No Curso A a média obtida para o envolvimento nas actividades auto-iniciadas situa-se no âmbito da qualidade, aproximando-se do ponto 4.5, considerado de elevada qualidade. No Curso B a média obtida situa-se abaixo da entrada na qualidade (3.5), está no ponto considerado suficiente, o ponto 3.

As médias obtidas para o envolvimento nas actividades auto-iniciadas são mais elevadas, para os dois cursos, do que as médias totais do envolvimento, que incluem as actividades auto-iniciadas e as actividades da iniciativa da educadora. Isto significa que, nos dois cursos, as médias do envolvimento são mais elevadas para as actividades auto-iniciadas do que para as actividades iniciadas pela educadora.

No quadro nº 9 apresentam-se as médias do envolvimento nas actividades auto-iniciadas para cada um dos subgrupos do Curso A e do Curso B.

**Quadro nº 9 – Envolvimento por grupo nas actividades auto-iniciadas**

<b>Curso A</b>		<b>Curso B</b>	
<b>Grupo I (N=80)</b>	<b>Grupo II (N=80)</b>	<b>Grupo III (N=80)</b>	<b>Grupo IV (N=80)</b>
<b>4.50</b>	<b>4.10</b>	<b>3.10</b>	<b>2.90</b>

Estes resultados mostram, entre outras coisas, que:

- 1) A média do envolvimento nas actividades auto-iniciadas é mais elevada nos dois grupos do Curso A do que nos dois grupos do Curso B.
- 2) Nos dois grupos do Curso A a média do envolvimento nas actividades auto-iniciadas situa-se no âmbito da qualidade.
- 3) Nos dois grupos do Curso B a média do envolvimento nas actividades auto-iniciadas situa-se abaixo do ponto da entrada na qualidade, o ponto 3.5. O Grupo III (educadoras do Curso B com classificação elevada), obtém uma média de 3.10, que é considerado suficiente pelo autor da escala.

Os dois grupos do Curso A obtém médias mais elevadas do que os grupos do Curso B e o envolvimento situa-se acima do ponto da entrada na qualidade (3.5). O Grupo I (educadoras do Curso A com classificação elevada) obtém uma média de 4.50 e, portanto, situa-se no ponto da entrada na qualidade elevada. O Grupo II (educadoras do Curso A com classificação baixa) obtém uma média de 4.10, que se considera de qualidade.

Nas salas das educadoras do Curso B obteve-se, para as actividades auto-iniciadas, um nível de envolvimento abaixo do ponto da entrada na qualidade. A média do envolvimento para o grupo total deste curso é de 3 e situa-se no âmbito do suficiente. Os dois subgrupos (Grupo III e Grupo IV), também, obtém médias abaixo do ponto da entrada na qualidade, sendo 3.10 a média do Grupo III e 2.90 a média do Grupo IV. No entanto, é, apenas nas actividades auto-iniciadas que o Curso B obtém um média para o envolvimento que se situa no âmbito do suficiente (3) porque, quer na média geral quer na média para as actividades iniciadas pela educadora o envolvimento situa-se abaixo do ponto 3.

Os registos de observação obtidos com a aplicação da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* facilitam a compreensão do envolvimento nos contextos de cada um dos grupos do Curso A e do Curso B. Seleccionaram-se dois registos de duas crianças das salas do Curso A e dois registos de duas salas do Curso B. Para cada curso seleccionou-se uma sala de uma educadora com uma classificação elevada e uma educadora com uma classificação baixa. Os registos apresentados correspondem a actividades auto-iniciadas e realizadas nas áreas de actividades.

“Sala da educadora Sofia (Curso A). Tempo de trabalho nas áreas. A criança observada é a Paula que tem cinco anos. No planeamento a Paula escolheu trabalhar na área da escrita. Planeou escrever um cartão para a prima Carolina que está em França e vai fazer anos. Decidiu fazer um cartão com cartolina amarela, desenhar a prima e a si própria a brincar no jardim da avó e escrever à prima *«parabéns, gosto muito de ti»*. Selecciona o material que precisa para fazer o cartão e senta-se na área da escrita a trabalhar. Pega numa régua e num lápis e marca na cartolina os contornos do cartão. Recorta seguindo o risco e começa a desenhar. A educadora observa a Paula em silêncio. Esta, olha para a educadora e diz *«Oh Sofia, podes escrever num papel o que eu quero escrever para a Carolina? Eu não sei sozinha. Escreve assim: parabéns, gosto muito de ti»*. A educadora escreve num papel a frase que a criança pediu. A Paula copia correctamente a frase para o cartão. Enquanto escreve a criança olha, alternadamente, para a frase que a educadora escreveu, e para as letras e palavras que vai escrevendo. Está totalmente concentrada, não desvia o olhar do que está a fazer e quando termina vai mostrar à educadora e diz *«Olha, já está! Está igual ao que tu fizeste, eu já sei escrever»*” (Educadora com classificação elevada).

A Paula envolve-se intensamente numa actividade contínua e prolongada que inicia com determinação e empenhamento. Escolhe o que quer fazer, identifica, antecipadamente, um problema - não sabe escrever sem a ajuda da educadora e realiza o que se propôs concretizar. A actividade é realizada sem interrupções, com persistência e envolve um certo grau de complexidade - na escrita da frase. No final a criança demonstra satisfação com o resultado alcançado. A criança está altamente envolvida na actividade, o que permite atribuir o nível 5 na escala do envolvimento.

“Sala da educadora Francisca (Curso A). Tempo de trabalho nas áreas. A criança observada é o Fernando de cinco anos. No tempo de planeamento escolheu trabalhar na área da expressão plástica e planeou fazer bonecos para o presépio que estão a construir na sala. A construção do presépio foi decidida pelo grupo de crianças com a educadora e envolve várias fases. As crianças identificaram as figuras que queriam construir, decidiram usar vários materiais e fizeram um plano, com uma divisão de tarefas. Um grupo de criança responsabilizou-se pela construção das figuras e cada uma decidiu o que queria fazer. Fizeram a representação em desenho para, posteriormente representar a três dimensões. Neste dia o Fernando planeou fazer algumas das figuras que se responsabilizou construir. Pega no registo que fez previamente, que está colocado no placar, e vai para a área da expressão plástica. Observa o registo e escolhe os materiais, barro, água, tecos. Começa a modelar e faz um boneco pequeno (com muitos detalhes) e um martelo. Durante o tempo de execução o Fernando está totalmente concentrado no que está a fazer. Amassa o barro, junta água, usa os instrumentos para desenhar e cortar o barro. Um dos braços do boneco não cola e a criança insiste várias vezes até ficar colado. Nesta área estão outras crianças a trabalhar e a conversar sobre o que fazem. O Fernando olha apenas para o que está a fazer. A educadora senta-se ao lado da criança e, quando esta termina, pergunta-lhe o que fez. O Fernando diz que fez o menino Jesus e um martelo. A educadora pergunta se o martelo é para o presépio e a criança responde que é o martelo do pai do menino Jesus e que, portanto, também é para o presépio”. (Educadora com classificação baixa).

O Fernando envolve-se numa actividade com um propósito previamente definido e que representa um compromisso pessoal assumido no âmbito de um projecto do grupo. Durante a realização da actividade foram observados vários sinais de envolvimento que permitem situar o envolvimento da criança num nível elevado (5). A criança mostra empenhamento e interesse no que escolhe fazer e realiza, não desiste perante uma dificuldade, colar o braço no boneco, e, persiste até conseguir o que pretende. Modela os objectos com precisão, detalhe e complexidade. A sua expressão facial, com o olhar fixo no que está a fazer, demonstra uma concentração na tarefa.

“Sala da educadora Lídia (Curso B). Tempo de trabalho nas áreas. A criança observada é o Duarte que tem três anos. Nesta sala, depois do acolhimento, em grande grupo, as crianças têm oportunidade de escolher e comunicar ao grupo – pares e



educadora – o que querem fazer durante o tempo de trabalho nas áreas. As crianças escolhem a área e, por vezes, os materiais que vão utilizar. O Duarte escolheu a área das construções. Senta-se na área das construções e retira de uma prateleira uma caixa com legos. Abre a caixa e coloca todas as peças no chão. Começa a encaixar as peças umas em cima das outras. Pára olha para a construção e depois para um menino que está ao seu lado a fazer uma construção com blocos. Pega novamente nas peças e continua a encaixar uma a uma. Levanta-se, segura na construção que está a fazer e olha à volta. Volta-se novamente para a construção e continua a encaixar peças. Tenta encaixar uma peça mas não consegue, devido à altura da construção. Pára, olha para a construção e começa a fazer uma nova construção ao lado desta, seguindo o mesmo processo. A criança não interagiu com ninguém (crianças e adultos) durante o tempo da observação. Nenhum adulto se aproximou da criança.” (Educadora com classificação elevada)

O Duarte realiza uma actividade de forma rotineira e sem complexidade. Encaixa peças de legos sem qualquer dificuldade. Interrompe frequentemente a actividade mas, contudo, não abandona o que está a fazer. Perante uma dificuldade, quando não consegue continuar a encaixar as peças porque a construção está muito alta, desiste e começa uma nova construção. Não demonstra, assim, persistência para resolver um problema que surgiu. O nível de envolvimento atribuído é 3.

“Sala da Educadora Olga (Curso B). Tempo de trabalho nas áreas. A criança observada é o José que tem cinco anos. Depois do momento de acolhimento da manhã, quando a educadora diz às crianças que podem ir trabalhar, o José dirige-se para a área da casa. Nesta área, estão cinco crianças (o número máximo de crianças que pode trabalhar nesta área), duas raparigas e três rapazes (incluindo o José). As duas meninas combinam que uma é a mãe e a outra a tia e decidem que vão começar a preparar o almoço. Os dois rapazes (o Pedro e o António) começam a tirar materiais dos armários e a colocar em cima da mesa, atirando alguns para o chão sem os apanhar. O José está ao lado das quatro crianças, parado em pé. Olha à volta e pega numa caixa de cartão que está no chão. Abre a caixa e tira objectos (colares, brincos, pulseiras) que coloca em cima de um móvel. Continua a olhar à volta. Coloca a caixa no chão, sai da área da casa, olha, novamente, à volta e fica parado uns segundos. Anda de um lado para outro na sala, sem fazer nada. Volta para a área da casa e abre um armário, tira alguns utensílios de cozinha que pousa no chão. Uma das meninas diz-lhe que não pode estar a colocar os

materiais no chão porque elas estão a cozinhar. O José sai da área da casa, sem arrumar os materiais. Anda, novamente de um lado para outro, passa pelas áreas, pára, olha para algumas crianças que estão a realizar actividades e continua a circular pela sala sem fazer nada. Uma das meninas que está na área da casa vai falar com a educadora que está sentada na área do desenho com um grupo que está a fazer fichas. Diz à educadora que o José deixou materiais no chão e que não os quer arrumar. A educadora, volta-se na cadeira, chama o José, que está do outro lado da sala, a olhar para um grupo que está na área da garagem. O José olha para a educadora e esta diz-lhe que tem que arrumar os materiais que desarrumou. O José diz que está bem, mas não arruma os materiais. Continua a circular pela sala.” (Educadora com classificação baixa).

Nesta situação, o José anda de um lado para o outro na sala sem fazer nada. Quando está na área da casa limita-se a retirar objectos de uma caixa ou de um armário e coloca-os no chão. Não realiza qualquer actividade e pára com frequência a olhar à volta com um olhar ausente e distante. Não são observados sinais de envolvimento pelo que se atribui o nível 1, que se caracteriza por uma ausência de actividade e de exigência cognitiva.

Os registos das crianças que frequentam as salas das educadoras do Curso A revelam elevados níveis de envolvimento nas actividades auto-iniciadas. Nas situações apresentadas as crianças realizam actividades que, previamente, escolheram e, para as quais definiram planos de acção comunicados e partilhados. O trabalho que realizam nas áreas é, assim, orientado por propósitos e metas que representam escolhas, opções e compromissos, consigo próprias e com o grupo. As escolhas surgem de interesses e motivações que podem ser individuais ou partilhados por um grupo e impulsionam a acção e o envolvimento na tarefa. Dewey (1953) refere que o interesse surge quando a pessoa é afectada por algo que a motiva e a impele para a concretização de alguma coisa “no interesse não há simplesmente um sentimento inerte ou passivo, mas alguma coisa de motriz, de dinâmico” (Dewey, 1965, p.70). O interesse é uma das três atitudes essenciais do pensamento reflexivo, sendo as outras duas a mentalidade aberta e a responsabilidade perante as consequências dos actos. O interesse é definido por Dewey (1953) como um forte entusiasmo que leva a pessoa a “entregar-se de coração” a uma actividade, projecto ou causa que pretende defender, ficando completamente absorvida. Este forte entusiasmo e empenhamento conduzem à concentração, à atenção e ao envolvimento total da pessoa na acção suscitada pelo interesse. Dewey (2002) adverte

que um dos principais problemas da escola e do insucesso dos alunos reside no facto dos professores não estarem atentos aos interesses e motivações das crianças e não os incorporarem nas propostas educacionais dos currículos que praticam. Assim, sugere aos professores que criem oportunidades para as crianças manifestarem os seus interesses e motivações, que deverão constituir o ponto de partida das actividades e das experiências educacionais realizadas no quotidiano escolar. É o interesse por algo, que impele a criança a envolver-se intensamente nas actividades, a pesquisar, a experimentar, a resolver problemas e, deste modo, construir conhecimentos com significado, porque “esses conhecimentos não lhes foram fornecidos de modo lapidar; primeiro os alunos sentiram a falta deles, e depois alcançaram-nos experimentalmente” (Dewey, 2002, p.52).

As educadoras do Curso A, ao criarem oportunidades para as crianças fazerem escolhas explícitas, comunicadas e apoiadas pela educadora e pelo grupo de pares, estão a favorecer a manifestação de interesses e motivações que conduzem as crianças à acção e à concretização de propósitos e planos de acção. Ao envolverem-se em actividades e experiências que resultaram de um interesse individual ou de um interesse partilhado no seio do grupo de pares, as crianças são impelidas por um forte entusiasmo que as leva à prossecução empenhada na tarefa e à realização de aprendizagens com significado.

Os registos das crianças que frequentam as salas do Curso B revelam níveis de envolvimento que vão de um nível baixo (1) a um nível médio (3). As situações apresentadas correspondem a um envolvimento médio, de nível 3, para a actividade que o Duarte realiza, e, um baixo nível de envolvimento, 1, para a actividade do José. O Duarte realiza uma actividade sem complexidade, interrompida com frequência e de curta duração. É uma actividade com um fim directo “que está imediatamente adiante do que ela faz no momento” (Dewey, 1965, p.81) que, neste caso,<sup>165</sup> é empilhar legos numa torre. Não exige que a criança tenha em mente, por um período de tempo, os fins ou propósitos que pretende atingir e que caracterizam as actividades complexas. Deste modo, a actividade que o Duarte realiza pode considerar-se uma actividade simples, rotineira, com um envolvimento médio, onde não há desenvolvimento do interesse imediato e que não exige esforço verdadeiro, isto é, não há persistência nem continuidade na acção (Dewey, 1965). No que se refere ao José, este não realiza

---

<sup>165</sup> Dewey em *Vida e Educação*, cuja primeira publicação data de 1930, apresenta um exemplo de uma actividade idêntica à actividade que o Duarte realiza, para analisar o interesse directo e o interesse indirecto e o significado do desenvolvimento do interesse.

qualquer actividade. Circula pela sala, pára com frequência a olhar à volta, com um olhar “vago”. A criança não evidencia qualquer interesse que oriente a sua acção para a concretização de fins ou propósitos.

### **7.2.3 O envolvimento da criança nas actividades iniciadas pela educadora**

As actividades da iniciativa da educadora correspondem às actividades que esta propõe às crianças e que são, ou não, objecto de planificação educacional. Neste estudo, as actividades da iniciativa da educadora correspondem às actividades realizadas em tempo de pequeno e grande grupo. O Quadro nº 10 apresenta as médias do envolvimento nas actividades da iniciativa da educadora obtidas para o Curso A e Curso B.

**Quadro nº 10 – Envolvimento nas actividades iniciadas pela educadora no Curso A e no Curso B**

<b>Curso A (N=160)</b>	<b>Curso B (N=160)</b>
<b>3.90</b>	<b>2.60</b>

Os dados mostram que:

- 1) A média obtida para o envolvimento nas actividades iniciadas pela educadora é mais elevada no Curso A do que no Curso B.
- 2) A média obtida para o Curso A situa-se no âmbito da qualidade, acima do ponto 3.5.
- 3) A média para o curso B situa-se abaixo do ponto da entrada na qualidade.
- 4) A diferença das médias nos dois cursos é de 1.30.

No curso A o envolvimento para as actividades iniciadas pela educadora, com uma média de 3.90, situa-se no âmbito da qualidade. Esta é a média mais baixa no envolvimento obtida pelo grupo total do Curso A. A média do envolvimento nas actividades auto-iniciadas é de 4.30 e a média geral do envolvimento é de 4.10.

O Curso B obtém uma média, nas actividades iniciadas pela educadora de 2.60. abaixo do ponto da entrada na qualidade, o ponto 3.5 e abaixo do ponto considerado suficiente, o ponto 3. Tal como para o Curso A, esta é a média mais baixa no

envolvimento obtida para o grupo total do Curso B. A média do envolvimento nas actividades auto-iniciadas é de 3 e a média geral do envolvimento é 2.80.

Assim, verifica-se, que o envolvimento tem médias mais baixas, nos dois cursos, no âmbito das actividades iniciadas pela educadora.

No quadro nº 11 apresentam-se as médias do envolvimento nas actividades iniciadas pela educadora para cada um dos grupos do Curso A (Grupo I e Grupo II) e do Curso B (Grupo III e Grupo IV).

**Quadro nº 11 – Envolvimento por grupo nas actividades iniciadas pela educadora**

Curso A		Curso B	
Grupo I (N=80)	Grupo II (N=80)	Grupo III (N=80)	Grupo IV (N=80)
4.10	3.70	2.90	2.30

Os dados mostram, entre outras coisas, que:

- 1) A média do envolvimento nas actividades da iniciativa da educadora é mais elevada nos dois grupos do Curso A do que nos dois grupos do Curso B.
- 2) A média do envolvimento nas actividades da iniciativa da educadora situa-se, para os dois grupos do Curso A no âmbito da qualidade.
- 3) A média do envolvimento nas actividades iniciadas pela educadora situa-se abaixo do ponto da entrada na qualidade para os dois grupos do Curso B. Nestes dois grupos a média do envolvimento situa-se abaixo do ponto 3, considerado suficiente.

As médias obtidas pelos dois grupos do Curso A situam-se no âmbito da qualidade, o que significa que as crianças apresentam um alto envolvimento nas actividades propostas pela educadora. No Curso B, as médias obtidas pelos dois grupos estão abaixo do ponto da entrada na qualidade e, portanto, as crianças têm um baixo envolvimento nas actividades que a educadora inicia e propõe.

Os registos obtidos com a aplicação da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*, ajuda a compreender o envolvimento das crianças nas actividades propostas pela educadora nos contextos do Curso A e nos contextos do

Curso B. Apresentam-se dois registos do Curso A e dois registos do Curso B. Para cada curso seleccionou-se uma sala de uma educadora com uma classificação elevada e uma educadora com uma classificação baixa. Os quatro registos correspondem a actividades de pequeno grupo.

“Sala da educadora Diana (Curso A). Actividade em pequeno grupo. A criança observada é o Paulo que tem cinco anos. As crianças estão a fazer o seu auto-retrato para o livro que vão levar para casa no final do ano lectivo. Este é o último ano que as crianças permanecem no jardim de infância. Esta actividade realiza-se no âmbito de um conjunto de actividades em torno da representação do auto-retrato. As crianças estão sentadas na mesa a desenhar. Cada criança tem na mesa a sua fotografia que foi tirada na sala em dias anteriores. As crianças já fizeram outras representações do auto-retrato, sem suporte de imagem, depois com o recurso ao espelho e agora estão a desenhar com o suporte fotográfico. O Paulo pega na fotografia e olha para esta durante uns segundos. Coloca a fotografia em cima da mesa e começa a desenhar. Vai desenhando e olhando para a fotografia. De vez em quando pára, debruça-se sobre a fotografia, olha para a sua representação e continua. A educadora observa a criança mas não intervém. Quando acaba a representação o Paulo, com um sorriso na face, pega na folha e mostra ao grupo «*Olha, está igual, eu consegui fazer como queria*»”. (Educadora com classificação elevada):

A criança está totalmente envolvida na actividade e é possível identificar vários sinais de envolvimento. O Paulo investe todo o seu esforço na realização da actividade, que envolve persistência, complexidade, e precisão. O seu olhar e postura corporal são factores não verbais que indicam o elevado envolvimento na tarefa. O nível de envolvimento atribuído é 5 porque se considera que é uma actividade intensa, prolongada e complexa, com um interesse que guia e inspira a criança para a prossecução de um fim consciente (Dewey, 1965).

“Sala da educadora Célia (Curso A). Actividade de pequeno grupo. A criança observada é o Diogo de três anos. As crianças têm realizado actividades em torno da família que é o tema do projecto da sala. A educadora coloca em cima da mesa vários tipos de papel, marcadores, lápis de cor e lápis de cera. Conversa com as crianças acerca do que têm feito no âmbito do projecto e convida cada uma a representar a sua família.

O Diogo pega numa folha de papel azul e começa a desenhar com marcadores. Desenha uma figura e diz «*Este sou eu. Agora vou desenhar o pai, a mãe e o irmão pequenino.*». A educadora, que ouve, atentamente o Diogo, comenta: «*Está bem.*». A criança desenha um figura masculina, um figura mais pequena e duas figuras femininas. Enquanto desenha a criança pára duas vezes, por breves segundos, e, olha para as crianças que estão a desenhar ao seu lado. Retoma a actividade e completa o desenho. Volta-se para a educadora e diz «*Já está*». A educadora olha para o desenho e pergunta «*queres contar-me quem desenhaste?*» A criança aponta e diz «*aqui é o pai, aqui a mãe, aqui o irmão pequenino e aqui és tu, eu gosto muito de ti*». A educadora diz que à criança que também gosta muito dela, mas que não é da sua família. A criança diz que não faz mal, mas quer que ela esteja no seu desenho. A educadora diz ao Diogo que está muito contente por saber que ele gosta muito dela.” (Educadora com classificação baixa).

O Diogo realiza uma actividade contínua com momentos de grande intensidade pelo que se atribui o nível 4. A criança está concentrada e empenhada na representação dos elementos da sua família, que desenha com precisão e detalhe. Durante a actividade comenta com a educadora o que está a representar. Apesar de parar por duas vezes, por breves segundos, completa a actividade com satisfação.

“Sala da educadora Conceição (Curso B). A criança observada é a Joana que tem cinco anos de idade. A educadora distribui uma folha de papel A4 a cada criança e coloca no centro da mesa lápis de cor e marcadores. Relembra às crianças a história que contou no dia anterior sobre um galo e a sua família. Coloca no centro da mesa um desenho de um galo, uma galinha e pintainhos que ela própria desenhou. A Joana diz que vai começar a desenhar e que vai fazer um galo igual ao da educadora. Pega num lápis vermelho e começa a desenhar. Pára, olha para o desenho que está no centro da mesa e volta a olhar para o seu desenho. Faz mais um risco no desenho e pára novamente. Olha para o desenho da educadora e para o seu. Depois olha à volta para as outras crianças da mesa. Fica parada, por uns segundos, a olhar à volta. A educadora diz «*Então Joana, não fazes o teu galo?*». A criança olha para a educadora, olha para o desenho que a educadora fez e responde «*Não sei fazer, é muito difícil*». A educadora responde «*Claro que sabes, tenta outra vez*». A criança olha novamente para o seu desenho, mas não faz nada. Fica parada a olhar para as outras crianças. A educadora não diz nada e não olha para a Joana. Esta levanta-se, pega na sua folha de papel, aproxima-

se da educadora e diz «*Vou guardar o meu desenho e faço depois*». «*Está bem*», responde a educadora”. (Educadora com classificação elevada).

A Joana realiza uma actividade que interrompe com frequência e que abandona. A criança desiste da actividade porque não consegue desenhar um galo igual ao modelo providenciado e desenhado pela educadora. Embora passe metade do tempo a olhar de um lado para o outro, a criança não está ausente, observa o modelo feito pela educadora, que tenta copiar, observa as representações das outras crianças e observa o esboço da representação que iniciou. Assim, a criança demonstra, inicialmente, um certo empenhamento e persistência que, no entanto, não são suficientes para a conduzir à concretização da actividade.

“Sala da educadora Celeste (Curso B). A criança observada é a Bárbara que tem cinco anos. Actividade de pequeno grupo. A educadora distribui uma ficha a cada uma das oito crianças que estão sentadas na mesa. É uma ficha com desenhos da história da Alice no País das Maravilhas. A educadora pergunta às crianças se conhecem os desenhos e estas identificam a história. Dá instruções para pintarem só dentro do risco e seguindo as cores que estão representadas no livro. Vai à área da biblioteca buscar o livro da história da Alice no País das Maravilhas e mostra algumas imagens às crianças. Escolhe uma imagem e dá indicações sobre as cores a usar: as árvores de castanho (tronco) e verde (ramos); o céu de azul e o sol de amarelo; a relva, o caule e as folhas das flores de verde; as flores de vermelho e amarelo; o vestido da Alice de azul, os sapatos pretos, o cabelo castanho, as pernas, a cara e as mãos de rosa claro; os pássaros castanho escuro. Coloca o livro em cima da mesa, aberto na página cuja imagem serve de orientação para as cores que as crianças têm que usar. A Bárbara olha para a ficha e para o livro. Pega num marcador azul e começa a pintar o vestido. Faz dois riscos e pára a olhar para as outras crianças que estão na mesa. Olha para a educadora que chama a atenção de uma menina que começou a pintar o céu de cinzento. A Bárbara olha novamente para a ficha que tem na sua frente e pinta mais um bocado do vestido. Pára, pouso o marcador na mesa, olha à volta e pega num marcador verde. Começa a pintar a relva. Faz alguns riscos dentro do contorno que corresponde à relva. Pára com o marcador na boca e olha à volta para as outras crianças. A educadora diz-lhe para tirar o marcador da boca e para continuar a trabalhar. A criança pouso o marcador e pega num marcador castanho. Começa a pintar o cabelo da Alice. Pára, novamente, a olhar à volta,



bate com o marcador na mesa e a educadora diz-lhe para parar e continuar a trabalhar. A criança pára de bater com o marcador e olha para a menina que está ao seu lado a pintar. Continua a pintar o cabelo. Pousa o marcador castanho e pega novamente no marcador azul. Começa a pintar o céu. Faz alguns riscos e pára. Pousa o marcador e olha à volta da mesa”. (Educadora com classificação baixa).

A Bárbara não evidencia sinais de envolvimento, pelo que se atribui o nível mínimo, 1. Há ausência de empenhamento e interesse que motivem a criança a realizar a actividade que a educadora propôs.

As crianças que frequentam as salas do Curso B apresentam baixos níveis de envolvimento, que não estão no âmbito do suficiente. Os exemplos apresentados espelham a falta de interesse e motivação das crianças na realização de actividades propostas pelas educadoras. Esta falta de envolvimento nas actividades conduz as crianças ao insucesso e, por vezes, ao abandono da actividade como acontece com a Joana. Isto significa que as propostas das educadoras não estão centradas nos verdadeiros interesses e nas necessidades reais das crianças, necessários para as impelirem a envolver-se nas actividades (Dewey, 1965) e a completá-las com sucesso (Freinet, 1973c).

O papel da motivação e do interesse na pedagogia da infância têm sido amplamente debatidos e analisados por vários teóricos e pedagogos. Dewey (1940; 1965; 1971; 2002) salienta a importância do impulso que impele para a acção, transformando-se num interesse e que envolve e absorve a pessoa na actividade e na realização dos seus propósitos, conduzindo-a aos fins desejados. Neste sentido, aconselha os professores e as educadoras a promover as condições que propiciem o emergir dos interesses, criando ambientes educacionais ricos e estimulantes em recursos físicos, cognitivos e sociais. Outro pedagogo que acentua a importância do interesse e da motivação na educação e na aprendizagem é Freinet que clama “é preciso que motivemos o trabalho” (1973c, p.179). Freinet compara o trabalho do soldado, que considera sem motivação e sem finalidade, representando apenas a actividade indispensável, a fim de evitar sanções, ao trabalho “extremamente motivado, integrando o seu ser no seu meio, que denominamos de *trabalho de conquista*” (1973c, p.180). O trabalho sem motivação conduz ao aborrecimento e à falta de investimento e envolvimento que, na educação são factores conducentes ao insucesso escolar. Assim,

contrapondo-se à escola tradicional que pratica uma *pedagogia do fracasso*, propõe uma *pedagogia do êxito* que conduza as crianças às aprendizagens e ao sucesso.

Os exemplos das actividades realizadas nas salas do Curso B inserem-se, na linguagem de Freinet, numa perspectiva de *pedagogia do fracasso*, que desmotiva a criança e não propicia aprendizagens com significado. Isto é bem claro nas duas actividades apresentadas, a Joana abandona a actividade porque não consegue fazer uma representação igual ao modelo apresentado pela educadora e a Bárbara, não realiza qualquer actividade. As propostas das educadoras não reflectem os interesses e as motivações das crianças, o que as leva a não se envolverem nas actividades e, no caso da Joana, a desistir da tarefa.

As propostas das educadoras do Curso A envolvem as crianças na realização das actividades e conduzem a concretizações bem sucedidas. As actividades inserem-se em projectos que as crianças estão a desenvolver e que partiram de interesses individuais e do grupo. As educadoras planeiam as actividades com base nas observações que realizam das crianças e que lhes permitem identificar os interesses reais que orientam a acção da criança para a prossecução de metas e fins. Parafraseando Freinet, nestas salas pratica-se uma *pedagogia do êxito* e do sucesso que promove o ânimo e o entusiasmo necessários ao envolvimento na tarefa e às aprendizagens com significado.

A comparação dos dados permite verificar diferenças sistemáticas entre os dois cursos e entre os grupos de cada curso, sendo verdade para o envolvimento da criança. As diferenças do envolvimento entre os dois cursos, não evidenciam só diferenças nas competências das educadoras, demonstra também, diferenças nas aprendizagens das crianças, parecendo existir uma simbiose de aprendizagens, aprendem as educadoras e aprendem as crianças.

Uma grande preocupação de um currículo para a infância é, naturalmente, a aprendizagem de envolver-se na escolha, na realização e na reflexão. Mas isto não é um processo biológico, inato, não é um traço ou um estado, é uma característica que está muito dependente do contexto e das oportunidades de aprendizagem que este proporciona (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

O envolvimento requer uma forte motivação e interesse da criança pela tarefa, permitindo-lhe funcionar nos limites máximos das suas capacidades (Laevers, 2003), isto é, agir ao nível da zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1979). Neste sentido, a acção da educadora situa-se na identificação dos interesses da criança e no apoio à auto-descoberta dos interesses, porque são os interesses que impelem a criança

para acção e a envolvem na prossecução dos propósitos e planos que estabeleceu (Dewey, 1965).

As educadoras do Curso A reconhecem a importância do interesse para o envolvimento da criança na tarefa, o que constitui um indicador de aprendizagem (Laevers, 1994a). Isto verifica-se nas oportunidades que criam para as crianças escolherem as actividades que realizam e, ainda, respeitando as suas escolhas e opções nas actividades iniciadas pela educadora. A valorização da escolha e iniciativa da criança no processo de ensino e aprendizagem é evidenciada, nesta tese, nos dados das dimensões pedagógicas – tempo e interacções. As aprendizagens das educadoras reflectem-se na qualidade dos contextos educacionais, analisada através de duas dimensões pedagógicas, e, também, nas aprendizagens das crianças, avaliadas através do envolvimento. Os contextos educacionais do Curso B não reflectem a importância da escolha e da iniciativa da criança, quer na organização do tempo quer nas interacções que as educadoras estabelecem com as crianças. Os interesses das crianças não são valorizados nas actividades iniciadas pelas educadoras que se orientam por objectivos pré-definidos que conduzem a produtos antecipadamente definidos pelos adultos, levando a um baixo envolvimento da criança.

Deste modo, parece poder dizer-se que existe uma relação entre as aprendizagens das crianças e as aprendizagens das educadoras, relação, esta confirmada por outros estudos (Oliveira-Formosinho, 2000; 2004).

### **7.3 As entrevistas**

Para esta entrevista construí-se um guião<sup>166</sup> geral que integra questões sobre: os contributos da formação especializada para a fundamentação das práticas; o tipo de experiências proporcionadas às crianças; a observação e a avaliação da criança e do contexto; a planificação educacional e o envolvimento parental. O guião apresenta questões abertas, uma característica da entrevista semi-estruturada (Kvale, 1996), que permitiram auscultar as percepções das educadoras sobre as temáticas abordadas. O guião está organizado em torno de questões de opinião/valor (Patton, 1990) - sobre os contributos da formação especializada - e questões descritivas - sobre a fundamentação e organização das práticas educacionais.

---

<sup>166</sup> Ver anexo C.

As entrevistas foram realizadas em horário e local escolhidos de comum acordo entre a investigadora e as entrevistadas. Procurou-se sempre que o local fosse num espaço calmo para não correr riscos de interrupções. As educadoras foram previamente informadas quer sobre os objectivos da entrevista quer sobre as temáticas a abordar. Durante a entrevista procurou-se seguir a linha de pensamento de cada entrevistada e, por vezes, houve necessidade de alterar a ordem das questões que integram o guião. Criaram-se momentos de escuta atenta de cada educadora, dando espaço e tempo para reflectir e responder às questões, sem emitir juízos de valor sobre as suas narrativas. No final de cada entrevista perguntou-se sempre às entrevistadas se queriam acrescentar mais alguma informação que considerassem relevante. As entrevistas foram gravadas, com a autorização das entrevistadas e transcritas pela investigadora. O material transcrito foi devolvido às educadoras para que estas pudessem fazer as correcções que considerassem apropriadas. A confidencialidade dos dados foi assegurada no início de cada entrevista, com o comprometimento de destruir a gravação após a transcrição.

O material empírico obtido com as transcrições das entrevistas foi sujeito a uma análise de conteúdo que, numa primeira leitura permitiu identificar as grandes categorias de análise que foram confirmadas por uma segunda e terceira leituras. Estas categorias foram objecto de posteriores análises que permitiram criar subcategorias (Bardin, 1977 e Vala, 1986), que foram objecto de quantificação e análise.

A passagem do discurso oral para o discurso escrito foi objecto de correcções de forma a respeitar a regras da narrativa escrita. Assim foram feitas algumas correcções gramaticais e retirados alguns dos bordões característicos da linguagem oral.

Os dados obtidos com a entrevista foram todos analisados. No entanto, neste estudo são usados os dados referentes às duas primeiras questões – os contributos da formação especializada e a fundamentação das práticas. Pretende-se dar voz às percepções das educadoras sobre os contributos da formação especializada para o seu desenvolvimento profissional e identificar as fontes que fundamentam a organização das suas práticas educativas.

### **7.3.1 Os contributos da formação especializada**

A análise de conteúdo à questão *Quais os principais contributos da formação especializada que realizou para as suas práticas? Porquê?* permitiu identificar duas

grandes categorias: **o conhecimento teórico de modelos e metodologias pedagógicas; o conhecimento de natureza técnica e prática.**

Todas as educadoras do Curso A referem o conhecimento teórico de modelos e metodologias pedagógicas para a educação de infância como o principal contributo da formação especializada para a mudança das suas práticas. Este tipo de conhecimento é também referenciado por algumas educadoras do Curso B.

A Rita (Curso A), identifica a formação na pedagogia da infância como o principal contributo para a mudança das práticas – “*começar a aprender novamente a andar*”.

*Os principais contributos do CESE foram ao nível dos modelos e das metodologias pedagógicas. Eu aprendi metodologias que não conhecia, que eram completamente diferentes do que aprendi na formação inicial, a minha formação inicial foi em pedagogia de projecto, e o que aprendi permitiu-me reformular totalmente a minha prática. Foi o que aprendi ao nível dos modelos, e, ter-me identificado com um deles, o modelo HiHg/Scope, o principal contributo do CESE para a mudança do meu trabalho com as crianças.*

*Eu mudei totalmente, foi uma mudança na minha atitude, que não se fez de uma vez só, foi sendo progressiva, porque foi preciso interiorizar muita coisa. O que aprendíamos teoricamente no CESE e depois a sua aplicação na prática.*

*Foi uma grande mudança, desde o espaço, à rotina, às actividades e à minha interacção com as crianças. Foi como “começar a aprender novamente a andar”. Isto demorou tempo, porque as mudanças não se fazem rapidamente, foi, e, ainda é, necessário reflectir muito sobre a prática, as mudanças que se vão fazendo e recorrer sistematicamente às fontes de informação, ler e voltar a ler, porque, de cada vez que voltamos a ler um texto vemos coisas novas. Penso que isto é essencial para mudar as práticas e é algo que eu faço de forma sistemática.*

*Este foi o grande contributo do CESE e que me permitiu ter uma prática muito mais fundamentada teoricamente e mais adequada às características, aos interesses e às necessidades das crianças. Permitiu melhorar o meu trabalho, eu cresci muito profissionalmente, e também atender melhor as crianças com quem trabalho.” (Rita, Curso A)*

A Rita expressa de forma clara que a formação na pedagogia da infância, através dos modelos e metodologias constituiu o principal contributo da formação especializada que realizou. A formação em “gramáticas” pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 1998), possibilitou à Rita uma nova conceptualização da prática e a sua reconstrução. Refere, ainda, a importância dos processos de reflexão em torno da prática, sustentados em fontes teóricas, que lhe permitem organizar o contexto educacional, por forma, a responder adequadamente às necessidades e interesses das crianças com quem trabalha. Considera que este processo tem constituído uma oportunidade de desenvolvimento profissional *“Permitiu melhorar o meu trabalho, eu cresci muito profissionalmente”*.

A Diana, é outra educadora do Curso A, que valoriza a importância da formação na pedagogia da infância, que teve ao nível do CESE, como o principal contributo para a mudança das práticas.

*“Essencialmente foi, ter tido conhecimento dos modelos curriculares e contextualizar o modelo curricular High/Scope. Trabalhar em equipa (com as auxiliares de acção educativa) e organizar o espaço, os materiais e a rotina diária de uma forma diferente, sustentando-me no modelo que escolhi para contextualizar. E, também, confesso, que o conceito de criança se alterou completamente. Passei a ver a criança como competente, capaz de fazer escolhas e tomar decisões que são fundamentais para um envolvimento activo na aprendizagem. Já não são mais os meninos pequeninos, no sentido de pouco capazes, são os meus meninos que fazem coisas importantes para a sua aprendizagem e para seu desenvolvimento. Os modelos, foram, decididamente o maior contributo do CESE para a minha prática.*

*A avaliação era uma das dimensões onde eu tive menos formação, quer na formação inicial quer na formação contínua. No pré-escolar é das coisas que temos menos formação. Eu comecei a ver a criança e a avaliação no pré-escolar de uma forma completamente diferente. A ver a avaliação como algo de essencial para a planificação e para um apoio adequado às necessidades e aos interesses das crianças. Acho que estes foram os principais contributos do curso para as minhas práticas e que levaram a uma mudança total na minha forma de trabalhar e de fundamentar o meu trabalho.”* (Diana, Curso A)

A Diana enfatiza a formação nos modelos pedagógicos como o principal contributo da formação especializada para a mudança da prática. Refere os contributos do modelo curricular High/Scope que contextualiza na sala, para a reconstrução de algumas dimensões pedagógicas – o espaço, o tempo, o trabalho em equipa educativa. Salienta, ainda, que a formação no CESE possibilitou a conceptualização de uma nova imagem de criança, que agora considera competente, activa e capaz de fazer escolhas determinantes para as aprendizagens e para o desenvolvimento. Reconhece a agência activa da criança na construção de conhecimentos e saberes.

A Francisca (Curso A), tal como a Rita e a Diana, expressa o contributo da formação em modelos e metodologias pedagógicas, que o CESE proporcionou, para a mudança das práticas.

*“Veio enriquecer as minhas práticas com o conhecimento de novas metodologias e modelos como o High/Scope, o MEM, e Reggio Emília. Eu trabalhava em pedagogia de projecto. Os modelos vieram abrir outras perspectivas e outras janelas para eu dar esse contributo às crianças com quem trabalho. Isso veio enriquecer muito a minha acção educativa junto das crianças. O que aprendi nos modelos, especificamente no modelo High/Scope permitiu-me reorganizar o espaço da minha sala de forma a proporcionar às crianças oportunidades de desenvolver a sua autonomia, capacidade de resolução de problemas, experiências nas várias áreas do conhecimento. Foi com o que aprendi neste modelo pedagógico que reformulei a organização do tempo e estruturei uma rotina diária que permite às crianças fazer escolhas, controlar as suas acções e aprendizagens. Agora organizo o espaço e os materiais, a rotina diária com base na proposta do modelo curricular High/Scope e também uso a metodologia de trabalho de projecto, sempre que surge um interesse no grupo de crianças. A minha prática e o que eu proporciono às crianças é totalmente diferente do que o que eu fazia antes de completar o CESE. (Francisca, Curso A).*

A Francisca sustenta que reorganizou a prática com os conhecimentos que construiu no âmbito da formação especializada. Salienta os contributos da formação em modelos e metodologias pedagógicas para a reorganização de algumas dimensões pedagógicas, como o espaço e os materiais e a rotina diária. No âmbito destas

dimensões, enfatiza os contributos da organização do tempo do modelo curricular High/Scope, que permite à criança controlar as suas acções e as aprendizagens que realiza no quotidiano do jardim de infância. Esta educadora, trabalhava em pedagogia de projecto, que não abandonou e, que, actualmente, cruza com a proposta pedagógica do modelo High/Scope

Os contributos da formação especializada mais referenciados pelas educadoras do Curso A situam-se, assim, no âmbito dos conhecimentos de natureza teórica e prática da pedagogia da infância, que lhes possibilitaram uma nova conceptualização das práticas e uma intencionalização das experiências educacionais que proporcionam às crianças. O estudo aprofundado de modelos e metodologias pedagógicas para a educação de infância permitiu a estas educadoras reconstruir a prática, através de um processo dialógico e reflexivo com as fontes teóricas que sustentam as propostas curriculares dos modelos e metodologias estudados. O estudo de “gramáticas pedagógicas” constituiu uma base de sustentação da mudança dos contextos educacionais e uma oportunidade de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 1998).

As educadoras do Curso B consideram que os principais contributos da formação especializada para a mudança das práticas foram os conhecimentos de natureza técnica e prática no âmbito da área curricular de especialização<sup>167</sup> (referido por 16 educadoras) e o conhecimento teórico de modelos e metodologias pedagógicas (referido por 15 educadoras).

*“Eu fiz o CESE logo depois de ter acabado o bacharelato, no IEC, por isso foi muito seguido. Eu tive a sorte de estagiar num contexto educacional de muita qualidade, onde aprendi muito. O que me ajudou foi dar-me pistas de trabalhos diferentes, aprendi algumas técnicas que não conhecia, mas relativamente poucas. Porque a nível de conteúdo foi exactamente uma continuidade do bacharelato. Estou a falar especificamente dos modelos pedagógicos que são o que têm impacto para a nossa prática. Aprendemos um modelo pedagógico diferente que não tínhamos aprendido no bacharelato, que foi o modelo de Reggio Emília, de resto foi*

---

<sup>167</sup> Para assegurar o anonimato do Curso B, usa-se a designação *área curricular de especialização*, sem, contudo, a especificar. Portanto, sempre que se refere *área curricular de especialização*, está-se a designar a área curricular objecto de especialização do Curso B.



*uma continuidade. Tive pena de não ter tido tempo para aprofundar os conhecimentos sobre o modelo de Reggio Emilia. A disciplina do CESE, de metodologia de educação de infância foi muito curta. Gostava de estudar mais este modelo, porque foi apenas uma sensibilização.* ” (Madalena, Curso B).

A Madalena salienta que a formação especializada que realizou teve pouca relevância para a mudança da pedagogia que pratica. Esta educadora realizou a formação inicial no IEC, onde teve formação em pedagogia da infância, nomeadamente em modelos pedagógicos e na metodologia de trabalho de projecto. Realizou o estágio final na sala de uma educadora que sustenta a sua prática nas “gramáticas pedagógicas” que o Projecto Infância adopta, e, que constituem a principal base de fundamentação pedagógica dos contextos educacionais que recebem as alunas de práticas. A Madalena afirma que os modelos pedagógicos são o que realmente tem impacto na prática das educadoras. Refere que a formação do CESE contribuiu com alguns conhecimentos de natureza técnica, “*aprendi algumas técnicas que não conhecia*”, que utiliza na prática. Estes conhecimentos são pouco valorizados pela educadora como um contributo para a mudança das práticas.

A Daniela fez a formação inicial no Ex-CEFOPE numa época anterior ao modelo de formação inicial adoptado pelo Projecto Infância.

*“Eu sinto que este curso não me deu muitos mais conhecimentos do que os que eu tinha da formação inicial, no que se refere à área de especialização. A formação inicial foi no IEC (quando tirei o curso de formação inicial era o CEFOPE) foi muito bem dada, a nível da área de especialização. As aulas foram bem leccionadas e aprendi bastante na formação inicial. O CESE veio complementar com algumas técnicas e algumas coisas que tínhamos aprendido na formação inicial. Veio dar-nos algumas técnicas novas, mas nada de espectacular.”* (Daniela, Curso B).

A Daniela valoriza pouco a formação do CESE ao nível da área curricular de especialização. Salienta a importância da formação inicial, que realizou no Ex-CEFOPE, no âmbito da área de especialização e refere que a formação do CESE acrescentou alguns conhecimentos de natureza técnica, que, contudo, não considera muito relevantes.

A Lúcia sustenta que o principal contributo da formação especializada, para a mudança da prática, foi o estudo de modelos pedagógicos de educação de infância.

*“Ajudou-me muito a ter outra abertura para as crianças, estar mais à vontade na interacção e no jogo das crianças. Os modelos de educação de infância deram-me maior segurança para trabalhar com as crianças. A formação nos modelos pedagógicos, no meu caso no High/Scope deu-me muita mais segurança na organização das minhas práticas. Eu tirei o curso em Chaves, aprendi a pedagogia de trabalho de projecto de uma forma muito vaga. O conhecimento do modelo High/Scope, no CESE, foi muito importante para reorganizar a minha prática. Mudei a organização do espaço, a rotina diária, antes eu não tinha uma rotina, e, também, aprendi alguma coisa sobre a observação. Utilizo o COR para avaliação das crianças, utilizo o COR duas vezes ao longo do ano, utilizo em Janeiro e depois no final do ano, não consigo fazer mais. Com os registos de observação consigo preencher o COR com muito mais rigor. O que aprendi no CESE foi muito útil, mas gostaria de aprofundar mais os conhecimentos nos modelos pedagógicos, naquele em que trabalho, porque ainda há muitas coisas que preciso melhorar e também gostava muito de aprender e estudar o modelo Reggio Emília. Foi uma pena a disciplina de metodologia de educação de infância ser tão pouco tempo, porque foi muito importante para mudar a prática. Agora sinto-me muito mais segura. (Lúcia, Curso B).*

A Lúcia destaca a importância do conhecimento de modelos pedagógicos para a reconstrução da prática e salienta que este foi o principal contributo da formação especializada que realizou. No âmbito da disciplina de Metodologia de Educação de Infância<sup>168</sup> a Lúcia teve oportunidade de estudar modelos pedagógicos para a educação de infância, no entanto, não teve oportunidade de os estudar em profundidade devido ao tempo de duração da disciplina. A educadora refere a importância de estudar vários modelos pedagógicos, acabando por se identificar com uma das abordagens estudadas, que constitui a base de fundamentação da prática. Especifica os contributos do modelo pedagógico que contextualiza, para a sustentação de várias dimensões pedagógicas, nomeadamente o espaço, o tempo e a observação da criança. No que se refere ao tempo,

---

<sup>168</sup> Disciplina do tronco dos CESES de Educação Infantil e Básica do Ex-CEFOP e do IEC da Universidade do Minho.

afirma que o modelo pedagógico lhe permitiu estruturar uma rotina diária que anteriormente não tinha na sua sala: “*antes eu não tinha uma rotina*”. O estudo de um modelo pedagógico que sustenta a pedagogia que pratica deu a esta educadora uma maior segurança e confiança “*Os modelos de educação de infância deram-me maior segurança para trabalhar com as crianças*”. A Lúcia reconhece, contudo, que a formação no âmbito dos modelos pedagógicos e, especificamente, o modelo que adoptou, não é suficiente e que necessita de mais formação para aprofundar os conhecimentos e melhorar a prática.

Os contributos da formação especializada para a mudança das práticas mais valorizados pelas educadoras do Curso B situam-se nos conhecimentos de natureza técnica e nos conhecimentos em torno de modelos pedagógicos para a educação de infância. Os conhecimentos de natureza técnica, no âmbito da área curricular de especialização, não permitiram, contudo, uma mudança das práticas, acrescentaram alguns conhecimentos que, de certa forma, constituem um enriquecimento da prática, como afirma a Carmo “*Mudou um bocadinho a minha prática pedagógica, dou muito mais valor à área curricular de especialização, que antigamente não dava. Actualmente utilizo outras técnicas que aprendi no CESE e que me ajudam na realização de algumas actividades de pequeno grupo*”. As educadoras salientam os conhecimentos em torno dos modelos pedagógicos como um importante contributo para a mudança das práticas. No entanto, referem a necessidade de aprofundar os conhecimentos na pedagogia da infância por forma, a constituírem o suporte que necessitam para a reconstrução do contexto educacional. Este aspecto é salientado por várias educadoras do Curso B, como é o caso da Sara que afirma “*aprendi muita coisa sobre modelos de educação de infância que não conhecia. Os modelos que demos na disciplina de metodologia foram muito interessantes, mas foi pouco tempo e não aprofundamos o suficiente para depois aplicar devidamente na prática, e aí tenho muita dificuldade*”.

Os conhecimentos em torno dos modelos e das metodologias pedagógicas constituem, quer para as educadoras do Curso A quer para as educadoras do Curso B, o contributo mais importante da formação especializada na mudança e reconstrução do contexto educacional.

### 7.3.2 Fundamentação das práticas

A análise de conteúdo à segunda questão - *Em que se fundamenta para organizar a sua prática quotidiana? (modelos pedagógicos, metodologias, teorias). Pode caracterizar?* – possibilitou a emergência de uma grande categoria, **modelos e metodologias pedagógicos**.

Todas as educadoras do Curso A referiram que usam os modelos pedagógicos (na totalidade ou algumas dimensões pedagógicas) e as metodologias como sustentação da organização das práticas. Os modelos referidos pelas educadoras do Curso A são: o modelo curricular High/Scope, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) e o modelo curricular de Reggio Emília. Algumas educadoras (12) usam, também, a metodologia de trabalho de projecto.

As educadoras do Curso B fundamentam as práticas com base nos modelos pedagógicos, dos quais usam apenas algumas dimensões pedagógicas, e, em metodologias pedagógicas. Os modelos referidos são: o modelo curricular High/Scope, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). As metodologias são o trabalho de projecto e a pedagogia de situação.

A Sofia (Curso A) afirma que organiza a prática fundamentando-se num modelo pedagógico que cruza com uma metodologia.

*“Fundamento-me no modelo High/Scope em cruzamento com a metodologia de Trabalho de Projecto. Organizo o espaço, as áreas, os materiais e a rotina diária com base no modelo High/Scope. Também uso do modelo o COR, para a observação das crianças e para depois poder planear as actividades. Uso o PIP para avaliar as minhas práticas Estou sempre atenta aos interesses que as crianças vão demonstrando por alguma coisa e é a partir desses interesses que vamos desenvolver os trabalhos de projecto...Faço sempre o cruzamento do trabalho de projecto com o modelo High/Scope, completam-se muito bem. As actividades do projecto são integradas nos tempos da rotina diária do modelo High/Scope, muitas vezes, em tempo de trabalho, as crianças escolhem actividades relacionadas com o projecto e nós, equipa educativa, também planeamos actividades relacionadas com o projecto para os tempos de pequeno e grande grupo.”* (Sofia, Curso A)

A Sofia é uma das educadoras do Curso A que adopta um modelo pedagógico, o modelo High/Scope, que aplica na totalidade e que cruza com uma metodologia, o

trabalho de Projecto. Esta educadora descreve como usa as várias componentes da estrutura curricular do modelo pedagógico que adopta e exemplifica como faz o seu cruzamento com a metodologia de trabalho de projecto. O uso da observação da criança, como base para a planificação permite à Sofia organizar as suas práticas de modo a envolver as crianças em actividades e projectos que se adequam aos interesses e necessidades que evidenciam. Para a observação da criança a Sofia usa o instrumento de observação proposto pelo modelo High/Scope, o COR que, entre outras coisas, lhe permite identificar os interesses que vão emergindo no quotidiano das práticas e, assim, fazer propostas interessantes às crianças com que trabalha.

A Clara fundamenta a prática com base nos conhecimentos que construiu no CESE, no âmbito dos modelos e metodologias pedagógicas.

*“Fundamento-me sempre no High/Scope, no MEM e na metodologia de Projecto, que nunca deixei. Do High/Scope uso a rotina diária e a avaliação, o COR e o PIP. O PIP é um guia de referência para organizar o espaço e os materiais. Para o COR faço sempre os registos diários que depois são a base para preencher o COR e são a base da minha planificação. Do MEM é essencialmente o apelo à escrita. Todas as estratégias que integram letras, rabiscos, palavras, é, principalmente o que estou a usar neste momento. Às vezes usou aquele instrumento, «o mapa das actividades», que nos dá informação das áreas que as crianças escolhem, mas, neste momento como tenho os cadernos onde elas registam diariamente o plano e a revisão não tenho necessidade desse instrumento. E, da metodologia de Projecto, uso a conceptualização de criança, isto é, considerar a criança como o ser que se constrói e se desenvolve, dar-lhe poder de decidir, de escolher, de fazer, tendo em conta as suas características e providenciando materiais diversificados que lhes permitam fazer escolhas e envolver-se em projectos com o grupo de pares.” (Clara, Curso A)*

A Clara, afirma que a sua prática tem influências de vários modelos pedagógicos que teve oportunidade de estudar na formação especializada e explica, claramente, as influências das várias “gramáticas” pedagógicas que usa para fundamentar a prática. O domínio teórico de vários modelos pedagógicos permite a esta educadora fazer opções fundamentadas ao nível da organização das práticas, de modo a usar de cada modelo o que melhor se adequa às necessidades das suas crianças e às exigências da sua

profissão. Para a Clara, um dos contributos do CESE foi aprender a usar de forma coerente e articulada os aspectos de cada modelo pedagógico que melhor se adequam à sua filosofia educacional.

As educadoras do Curso B referem que usam algumas dimensões dos modelos pedagógicos, ou metodologias como fundamentação das práticas. A Eva, é uma das educadoras do Curso B que usa duas dimensões de um modelo pedagógico – o espaço e o tempo, como sustentação da organização da prática.

*“Eu gosto de algumas coisas do modelo High/Scope e procuro aplicá-las, a organização do espaço e dos materiais, a rotina diária. Apesar de não seguir inteiramente o modelo acho que há pormenores do High/Scope que são muito úteis na prática do dia a dia. De momento não consigo fazer os registos das crianças. Tenho alguma dificuldade com os tempos de pequeno e grande grupo, especialmente com os pequenos grupos, nunca sei muito bem se as actividades estão ou não adequadas ao que o modelo propõe. Precisava de mais formação e mais apoio nesta área e também na observação e registo, porque, quando fizemos o CESE não tivemos tempo para estudar em profundidade estas questões. Tenho que admitir que tenho um bocado de dificuldade nos registos. Tento registar e planear, tenho o meu caderno onde planifico as actividades, mas tenho muitas dúvidas.”*  
(Eva, Curso B)

A Eva é uma das educadoras do Curso B que usa algumas dimensões de um modelo pedagógico como referencial para a organização da prática<sup>169</sup>. Valoriza algumas dimensões do modelo curricular High/Scope, adoptando deste modelo a organização do espaço e do tempo. Refere, contudo, que a formação que teve no CESE não foi suficiente para as necessidades que encontra na organização da prática. Salienta as dificuldades que tem ao nível da planificação das actividades para alguns tempos da rotina diária, nomeadamente para os tempos de pequeno e grande grupo. Outra dificuldade identificada pela educadora refere-se às questões da observação e avaliação da criança e a sua ligação à planificação educacional. A Eva salienta a necessidade de mais formação para aprofundar os conhecimentos em torno do modelo pedagógico, de forma, a sustentar uma prática mais adequada.

---

<sup>169</sup>Nas entrevistas, sete educadoras do Curso B afirmaram usar algumas dimensões do modelo curricular High/Scope como referência para a organização do espaço e do tempo.

A Leonor é uma das educadoras do Curso B que usa uma metodologia como base de fundamentação da prática.

*“A minha prática quotidiana é organizada, fundamentalmente, no que aprendi na minha formação inicial, que assenta na Pedagogia de Situação. Não deixando, no entanto de ir «beber» a outras fontes e procurando sempre estar actualizada no que respeita às novas metodologias e modelos pedagógicos. Neste momento continuo a apostar na Pedagogia de Situação, porque é a metodologia que eu considero que melhor responde aos interesses das crianças. Também não tive muita formação nos modelos pedagógicos que agora se fala, o modelo High/Scope, o modelo de Reggio Emilia, e, portanto, não os uso na prática. A pedagogia de situação permite respeitar os interesses da criança. Parto dos interesses que elas manifestam para realizar actividades. Estas actividades não são planificadas, porque emergem num momento, num interesse e são desenvolvidas. Esta é a grande base de fundamentação para a organização da minha prática” (Leonor, Curso B)*

A Leonor assevera que organiza a sua prática fundamentando-se na pedagogia de situação, que foi a base da formação inicial. Salaria que não teve formação suficiente nos modelos pedagógicos, por forma, a usá-los na organização do contexto educacional. Deste modo continua a usar o que aprendeu na formação inicial e que considera responder mais adequadamente aos interesses das crianças com quem trabalha.

Os modelos e as metodologias pedagógicas são, assim, a base de fundamentação das práticas das educadoras dos dois cursos estudados. As educadoras do Curso A usam de uma forma mais extensiva os modelos pedagógicos e fazem-no de diferentes formas. Há educadoras que usam um modelo pedagógico na totalidade, algumas fazem o cruzamento de um modelo com uma metodologia pedagógica, podendo ser o cruzamento do modelo High/Scope, ou do modelo do Movimento da Escola Moderna com o trabalho de Projecto, outras usam apenas algumas dimensões de um modelo pedagógico. As educadoras do Curso B usam de uma forma mais restrita os modelos e as metodologias pedagógicas na organização das práticas. A maior parte refere que usa apenas algumas dimensões pedagógicas, sendo as mais referenciadas, o espaço e o tempo. Há educadoras que referem a metodologia de trabalho de Projecto como base de

fundamentação das práticas (12 educadoras) e uma educadora afirma usar a Pedagogia de Situação como referencial de base para a organização do contexto educacional<sup>170</sup>.

Todas as educadoras do Curso A valorizam a importância de conhecerem em profundidade vários modelos pedagógicos de qualidade e, assim, poderem optar por aquele que melhor se adequa à sua filosofia educacional e às necessidades do contexto de práticas. As “gramáticas” pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 1998) que estudaram no CESE, os modelos High/Scope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia e o trabalho de Projecto são, para as educadoras do Curso A, o referencial de base para a organização do contexto educacional. A fundamentação teórica de cada uma destas “gramáticas”, a estrutura curricular, os instrumentos de observação e avaliação da criança e do contexto e os instrumentos de organização do trabalho, são aspectos extensivamente referenciados ao longo das entrevistas e que as educadoras usam, de uma forma reflexiva, de acordo com os interesses e necessidades dos contextos de práticas.

O conhecimento teórico/prático de várias “gramáticas” pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 1998) para a educação de infância, permite às educadoras do Curso A, fazer opções fundamentadas e seleccionar o modelo pedagógico, ou algumas dimensões pedagógicas que melhor se adequam às suas crenças e filosofia educacional. No entanto, estas educadoras não se limitam a usar os aspectos dos modelos pedagógicos que mais lhes agradam, sem uma fundamentação, fazem uma selecção criteriosa de algumas dimensões pedagógicas, de modo a construir um contexto educacional com uma coerência interna e, congruente com as necessidades que identificam no quotidiano de práticas. Assim, a organização das práticas não é uma mera aplicação mecanicista de um modelo pedagógico, ou partes de um, ou mais modelos, mas uma escolha fundamentada e reflectida, que liga a teoria e a prática, para a construção e reconstrução da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 1998).

---

<sup>170</sup> Esta é a única educadora dos dois cursos que refere a Pedagogia de Situação como referencial de base para organizar o contexto educacional.



## **8. Conclusões gerais desta investigação**

Esta investigação parte de uma questão real - na linguagem de Dewey (1953; 1971) de uma “genuína indagação” - em torno da formação de educadoras. Procura-se saber o impacto da formação de dois cursos de formação especializada, para o desenvolvimento profissional das educadoras e para a qualidade dos contextos de educação de infância. Assim, enceta-se uma longa jornada de pesquisa e aprendizagem na tentativa de compreender os paradigmas de formação subjacentes a dois cursos de formação especializada, compreender as relações entre a formação e a qualidade dos contextos educacionais, e, ainda, compreender a relação entre os contextos educativos criados e as aprendizagens das crianças. Investigar a formação de professores que se realiza numa escola totalmente dedicada a formar os profissionais que trabalham com as crianças pequenas é de grande relevância.

A primeira linha de conclusões que emerge neste estudo centra-se na assimetria de teorização, investigação, e publicações, existente entre os dois cursos. De facto, num curso surge um grande volume de investigação que vai desde publicações em livros e revistas nacionais e internacionais, teses de mestrado e doutoramento. No outro curso não se dispõe de produtos de investigação no âmbito na formação. Este dado emergente, que surge no decorrer da investigação, não era antecipado quando se tomou a decisão de iniciar esta pesquisa.

O estudo e a análise dos dois cursos revelam distintos paradigmas de formação de professores subjacentes. O que se verifica é que um curso, o Curso A, tem uma pedagogia explícita de formação de professores que se desenvolve no âmbito de um projecto de investigação – o Projecto Infância. O Curso B tem uma pedagogia implícita de formação de professores. Uma análise dos conceitos de currículo em cada um dos cursos contribui para compreender as diferentes pedagogias de formação presentes nos dois cursos. Para tal utiliza-se a contextualização de Roldão que apresenta dois significados associados ao termo currículo:

“ (...) aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito de modo que a passagem, num sentido quase filosófico, efectivamente ocorra” (1999b, p.15).

Sendo a natureza do currículo sempre idêntica, os seus modos e formas de operacionalização apresentam diferentes características, dependendo dos tempos e dos contextos. Roldão (1999a) analisa dois conceitos de currículo – o currículo como programa e o currículo como projecto.

O currículo como programa insere-se numa concepção de escola que não reconhece a diferenciação discente e não a integra no desenvolvimento curricular. Esta noção de currículo prevalece num tempo em que a escola se dirige a um grupo socioculturalmente restrito de destinatários, relativamente homogéneo e a utilidade da escola era tendencialmente monofacetada e de contornos bem definidos. O currículo caracteriza-se por uma uniformidade e rigidez e a noção de currículo é assimilada à noção programa, prevalecendo o discurso da norma.

As mudanças operadas na sociedade, a concepção de escola e de professor como agente de mudança (Hargreaves, 1998) e a diversidade da população discente da escola da actualidade requerem repensar o currículo em torno de questões elementares. O que é o currículo escolar? Para que serve e a quem serve? (Roldão, 1999a). Numa sociedade de educação para todos, a escola destina-se a públicos cada vez mais diferenciados, heterogéneos social e culturalmente. Uma sociedade e escola diferenciadas requerem repensar o currículo para responder a esta diferenciação, de forma que a escola não contribua para agravar os níveis de exclusão escolar. Neste sentido, o currículo assume-se como necessariamente diferenciado, para responder a cada um e a todos que frequentam a escola e convertendo-se, deste modo, em projecto. Este conceito de currículo substitui o discurso da norma pelo discurso da contextualidade (Roldão, 1999c).

Este novo conceito de currículo conceptualiza o “professor como gestor do currículo e garante a sua adequação à diversidade sociocultural, étnica, linguística e psicológica dos alunos” (Roldão, 1999a, p.53) o que requer a sua preparação para reflectir em torno das problemáticas do contexto educacional e tomar as decisões curriculares que melhor respondam às necessidades das crianças e suas famílias. Assim, impõe-se que a formação de professores e educadoras integre este novo conceito de currículo, que responde e se adequa à diversidade e diferenciação da população discente, criando oportunidades de aprendizagem para todos.

Estes dois conceitos de currículo escolar ajudam a compreender o conceito de currículo subjacente a cada um dos cursos estudados. O Curso B insere-se numa lógica de currículo como programa, que não prepara as educadoras com as “ferramentas”

necessárias à gestão curricular nos contextos educacionais. A formação centra-se em torno das temáticas da área curricular de especialização, na formação do professor como perito na área objecto de estudo, procurando, assim, contribuir para melhorar a prática educacional. A perspectiva de formação é de carácter individual e sem ligação ao contexto. No Curso A está presente um conceito de currículo como projecto, que visa o desenvolvimento profissional das educadoras para a reconstrução da pedagogia da infância e que se concretiza nas várias dimensões da pedagogia.

O Projecto Infância articula a formação inicial, contínua especializada e pós-graduada em torno de um eixo comum – reconstruir a pedagogia da infância através da formação das educadoras. O projecto desenvolve-se em três plataformas: a formação – inicial, especializada, contínua e pós-graduada; a intervenção no terreno, através da contextualização de modelos curriculares de qualidade para a educação de infância – o modelo High/Scope, o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) e o modelo de Reggio Emilia; a investigação educacional, que inclui, entre muitas outras, as provas académicas dos docentes que leccionam no curso e que seguem as opções da formação e da investigação sobre problemas e situações da acção quotidiana no âmbito da educação de infância. Existe, assim, no Curso A uma teoria explícita de formação que orienta as decisões do que ensinar, como ensinar e quando ensinar, preparando as educadoras para a intervenção no contexto educacional, isto é, capacitar os profissionais para adequar as práticas à diversidade da população discente e suas famílias. Orienta também a investigação em torno da formação que adquire um volume considerável. No outro curso ganha centralidade a investigação de base disciplinar que, contudo, é restrita.

Deste modo pode compreender-se a assimetria que emerge no âmbito desta pesquisa quer em torno da fundamentação teórica que sustenta os dois cursos quer no volume de investigações e publicações de que cada curso dispõe.

Uma segunda linha de conclusões relaciona-se com o percurso de desenvolvimento profissional da própria investigadora. A investigação realizada no âmbito desta tese constitui-se numa aprendizagem em torno da pedagogia da infância e muito especificamente em torno das dimensões centrais da pedagogia da infância. A investigadora assume (e não renega) a sua origem profissional no âmbito da prática de educadora. Sabe-se que o processo de desenvolvimento profissional docente é lento e contínuo. Os formadores de professores estão sujeitos a este mesmo ritmo. Este processo investigativo significa crescimento para a investigadora nas dimensões da praxis que já

não experimenta directamente. No entanto, diferidamente, através das práticas que apoia, continua a fazer prática. Esta construção do conhecimento, em torno das dimensões da pedagogia, constitui-se numa base central para a compreensão e desenvolvimento duma teoria da formação. Esta tese representa uma longa jornada de aprendizagem na reconstrução das dimensões da pedagogia<sup>171</sup>, agora não experiencial, mas no âmbito da pesquisa que se tornou motivadora para pensar uma teoria de formação de professores cujo centro seja a praxis.

A terceira linha de conclusões salienta a aprendizagem da pedagogia como um processo longo e contruído, não como algo simples e quase natural. No decurso desta investigação tornou-se evidente o esforço de construção de competências profissionais que muitos, implícita ou explicitamente, consideram um dom natural. De facto, os dados revelam diferenças entre os dois cursos ao nível das duas dimensões da pedagogia usadas para analisar a qualidade dos contextos educacionais e, ao nível das aprendizagens das crianças, avaliadas, neste estudo, através do envolvimento. Tomando como exemplo a dimensão das interacções que para muitos é uma qualidade “que se tem ou não tem”, verifica-se através dos dados da observação que a interacção educativa é uma competência profissional prática sujeita a um longo percurso de aprendizagem e experimentação. As percepções das educadoras, obtidas através das entrevistas, sobre os contributos da formação especializada para a mudança dos contextos educacionais, confirmam o longo processo de aprendizagem de competências profissionais

Reconstruir a pedagogia da infância requer a reconstrução das suas dimensões – espaço, tempo, interacções, observação e avaliação, planificação, actividades e projectos, organização dos grupos – (Oliveira-Formosinho, 1998). Esta reconstrução, requerendo aprendizagens em domínios específicos é, naturalmente complexa. De facto, reconstruir a pedagogia, significa na educação de infância, pensar o espaço e os materiais, o tempo, as interacções entre pares e entre crianças e adultos, as actividades e os projectos, a observação e avaliação da criança, a planificação educacional e a organização dos grupos como dimensões curriculares, isto é, como dimensões centrais para o processo de ensino e aprendizagem. Isto exige da educadora um conhecimento científico em torno das várias dimensões de forma, a pensar a sua reconstrução como

---

<sup>171</sup> Neste estudo, apresentam-se e analisam-se duas dimensões pedagógicas – o tempo e a interacção adulto-criança. No entanto, foram pesquisadas e estudadas as restantes dimensões – espaço, observação, avaliação da criança, planificação, actividades e projectos, organização dos grupos.

um todo coerente e congruente com os princípios educacionais, as crenças e os valores, situados num contexto familiar e cultural com especificidades próprias.

Uma quarta linha de conclusões sublinha a questão de “partilha do poder” no âmbito da educação de infância. Esta é uma questão que perpassa toda a análise dos dados e que evidencia diferenças entre os dois cursos quer ao nível do tempo educacional quer ao nível das interações educativas quer, ainda, ao nível do envolvimento da criança. De facto, os dados salientam uma diferenciação nas experiências de partilha de poder vivenciadas pelas crianças que frequentam as salas do Curso A e do Curso B.

Nas salas do Curso A, a partilha de poder situa-se na organização do tempo educacional, nas interações educativas, incluindo a resolução de conflitos sociais. O tempo está organizado numa rotina diária que permite à criança fazer escolhas e tomar decisões sobre as experiências que realiza quer nas actividades auto-iniciadas quer nas da iniciativa do adulto. A escolha da criança é apoiada e sustentada pelo grupo de pares e pelo adulto que reconhece a criança como competente no processo de ensino e aprendizagem, criando situações de aprendizagem activa ao nível da partilha de poder. Tomando como exemplo as actividades de pequeno grupo realizadas nas salas do Curso A, que são planeadas e propostas pela própria educadora, no que, no entanto, dá à criança oportunidade de escolha e opção na utilização dos materiais, na condução da actividade e nos produtos que realiza. A partilha de poder situa-se, ainda, ao nível da interacção adulto-criança, na escuta atenta da criança, que legitima e valoriza as ideias, pensamentos e teorias e os integra nas propostas educacionais e, ainda, na mediação de conflitos sociais, envolvendo activamente as crianças na procura de soluções para a resolução dos conflitos.

Nas salas do Curso B não se verifica um equilíbrio entre o poder da criança e o poder do adulto. O tempo educacional está organizado em torno de rotinas diárias que ora centram o poder na criança, quando esta realiza actividades livres nas áreas, ora centram o poder no adulto que propõe actividades e orienta a acção da criança para fins previamente estabelecidos. As oportunidades criadas para a escolha que a criança manifesta, implícita ou explicitamente, não são sustentadas numa relação de parceria entre as crianças e os adultos. As crianças têm oportunidade de escolha, mas ficam entregues a si próprias na realizam das actividades e experiências que iniciam. Nas actividades iniciadas e propostas pela educadora não é dada oportunidade de escolha à criança para tomar decisões e agir de forma activa e reflexiva. A educadora orienta a

acção da criança, ignorando os interesses e necessidades, centrando-se apenas nos produtos que pré-determinou. Esta assimetria na partilha do poder situa-se, ainda, na interacção educativa. As educadoras do Curso B não escutam de forma sistemática as crianças nas interacções que ocorrem no quotidiano da sala de actividades e não as envolvem activamente na resolução dos conflitos sociais.

Na educação de infância, a partilha do poder tem sido investigada e debatida por psicólogos e pedagogos, que salientam a sua importância para o desenvolvimento socio-moral. Para Piaget (1965), a forma como as crianças vivem as relações de poder, com o adulto e com os pares, é central para o processo de desenvolvimento socio-moral. Segundo o autor, a relação criança-adulto assume, geralmente, um carácter de coacção e respeito unilateral (a criança obedece à autoridade que é o adulto), o que não favorece a superação do egocentrismo e o desenvolvimento do respeito mútuo, essenciais à transição da heteronomia para a autonomia moral. Deste modo, impõe-se pensar o contexto educacional de forma, a proporcionar experiências de colaboração e cooperação, que limitem a autoridade e a obediência ao adulto, e permitam à criança experimentar e partilhar o poder e, assim, transitar do respeito unilateral para o respeito mútuo e desenvolver a autonomia moral.

Esta é uma questão central em várias abordagens e modelos curriculares de educação da actualidade. É uma questão que atravessa as propostas curriculares dos modelos High/Scope (Hohmann e Weikart, 1997), Movimento da Escola Moderna (MEM) (Niza, 1996) e Reggio Emilia (Malaguzzi, 1998) e que se situa a vários níveis: na organização do espaço e dos materiais; na estruturação da rotina; nos estilos de interacção adulto-criança; na abordagem dos conflitos sociais. Tem sido uma temática trabalho desenvolvido no Projecto Infância (Oliveira-Formosinho, 1996) e na Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Lino, 2001), que reconhece a competência da criança e cria situações favoráveis à partilha e à colaboração entre crianças e adultos.

Uma quinta linha de conclusões aponta para a relação da formação com o desenvolvimento profissional das educadoras e as aprendizagens das crianças. Os dados salientam que as educadoras apoiadas numa perspectiva de formação em contexto (Oliveira-Formosinho, 1998) promovem contextos educacionais de qualidade que favorecem a ocorrência de aprendizagens significativas junto das crianças. Os contextos do Curso A situam-se no âmbito da qualidade, avaliada através das dimensões tempo e interacções. Nestes contextos, as crianças apresentam elevados níveis de envolvimento na tarefa, que é considerado um indicador da qualidade das aprendizagens (Laevers,

1994a). Parece poder-se dizer que se a formação se referir às dimensões da praxis existe uma alta possibilidade da aprendizagem do adulto ser simbiótica com a aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2004).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (4), 35-43.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisa? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amiguiinho, A. (1992). *Viver a Formação, construir a mudança. Estudo de caso baseado numa experiência de inovação e formação*. Lisboa: Educa e Instituto de Comunidades Educativas.
- Athey, C. (1990). *Extending thought in young children: A parent-teacher partnership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, B. (2000). *Understanding agency: Social theory and responsible action*: Sage.
- Barroso (2003). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp.61- 78). Porto: Porto Editora.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Beltrán, F. (2000). John Dewey. Uma democracia vital. In *Pedagogías del Siglo XX* (pp.47-59). Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. e Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprendem: Promessa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bowman, B., Donovan, M. e Burns, M. (Eds.). (2001). *Eager to Learn: Educating our Preschoolers*. Washington, DC: Committee on Early Childhood Pedagogy, National Research Council.



- Branscombe, N., Castle, K., Dorsey, A., Surbeck, E. e Taylor, J. (2003). *Early childhood curriculum: A constructivist perspective*. New York: Hoghton Mifflin Company.
- Bredenkamp, S. e Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Revised Edition. Washington: NAYEC.
- Bringuier, J-C. (1977). *Conversas com Jean Piaget*. Amadora: Livraria Bertrand.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1994). Centros de formação de escolas: Que futuro? In A. Amiguinho e R. Canário (Orgs.), *Escola e mudança: O papel dos centros de formação* (pp.13-58). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*, (pp.117-146). Porto: Porto Editora.
- Carrilho Ribeiro, A. (1990). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Conselho Nacional de Educação (1994). A educação pré-escolar em Portugal – Parecer N°1/94/relator-conselheiro João Formosinho. In *Pareceres e recomendações 1994 – Vol. 1*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Correia, I. (1987). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Day, (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a Pedagogia*. S. Paulo: Edições Loyola.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesouro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- Denzin, N. (1978). *The research act*. New York: MacGraw Hill.

- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2000). The discipline and the practice of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.1-28). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp.1-35). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Dewey, J. (1940). *Education Today*. New York: G. P. Putnam's Sons. Van Rees Press.
- Dewey, J. (1940). My Pedagogic Creed. In J. Dewey, *Education Today* (pp.3-17). New York: G. P. Putnam's Sons. Van Rees Press.
- Dewey, J. (1952). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1953). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1965). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Dewey, J. (1970). *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio de Água.
- Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação*. Viseu: Pretexto Editora.
- Doménech, J. e Viñas, J. (1997). *La organización del espacio e del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Edwards, C., Gandinni, L. e Forman, G. (Eds.) (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections*. London: Ablex Publishing.
- Egan, B. (2004). Constructing a professional identity: Some preliminary findings from students of early years education. *European Early Childhood Research Journal*, 12 (2), 21- 32.
- Elias. M. (Org.) (1997). *Pedagogia Freinet. Teoria e prática*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Eliseu, M. (2003). *Olhares sobre a formação contínua dos educadores de infância: Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Epstein, A. (1993). *Training for quality: Improving early childhood programs through systematic inservice training*. Ypsilanti: High/Scope Press.

- Epstein, A (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 28-36.
- Estrela, A. (1991). Dos modelos de formação de professores por competências ao projecto Foco. In A. Estrela et al., *Formação de professores por competência – Projecto Foco: Uma experiência de formação contínua* (pp.11-31). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: Uma exigência para a inovação educacional. In A. Nóvoa e T. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.43-46). Lisboa: Educa.
- Estrela, M. T.(2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- Fairstein, G. E Carretero, M. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Médio siglo de debates y aplicaciones. In Trilla (Coor), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.177-198). Barcelona: Graó
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation. Structural and conceptual alternatives. In R. Houston (Ed.), *Handbook of teacher education: A project of the Associations of Teacher Educators* (pp.212-233). New York: MacMillan.
- Ferreira, F. (2001). A formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp.63-71). Braga: Livraria Minho.
- Ferry, G.(1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós
- Fiene, R. e Melnick, S. (1991). *Quality assessment in early childhood programs: A multi-dimensional approach*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Filippini, T. (1998). The role of the *pedagogista*: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini e J. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (pp. 127-139). London: Ablex Publishing.
- Flecknoe, M. (2002). Measuring the impact of teacher professional development: Can it be done? *European Journal of Teacher Education*, 25 (2), 119-135.
- Flavell, J. (1982). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1994). *Pareceres e recomendações 1994: A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. (1995). *A construção de uma escola de educação da criança. Relatório das actividades do CIFOP/CEFOPE 1987-1995*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1996). Educação Pré-Escolar: Primeira etapa da educação básica. *Noesis*, 39, 26-28.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber Educar* (Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti), (3), 7-20.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas – análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*, Nº 13, 7-42.
- Formosinho, J. (2001). Especialização docente e pedagogia emancipatória. In A. Teodoro (Org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Formosinho, J. (2002a) Universitisation of teacher education in Portugal. In O. Gassner (Eds.), *Strategies of change in teacher education. European views*, (pp.105-174), ENTEP (European Network on Teacher Education Policies). Áustria: Feldkirch.
- Formosinho, J (2002b). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação : Investigação e Práticas*, 4, 19-35.
- Formosinho, J. (2002c). A universidade e a formação de educadoras de infância: Potencialidades e dilemas. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 169-189). São Paulo: Cortez Editora
- Formosinho, J., Ferreira, F., Silva, V. (1999). *Avaliar, reflectir e inovar: estudo de avaliação externa*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga-Sul.

- Formosinho, J., Ferreira, F., Monteiro, M. e Silva, J. (2001). *Formação contínua. Atividades, políticas e práticas*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo: Teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed
- Freinet, C. (1973a). *O texto livre*. Lisboa: Dinalivro.
- Freinet, C. (1973b). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freinet, C. (1973c). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freinet, C. (1974a). *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1974b). *A educação pelo trabalho I*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freinet, C. (1974c). *A educação pelo trabalho II*. Lisboa: Editorial Presença
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1976). *Ensaio de psicologia sensível I. – Aquisição de técnicas construtivas de vida*. Lisboa: Editorial Presença
- Freinet, C. (1977a). *O método natural I – a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1977b). *O método natural II – a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1977c). *O método natural III – a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, E. (1978). *Nascimento de uma pedagogia popular: Métodos Freinet*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, E. (1983). *O intinirário de Celestin Freinet: A expressão livre na pedagogia Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gandini, L. e Edwards, C. (2001). *The Italian Approach to infant and toddler care*. New York: Teachers College.
- Gilham, B. (2000). *The Research Interview*. London: Continuum.
- Goffin, S. (1994). *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship*. New York: MacMillan.
- González, E. (2005). *Piaget: La formación de la inteligencia*. Sevilha: Eduforma.
- González, J. (2001). John Dewey y la pedagogia progresista. In Trilla (Coor), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.15-37). Barcelona: Graó.

- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. (Eds.) (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hansen, D. (2002). Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, 32 (3), 267-281.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw Hill.
- High/Scope Educational Research Foundation, (1989). *O Perfil de Implementação do Program-PIP*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- High/Scope Educational Research Foundation, (1998). *High/Scope Program Quality Assesment: PQA – preschool version*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Hohmann, M. e D. Weikart (1997). *Educar a Criança*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuelos, A. (2000). *La complejidad en el pensamiento de Malaguzzi*. México: Multimédios, 2003.
- Imbernón, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. In Trilla (Coor), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.249-268). Barcelona: Graó.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
- Kamii, C. (1971). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Kamii, C e DeVries, R. (1987). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoria de Piaget*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Kishimoto, T. (Org.) (2000). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T (2002). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 107-117). São Paulo: Cortez Editora.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the sources of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kozulin, A. (1990). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza Psicología minor.

- Laevers, F. (1994a). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (Ed.) (1994b). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (Ed.) (1996). *An Exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Laevers, F. (2003). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers and L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education* (pp. 13-25). Leuven: Leuven University Press.
- Lawton, D. e Gordon, P. (2002). *A history of western educational ideas*. London: Woburn Press.
- Lino, D. (1996a). O projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (1996b). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais: Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp.75-105). Lisboa: Texto Editora.
- Liston, D. e Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Machado, M. (2002) (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*: São Paulo: Cortez.
- Machado, J. e Araújo, A. (2005). Célestin Freinet: Trabalho, cooperação e aprendizagem. In T. Kishimoto, J. Oliveira-Formosinho e M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogias da infância: Construindo os direitos da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Malaguzzi, L. (1993). A charter of rights. In *Municipality of Reggio Emilia-Infant and Toddler Centers and Preschools*. Reggio Emilia: Reggio Children S.rL.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini e J. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (pp.49-99). London: Ablex Publishing.

- Marcelo Garcia, C. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51- 76). Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*: Porto: Porto Editora.
- Marques, M. (2004). *Formação contínua de professores de ciências: Um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* Lisboa: Autor.
- Moll, L (Ed.) (1990). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mooney, C. (2000). *Theories of childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget e Vygotsky*. St. Paul: Redleaf Press.
- Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Cadernos de Formação Cooperada*, (1) Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular para a educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.93-137). Porto: Porto Editora
- Niza, S (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: EDUCA.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico, *Inovação*, 11, (1), 77-98.
- Niza, S. (2002). Posfácio, In A. Nunes, *Freinet. Actualidade pedagógica de uma obra*, (pp.153-159). Porto: Edições ASA,
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas (pp.15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-34). Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Nutbrown, L. e Abbott, C. (2001). *Experiencing Reggio Emilia: Implications for preschool provision*. Berkshire: Open University.
- Nunes, A. (2002). *Freinet. Actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições ASA.



- OCDE (1982). *La formation en cours de service des enseignants. Condition du changement à l'école*. Paris: OCDE.
- Oliveira-Formosinho, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia*, V (3) 247-259.
- Oliveira-Formosinho, J. (1991). As escolhas dos educadores: O papel da escola de formação, da instituição onde exercem a sua actividade profissional e dos anos de serviço. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 103-130.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996a). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.51-93). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996b). A construção social da moralidade pela criança pequena: O contributo do Projecto Infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.(1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 1, 153-172.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp.14-23). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 133-168). São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). Para uma pedagogia da supervisão da formação prática. Conferência proferida nas Jornadas do Departamento de Ciências de Educação

- da Criança do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga: IEC-Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1, 2 e 3), 145-149.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Pedagogias da infância: Construindo o direito à participação. In T. Kishimoto, J. Oliveira-Formosinho e M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogias da infância: Construindo os direitos da criança*. Porto Alegre: Artemed.
- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2001). A sala da Cravalhosa: Um processo contínuo de investigação acção. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp.148-159). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (Orgs.) (2001). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2001a). O modelo ecológico da Associação Criança: Uma gramática para a inclusão. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp.229-247). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2001b). Estudo psicométrico PIP-ECERS. Implicações ao nível do instrumento e da amostra. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 3, 97-113.
- Oliveira-Formosinho, J e Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: As experiências de aprendizagem. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp.181-195). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J e Lino, D. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp.201-211). Braga: Livraria Minho.
- Parente, C. (2000). Avaliação na educação pré-escolar: Um percurso de transformações. *Cadernos Pedagógicos*, 127 (18), 21-23.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

- Pascal, C. e Bertram, A. (1997). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1970). "Piaget's Theory". In P. Mussen, (Ed), *Carmichals Manual of Child Psychology*. (pp.703-732). New York: John Willey & Sons.
- Piaget, J. (1973). *A Epistemologia Genética*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: The Viking Press.
- Piaget, J. (1974a). *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1974b). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Moraes Editores.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Piaget, J. (2000). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Piaget, J. e Garcia, R. (1971). *Les explications causales*. Paris: Press Universitaires de France.
- Pinazza, M. (2005). John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In T. Kishimoto, J. Oliveira-Formosinho e M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogias da infância: Construindo os direitos da criança*. Porto Alegre: Artemed.
- Pires, M. (1991). Formação contínua de professores. Dimensão institucional e administrativa. *Formação contínua de professores. Realidades e perspectivas*.
- Perrenoud, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reina, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación: Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rinaldi, C. (1994). Staff development in Reggio Emilia. In L. Katz, e B. Cesarone (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, (pp.47-50). Pennsylvania: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation-projectazione: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini e J.

- Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (pp.99-113). London: Ablex Publishing.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rivière, A. (1988). *La Psicología de Vygotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo como projecto: O papel das escolas e dos professores. In R. Marques e M. C. Roldão (Orgs.), *Reorganização e Gestão Curricular no ensino básico: reflexão participada* (pp.11-23). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e gestão curricular: o papel das escolas e dos professores. In Ministério da Educação, *Fórum: escola, diversidade, currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roopnarine, J e Johnson, J. (2000). *Approaches to Early Childhood Education*. New Jersey: Merrill Publishing Company.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Alfragide: MacGraw-Hill.
- Santana, (1993). A influência da Escola Moderna em percursos de formação. *Inovação*, 6, 29-46.
- Saracho, O. (1999). Attitudinal effects of the Child Development Associate Program, *Early Child Development and Care*, 148, 51-62.
- Saracho, O. (2002). Preparação dos educadores de infância para os modelos de educação de infância nos Estados Unidos. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.921-952). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Shweinhart, L. e Weikart, D. (1997). *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison study through age 23*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C. e Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Sylva, K., Roy, C. e Painter, M. (1980). *Childwatching at playgroup and nursery school*. London: Grant-MacIntyre.

- Sylva, K. & Wiltshire, J. (1993). The impact of learning on children's later development. A review prepared for the RSA inquiry "Start Right". *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2), 127-143.
- Spaggiari, S. (1998). The community-teacher partnership in the governance of the schools: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, L. e G. Forman (pp.99-113), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (pp.49-99). London: Ablex Publishing.
- Spodek, B. e Saracho, O. (2003). The preparation of teachers for the profession in early childhood education. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Studying teachers in early childhood settings* (pp.1-29). Greenwich: Information Age Publishing.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Alfragide: MacGraw-Hill.
- Shön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. Wittrock, *Third Handbook of Research on Teaching* (pp.3-36). New York: Mac Millan.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. (2000). Case Studies: In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.435-454). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Trilla, A (Coord), (2001). *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Relatório mundial de educação 1998. Lisboa: Edições ASA.
- Vala, J. (1986). "A Análise de Conteúdo". In A. Santos Silva e J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vandenplas-Holper, C. (1982). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

- Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: Os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo. *Escola Moderna*, 20 (5), 5-28.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Vygotsky, L. (1991). *Obras escogidas I*. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia.
- Vygotsky, L. (2000). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vila, I. (2001) Lev Vigotsky: la psicología cultural y la reconstrucción de la persona desde la educación. In Trilla (Coor), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.207-226). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Vilaplana, E., Gómez, J., Soler, C. e Rizzi, R. (2000). Célestin Freinet. Investigar e colaborar. In *Pedagogías del Siglo XX* (pp.71-83). Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- Whalley, M. (1997). *Working with parents*. London: Holder & Stoughton.
- Whalley, M. et al (2001). *Involving parents in their children's learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *pacticum*: Uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. e Hoefft, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In J. Skula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 525-548) New York: MacMillan.
- Zeichner, K. e Tabachnich, R. (1991). Reflections on reflective teaching. In R. Tabachnich e K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-21). London: The Falmer Press.

**ANEXO A**  
***PIP – PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA***

**Protocolo do Perfil  
de Implementação  
do Programa  
(PIP)**

---

*Projecto Infância* - Texto traduzido por Júlia Formosinho  
I.E.C - U.M  
Dezembro de 1997



## PROTOCOLO DO PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

Nome do Programa \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Equipa  
Técnica/Categorias \_\_\_\_\_

Número de crianças inscritas \_\_\_\_\_

Faixa etária \_\_\_\_\_

Nome do avaliador \_\_\_\_\_

Categoria do avaliador \_\_\_\_\_

Datas em que o PIP foi contemplado: (1) \_\_\_\_\_ (2) \_\_\_\_\_ (3) \_\_\_\_\_

Formulário do PIP usado (20 Itens da Escala de Formação (\*) ou 30 Itens de Escala Integral):

(1) \_\_\_\_\_ (2) \_\_\_\_\_ (3) \_\_\_\_\_

**Notas:**

## PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(No caso de “pessoas em formação” apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (\*). No caso da “implementação completa” são considerados todos os itens.)

### I - AMBIENTE FÍSICO

#### \*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há áreas de trabalho definidas.	Divisão rudimentar do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombos.			Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.

**Notas:**

#### \*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Um espaço de trabalho apertado que limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.	Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.			Um espaço adequado em todas as áreas permitindo que grupos de crianças trabalhem em conjunto.

**Notas:**

#### \*3. A sala é segura e bem conservada.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Há riscos evidentes para a segurança da criança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).	Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).			Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições. As áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.

**Notas:**

**\*4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há qualquer ordem ou critério para a colocação dos materiais; ausência de etiquetas ou poucos materiais etiquetados.	Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são apenas de um ou dois tipos.			Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais).

**Notas:**

**\*5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Materiais limitados em cada área.	Materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas.			Materiais suficientes em todas as áreas.

**Notas:**

**\*6. Há objectos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pouca variedade de materiais ou pouca oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Poucos objectos reais.	Alguma variedade de materiais e alguma oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Alguns objectos reais (roupa para as crianças se mascararem, utensílios de cozinha).			Larga variedade de materiais e amplas oportunidades para actividades multisensoriais; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferra-mentas, gravador, agrafa-dores, aparelhos); materiais não estru-turados (cápsulas de gar-rafas, tiras de papel, embalagens de iogurte).

**Notas:**

**\*7. Os materiais estão ao alcance das crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos.		Alguns materiais estão ao alcance das crianças.		Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária.

**Notas:**

**8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).		Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.		Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

**Notas:**

**\*9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou poucos materiais que reflectam as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas.		Alguns materiais reflectem essas diferenças.		Muitos materiais reflectem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música).

**Notas:**

**10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração da movimentação, da noção de espaço, da noção de tempo, do desenvolvimento socio-emocional.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas.	Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas.			Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.

**Notas:**

## II - ROTINA DIÁRIA

**11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e sequências de actividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir.	É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (em partes do dia; alguns mas em não todos os dias da semana); os adultos referem-se só às vezes aos tempos da rotina e às sequências de actividades.			É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária indicando pelos nomes os tempos da rotina e as sequências. Pede-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um tempo da rotina para o seguinte.

**Notas:**

**\*12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhuma das actividades recebe atenção adequada.	É dado tempo suficiente para trabalhar e para planear ou para rever, mas não para todas as três actividades.			É dado tempo suficiente para as três actividades.

**Notas:**

**13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há uma planificação individualizada; estratégia de planificação muito repetitiva; não são dadas opções às crianças; as crianças vagueiam, indecisas sobre o que fazer.		Os adultos usam uma ou duas estratégias para planificar com as crianças; é dado às crianças um número limitado de opções; por vezes, as crianças são ajudadas a iniciar os seus planos ou a desenvolver um segundo plano alternativo.		Os adultos usam várias estratégias de planificação individual com cada criança; são dadas muitas opções às crianças; os adultos ajudam as crianças a iniciar planos e a fazer planos subsequentes.

**Notas:**

**\*14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de relembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não fazem perguntas às crianças sobre o que elas fizeram; fazem perguntas de rotina no momento de revisão, mas não encorajam as crianças a representar as suas actividades.		Ocasionalmente, os adultos pedem às crianças para demonstrar de diversas formas o que fizeram durante o período de trabalho; encorajam as crianças a elaborar as suas descrições/representações iniciais.		Os adultos pedem regularmente às crianças para re-fazerem, mostrar e falar acerca do que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem isto com os outros membros do grupo.

**Notas:**

**\*15. A rotina diária proporciona um equilíbrio entre actividades de grande e pequeno grupo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há variedade no tamanho dos grupos ou no tipo das actividades de grupo.		Há alguma variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo.		Há variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo ao longo do dia (por ex., agrupamentos variados durante o período de trabalho, actividades de pequeno grupo, actividades em círculo).

**Notas:**

**\*16. Durante os períodos de tempo do dia orientados pelos adultos (por ex., tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Espera-se que as crianças estejam apenas a ouvir sem terem oportunidade de manipular os materiais.		Todas as crianças são orientadas para utilizar os materiais da mesma forma; espera-se que as crianças obtenham os mesmos resultados.		As crianças têm liberdade de usar os materiais à sua maneira e de partilhar as suas ideias com os adultos e com as outras crianças.

**Notas:**

### **III - INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA**

**\*17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir-se na sua comunicação com as crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos raramente pedem às crianças para falar sobre o que estão a fazer; os adultos fazem às crianças perguntas apenas para obter respostas feitas.		Por vezes, os adultos repetem o que as crianças dizem ou fazem perguntas mecânicas ou rotineiras; as perguntas não são de resposta livre.		Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças (observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre, descrevem).

**Notas:**

**\*18. Os adultos participam activamente no jogo das crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos observam, mas não participam no jogo das crianças; os adultos lideram o jogo; os adultos mantêm-se ocupados com tarefas de manutenção enquanto as crianças brincam.		Por vezes, os adultos falam do jogo das crianças e participam nele; os adultos são receptivos ao jogo das crianças, mas não são participantes recíprocos.		Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças; os adultos são participantes activos e recíprocos.

**Notas:**

**19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A conversa é principalmente dos adultos para as crianças ou as crianças falam sem nenhuma participação dos adultos; a conversa dos adultos é directiva; pretende-se que as crianças estejam caladas durante grande parte do dia; os adultos utilizam uma dicção exagerada ou uma entoação pouco natural quando falam com as crianças.	As crianças falam um pouco, (espontaneamente ou em resposta aos adultos); a conversa dos adultos ainda é a dominante; os adultos acenam com a cabeça ou respondem que sim às crianças sem ouvirem atentamente o que elas estão a dizer.			Os adultos empenham-se em manter uma conversa com as crianças; os adultos ouvem/respondem às crianças; os adultos falam com as crianças que ainda não falarem; os adultos falam ao mesmo nível dos olhos das crianças.

**Notas:**

**20. Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não registam as palavras das crianças; ensinam-se rimas ou canções mas não se incentiva a sua invenção pelas crianças.	Por vezes os adultos registam ou re-lêem as palavras das crianças; por vezes as crianças inventam rimas e canções, mas estas não são aproveitadas pelos adultos nem trabalhadas em grupo.			Os adultos registam e re-lêem regularmente as palavras das crianças; as ideias das crianças são espontaneamente transformadas em canções, rimas ou melodias e são recitadas e expandidas por outros; os adultos lêem diariamente para as crianças.

**Notas:**



**\*21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos fazem as coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas.	Por vezes, os adultos deixam as crianças resolver problemas ou ser responsáveis pelas suas necessidades, mas por vezes intervêm prematuramente.			Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma “perfeita”.

**Notas:**

**\*22. Os adultos encorajam a interacção e cooperação entre as crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos lidam com as crianças apenas de forma individual em vez de em pequenos grupos; os materiais e actividades permitem que apenas participe uma criança de cada vez.	Ocasionalmente, os adultos interagem com crianças num grupo pequeno; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projectos em grupos pequenos.			Os adultos encorajam as crianças a pensar na forma como podem colaborar com os projectos; os adultos passam os comentários de umas crianças para outras crianças.

**Notas:**

**23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não estabelecem regras/limites antecipadamente; as regras são inconsistentes; as crianças são disciplinadas sem explicações ou oportunidades para oferecerem as suas próprias alternativas; as expectativas dos adultos não são adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças.	As expectativas são consistentes e apresentadas antecipadamente; os adultos ainda intervêm ou impõem soluções sem deixar as crianças ajudar a criar alternativas.			As expectativas são consistentes e adequadas ao nível de desenvolvimento; os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamentos problemáticos; os adultos explicam o porquê da imposição de limites.

**Notas:**

**24. Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos parecem apenas ter a consciência daquela área ou daquelas crianças com quem estão a trabalhar; as crianças que precisam de assistência esperam longos períodos até que um adulto repare nelas.	Os adultos sabem o que se passa na sua área assim como o que se está a passar ao pé deles; as crianças e as áreas sem a presença de um adulto estão entregues a si mesmas sem oportunidades de desenvolver a aprendizagem ou de resolver problemas.			Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar; as actividades nas diferentes partes da sala estão relacionadas umas com as outras para desenvolver a aprendizagem.

**Notas:**

#### **IV. INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO**

**\*25. Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os professores responsáveis planeiam e dirigem todas as actividades; os estagiários assistentes e auxiliares têm funções mínimas no programa.	Por vezes, os estagiários assistentes e auxiliares trabalham com as crianças, mas não participam na totalidade das componentes da planificação e implementação da rotina diária.			Todos os adultos participam de forma quase igual no desenvolvimento das actividades e na interacção com as crianças ao longo da rotina diária.

**Notas:** (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica).

**26. Quando existe mais do que um membro adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é usado um processo de planificação e avaliação em equipa.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal de acção educativa não tem sessões de planificação e avaliação regularmente calendarizadas; as práticas do programa e as necessidades das crianças são discutidas apenas informalmente.	Por vezes, o pessoal de acção educativa reúne-se para fazer a planificação e avaliação baseadas na rotina diária e observações das crianças; os formulários de planificação não são usados de forma consistente.			O pessoal de acção educativa estabelece períodos regulares de reunião para planificar e avaliar a rotina diária, as experiências chave e interacções do programa; as observações sobre as crianças são partilhadas durante a planificação e avaliação; é usado de forma consistente um formulário de planificação desenvolvido de forma cooperativa.

**Notas:** (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica)

**27. O pessoal docente faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança (CAR - Child Assessment Record).**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal docente não usa o CAR para registar informações sobre as crianças.	Ocasionalmente, o pessoal docente faz registos no CAR, mas a prática não é consistente.			O pessoal docente tem um tempo marcado e procedimentos habituais para fazer os registos no CAR.

**Notas:**

**28. O pessoal docente completa o Registo de Observação da Criança (COR - Child Observation Record) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal docente não usa o COR.	O pessoal docente usa o COR uma vez por ano, sem contudo aproveitar os seus resultados no quotidiano escolar; os resultados do COR não são dispostos em quadros ou analisados.			O pessoal docente usa o COR pelo menos duas vezes no ano; os resultados são usados para desenvolver o programa e são partilhados com outros (pais e administradores).

**Notas:**

### 29. O pessoal de acção educativa comunica com os pais e envolve-os no programa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O staff raramente fala com os pais acerca do que os seus filhos estão a fazer; os pais não são encorajados a visitar ou a envolver-se nas actividades do programa.	Por vezes, o staff fala com os pais acerca dos seus filhos; não há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são envolvidos em tarefas mínimas ou de rotina, mas não são encorajados a interagir com as crianças durante a rotina diária.			O staff fala frequentemente com os pais acerca das actividades dos seus filhos; há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são encorajados a visitar, conhecer o programa e a participar activamente; (quando adequado) o staff faz visitas domiciliárias regulares.

**Notas:**

### 30. O pessoal docente está envolvido na formação contínua em serviço.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não se realizam regularmente workshops em serviço; o staff tem pouca participação nas workshops quando elas se realizam.	Workshops em serviço são realizadas várias vezes ao ano; o staff sugere tópicos mas tem um papel reduzido na planificação/direcção nas workshops; há pouca continuidade após as workshops.			Workshops em serviço são realizadas regularmente; as necessidades e interesses do staff são solicitados para a planificação das workshops; o staff participa activamente nas workshops; há uma continuidade regular para garantir que o material coberto está a ser implementado; o staff tem acesso a recursos para os assistir na implementação do programa.

**Notas:**

## FICHA DE RESULTADOS DO PIP: VERSÃO INTEGRAL

Nome do Programa: \_\_\_\_\_ Avaliador: \_\_\_\_\_ Datas do PIP:  
T1: \_\_\_\_\_ T2: \_\_\_\_\_ T3 \_\_\_\_\_

	Pontuações (1-5)		
	T1	T2	T3
<b>I. AMBIENTE FÍSICO</b>			
* 1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	_____	_____	_____
* 2. Espaço de trabalho adequado em cada área	_____	_____	_____
* 3. Sala segura e bem conservada	_____	_____	_____
* 4. Materiais ordenados e etiquetados	_____	_____	_____
* 5. Materiais adequados para várias crianças	_____	_____	_____
* 6. Variedade de materiais reais à disposição	_____	_____	_____
* 7. Materiais acessíveis às crianças	_____	_____	_____
8. Equipamento de grandes músculos à disposição	_____	_____	_____
* 9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	_____	_____	_____
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	_____	_____	_____
<b>II. ROTINA DIÁRIA</b>			
* 11. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 12. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 13. Variedade de estratégias de planificação usadas	_____	_____	_____
* 14. Variedade de estratégias de relembrar usadas	_____	_____	_____
* 15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	_____	_____	_____
16. As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelos adultos	_____	_____	_____
<b>III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA</b>			
* 17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	_____	_____	_____
* 18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	_____	_____	_____
* 19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	_____	_____	_____
20. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	_____	_____	_____
* 21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	_____	_____	_____
22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	_____	_____	_____
23. Os adultos mantêm limites razoáveis	_____	_____	_____
24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula	_____	_____	_____
<b>II - INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO</b>			
* 25. O staff usa o modelo de ensino em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
26. O staff usa o modelo de planificação em equipa e avaliação em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
27. O staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)	_____	_____	_____
28. O staff completa o Registo de Observação da Criança (COR)	_____	_____	_____
29. O staff envolve os pais no programa	_____	_____	_____
* 30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	_____	_____	_____
<b>TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL (30-150)</b>			
	_____	_____	_____

(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a “implementação para formação”. A totalidade dos itens está cotada para avaliar a “versão integral”).

## FICHA DE SUMÁRIO DE RESULTADOS DO PIP: IMPLEMENTAÇÃO PARA FORMAÇÃO

Nome do Programa: \_\_\_\_\_ Avaliador: \_\_\_\_\_ Datas do PIP:  
T1: \_\_\_\_\_ T2: \_\_\_\_\_ T3 \_\_\_\_\_

		Pontuações (1-5)		
		T1	T2	T3
<b>I. AMBIENTE FÍSICO</b>				
*	1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	_____	_____	_____
*	2. Espaço de trabalho adequado em cada área	_____	_____	_____
*	3. Sala segura e bem conservada	_____	_____	_____
*	4. Materiais ordenados e etiquetados	_____	_____	_____
*	5. Materiais adequados para várias crianças	_____	_____	_____
*	6. Variedade de materiais reais à disposição	_____	_____	_____
*	7. Materiais acessíveis às crianças	_____	_____	_____
	8. Equipamento de grandes músculos à disposição	_____	_____	_____
*	9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	_____	_____	_____
<b>II. ROTINA DIÁRIA</b>				
*	11. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
*	12. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
*	13. Variedade de estratégias de planificação usadas	_____	_____	_____
*	14. Variedade de estratégias de relembrar usadas	_____	_____	_____
*	15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	_____	_____	_____
<b>III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA</b>				
*	17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	_____	_____	_____
*	18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	_____	_____	_____
*	19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	_____	_____	_____
*	21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	_____	_____	_____
*	22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	_____	_____	_____
<b>II - INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO</b>				
*	25. O staff usa o modelo de ensino em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
*	30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	_____	_____	_____
<b>TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL PARA FORMAÇÃO (20-100)</b>		_____	_____	_____

(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a “implementação para formação”.)

**ANEXO B**

***FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DA CRIANÇA***

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DA CRIANÇA**

<b>FICHA DE OBSERVAÇÃO</b> <b>DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DA CRIANÇA</b>	
<b>NOME DO ESTABELECIMENTO.....</b>	
<b>OBSERVADOR.....</b>	
<b>DATA.....</b>	
<b>NOME DA CRIANÇA .....SEXO .....IDADE .....</b>	
<b>ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) .....</b>	
<b>Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES ..... Nº. DE ADULTOS PRESENTES.....</b>	

<i>ZONA DE INICIATIVA ....1 ..2 3 4</i>			
<i>HORA</i>	<i>DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE</i>	<i>GRUPO</i>	<i>EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM</i>
		<b>GG</b>  <b>PG</b> <b>P</b> <b>I</b>	Formação Pessoal e Social Expressão Motora Expressão Dramática Expressão Plástica Expressão Musical Linguagem Oral e Escrita Abordagem à Escrita Matemática Conhecimento do Mundo
<b>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</b> 1 2 3 4 5		<b>INTERACÇÃO</b> CA↔A CA→A A→CA →CA← CA↔C CA→C C→CA CA CA↔GC CA→GC GC→CA	



## **NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO:**

### **NÍVEL 1. SEM ACTIVIDADE**

Neste nível, a actividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Há ausência de exigências cognitivas. Uma característica típica é a do olhar “vago” da criança. NB. Este olhar também pode ser um sinal de concentração.

### **NÍVEL 2. ACTIVIDADE INTERROMPIDA FREQUENTEMENTE**

A criança está a fazer uma determinada actividade, mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de actividade, durante os quais não está concentrada e está só a olhar para o ar. Pode haver interrupções frequentes na concentração das crianças, mas o seu envolvimento não é suficiente para as fazer regressar à tarefa.

### **NÍVEL 3. ACTIVIDADE QUASE CONTÍNUA**

A criança encontra-se ocupada numa actividade, mas num nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. Faz alguns progressos, mas sem muito interesse nem especial concentração. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer.

### **NÍVEL 4. ACTIVIDADE CONTÍNUA COM MOMENTOS DE GRANDE INTENSIDADE**

A actividade da criança passa por momentos de grande intensidade durante os quais, as actividades que estão a ser feitas a um nível 3, podem começar a ser significativas de um maior envolvimento. O nível 4 corresponde a tipos de actividades nesses momentos de maior intensidade, que podem ser inferidos através dos “indicadores do envolvimento” que a criança demonstra. Mesmo que haja interrupções, o nível da actividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer.

### **NÍVEL 5. ACTIVIDADE INTENSA PROLONGADA**

A criança demonstra, através da actividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Não é necessário que durante o período de observação todos os sinais de envolvimento estejam presentes, embora os fundamentais – concentração, criatividade, energia e persistência, tenham de ser observados. A intensidade deve estar presente durante todo, ou quase todo, o período de observação.

## **OS SINAIS DO ENVOLVIMENTO**

- CONCENTRAÇÃO
- ENERGIA
- COMPLEXIDADE E CRIATIVIDADE
- EXPRESSÃO FACIAL E POSTURA
- PERSISTÊNCIA
- PRECISÃO
- TEMPO DE REACÇÃO
- LINGUAGEM
- SATISFAÇÃO

**ANEXO C**  
**GUIÃO DA ENTREVISTA**

## GUIÃO DA ENTREVISTA

- 1. Quais os principais contributos da formação especializada que realizou para as suas práticas? Porquê?**
  
- 2. Em que se fundamenta para organizar a sua prática quotidiana? (modelos pedagógicos, metodologias, teorias). Pode caracterizar?**
  
- 3. Como planifica as experiências/actividades educacionais que proporciona às crianças?**
  
- 4. Que tipos de actividades realizam diariamente as crianças do seu grupo? Pode dar-me algum exemplo?**
  
- 5. Quais as áreas curriculares que mais valoriza na sua prática? Pode dar-me um exemplo como as trabalha no quotidiano das suas práticas?**
  
- 5. Como sabe que as crianças do seu grupo estão a realizar experiências significativas, e, portanto a aprender?**
  
- 6. Qual a importância que atribui à observação/avaliação da criança e do contexto?**
  
- 6. Sabemos que o envolvimento parental é uma tarefa difícil. Pode explicar-me como o faz?**

**ANEXO D**  
**TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA**

## **Transcrição da entrevista da educadora Rita – Curso A**

### **Quais os principais contributos da formação especializada que realizou para as suas práticas? Porquê?**

Os principais contributos do CESE foram ao nível das metodologias. Eu aprendi metodologias que não conhecia, que eram completamente diferentes do que aprendi na formação inicial, a minha formação inicial foi em pedagogia de projecto, e o que aprendi permitiu-me reformular totalmente a minha prática. Foi o que aprendi ao nível das metodologias e o ter-me identificado com uma delas, o modelo High/Scope.

Eu mudei totalmente, foi uma mudança na minha atitude, que não se fez de uma vez só, foi sendo progressiva, porque foi preciso interiorizar muita coisa. O que aprendíamos teoricamente no CESE e depois a sua aplicação na prática.

Foi uma grande mudança, desde o espaço, à rotina, às actividades e à minha interacção com as crianças. Foi como “começar a aprender, novamente a andar”. Isto demorou tempo, porque as mudanças não se fazem rapidamente, foi, e, ainda é, necessário reflectir muito sobre a prática, as mudanças que se vão fazendo e recorrer sistematicamente às fontes de informação, ler e voltar a ler, porque de cada vez que voltamos a ler um texto vemos coisas novas. Penso que isto é essencial para mudar as práticas e é algo que eu faço de forma sistemática.

Este foi o grande contributo do CESE e que me permitiu ter uma prática muito mais fundamentada teoricamente e mais adequada às características, aos interesses e às necessidades das crianças. Que me permitiu melhorar o meu trabalho, eu cresci muito profissionalmente, e também atender melhor as crianças com quem trabalho.

### **Em que se fundamenta para organizar a sua prática quotidiana? (modelos pedagógicos, metodologias, teorias). Pode caracterizar?**

Fundamento-me no modelo High/Scope, uso-o na totalidade, desde a organização do espaço, à rotina diária, observação das crianças e das minhas práticas. Faço o cruzamento do

modelo High/Scope com a metodologia de Trabalho de Projecto. Acho que o modelo dá muita estrutura e é um grande suporte para a organização da minha prática.

Os trabalhos de projecto vão surgindo a partir dos interesses das crianças e as actividades do projecto vão-se desenvolvendo nos vários tempos da rotina.

**Como planifica as experiências/actividades educacionais que proporciona às crianças?**

A planificação é sempre feita com base nos registos que faço diariamente. Normalmente faço a planificação semanal e é alterada sempre que há necessidade.

As actividades são escolhidas com base nos interesses e nas necessidades das crianças que vou identificando através da análise dos registos.

Quando estamos a desenvolver um projecto algumas das actividades do projecto também são planeadas por mim, outras são planeadas com as crianças.

Procuo também colocar desafios às crianças, através de actividades diferentes e mais complexas e através da introdução de novos materiais.

Normalmente sou eu que faço a planificação sozinha. Eu mudo todos os anos de jardim de infância, e então, há anos que encontro auxiliares com quem é possível fazer algum trabalho em equipa, mas isto nem sempre acontece. Quando tenho estagiárias faço a planificação com as estagiárias.

**Que tipos de actividades realizam diariamente as crianças do seu grupo? Pode dar-me algum exemplo?**

Eu sigo a rotina diária do modelo High/Scope. Todos os dias as crianças fazem tempo de acolhimento em grande grupo, planeamento individual, depois vão para as áreas concretizar os planos que escolheram, arrumam e fazem a revisão, para a revisão uso a mesma estratégia que usei para o planeamento e as crianças neste tempo falam do que estiveram a fazer nas áreas. Depois há o recreio e o tempo de grande grupo e o pequeno grupo. Estes tempos são distribuídos ao longo do dia.

**Quais as áreas curriculares que mais valoriza na sua prática? Pode dar-me um exemplo como as trabalha no quotidiano das suas práticas?**

Há uma que eu valorizo e trabalho mais, eu sei que não devia, mas é a área com que mais me identifico, é a pintura, a expressão plástica, mas dentro da expressão plástica realmente eu dou mais importância à pintura.

Procuro ter sempre uma área de expressão plástica muito bem montada, com um aspecto agradável e com uma grande diversidade de materiais. Incentivo bastante as crianças a fazer pinturas e valorizo muito os trabalhos que elas fazem nesta área, nas outras também, mas elogio mais estes trabalhos.

E, depois, já dei conta que faço muitos tempos de pequeno grupo com actividades de pintura, para explorar diversos materiais e diferentes técnicas. Também trabalho e acho importantes as outras áreas, mas esta é aquela com que mais me identifico.

**Como sabe que as crianças do seu grupo estão a realizar experiências significativas, e, portanto a aprender?**

Pelo que elas fazem nas actividades, observando-as, vendo a sua evolução nos trabalhos e a forma como trabalham na sala. Vou observando as mudanças que vão sendo evidentes nos seus comportamentos, atitudes, na interiorização das regras, e nos trabalhos que realizam diariamente.

**Qual a importância que atribui à observação/avaliação da criança e do contexto?**

É muito importante, porque é partir das observações e dos registos que faço diariamente que eu vou identificar os interesses e necessidades das crianças e vou planear as actividades. Toda a planificação é feita com base na análise dos registos. E também é muito importante para analisar e reformular as minhas práticas.



Todos os dias, faço registos que depois integro nas grelhas das experiências chave e que mais tarde uso para preencher o COR. Só consigo preencher o COR uma vez por ano para todas as crianças, mas faço sempre uma avaliação com o COR. No agrupamento deram-nos uma ficha para preencher trimestralmente. É uma ficha para preencher de cruz e não concordo nada porque não é uma avaliação rigorosa, pode ser mal interpretada e não me diz nada do processo.

A avaliação das minhas práticas faço com o PIP, que acho um instrumento muito útil e que me ajuda a reflectir sobre o que faço, sobre o espaço da minha sala, como trabalho com as crianças e me permite ir mudando e reformulando as práticas. O PIP, uso mais do que uma vez por ano, duas ou três vezes.

**Sabemos que o envolvimento parental é uma tarefa difícil. Pode explicar-me como o faz?**

Eu não acho nada difícil. No jardim de infância onde trabalho este ano, as mães gostam muito de participar e aderem com muita facilidade, estão sempre disponíveis para colaborar. No dia das bruxas, nós festejamos no jardim de infância, elas resolveram fazer uma vassoura em giesta para cada uma das crianças e para mim e para a auxiliar, foi da iniciativa delas. Estão sempre prontas a colaborar em tudo o que vou pedindo. Este é o primeiro ano que trabalho neste jardim de infância. Eu e a estagiária estamos a pensar desenvolver um projecto com o envolvimento dos pais, mas ainda estamos a planear, tenho a certeza que vão aderir muito bem porque estão sempre dispostas a colaborar em tudo.