

Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Rosa Maria Ramos Novo

A Aprendizagem Profissional da
Interacção Adulto-Criança:
um estudo de caso multicontexto

Tese de Doutoramento
Estudos da Criança -Área de especialização de
Metodologia e Supervisão em Educação de Infância

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho pela orientação, incentivo e apoio científico em momentos decisivos que tornaram possível a concretização deste trabalho. E, ainda, pela oportunidade de aprendizagem profissional no âmbito da Associação Criança bem como pela amizade e confiança depositadas neste percurso.

Às supervisoras, às estagiárias e às crianças, que, com a sua colaboração, disponibilidade e simpatia, me abriram as portas das suas salas nesta nova etapa da minha vida.

Aos meus colegas Ribeiro, Henrique, Dina e Mário, pela solidariedade e apoio integral nos momentos de maior necessidade.

A toda a minha família, em especial ao meu filho, João, pelo apoio, carinho e confiança... sempre.

À Maria Cândida, pela disponibilidade em momento decisivo deste trabalho.

À Marília e à Amândia, pela amizade sempre presente.

RESUMO

Este estudo visa compreender o contributo da formação prática para a aprendizagem da competência profissional da interacção educativa. Para cumprir este objectivo procedeu-se a uma revisão da literatura sobre formação de educadoras, formação prática, pedagogia da infância e desenvolveram-se cinco jornadas de aprendizagem de educadoras estagiárias, no âmbito da prática pedagógica final das alunas da licenciatura de educação de infância, em contextos supervisivos pedagogicamente diferenciados.

O estudo multicontexto, de natureza qualitativa e avaliativa, permitiu compreender a relação da qualidade dos contextos supervisivos com as aprendizagens das educadoras estagiárias.

Entre as conclusões que os dados permitem salientam-se a interactividade entre a aprendizagem das educadoras estagiárias e os contextos supervisivos onde fazem estágio e a formação das supervisoras para uma pedagogia da infância participativa e a gramática pedagógica adoptada no contexto de estágio. Salienta-se ainda a aprendizagem da interacção educativa como um processo longo que requer a aprendizagem de competências de natureza complexa. Salienta-se também que nem toda a formação prática garante o direito das estagiárias a iniciar-se a uma pedagogia participativa.

Afirma-se a grande necessidade de mais investigações nesta área.

ABSTRACT

This study aims at understanding the contribution of practical training to the acquisition of professional skills of educational interaction. In order to meet this objective, a revision of the literature on the education of pre-school teachers, practical training and childhood pedagogy, was undertaken and five teaching days of pre-school teacher trainees were developed within the context final teaching practice of the students in a degree programme of pre-school teacher education in pedagogically differentiated supervised contexts.

A multi-context study of qualitative, evaluative nature allowed the understanding of the relation between the quality of supervised contexts with the learnings of pre-school teacher trainees.

Among the conclusions drawn from data, the interactivity between the learnings of pre-school teacher trainees, the supervised contexts where training takes place, the education of supervisors towards a participative childhood pedagogy, and the pedagogical grammar adopted in the training context is to be emphasized. It is also to be emphasized that learning to interact is a long lasting process that requires the learning of complex nature skills. It should furthermore be emphasized that not all practical training is a sufficient guarantee to a participative pedagogy.

A need for further research in this area is still forwarded.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1 A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA	11
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA INTRODUÇÃO	11
1.2 AS TRADIÇÕES DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE ZEICHNER	13
1.3 EDUCADORAS DE INFÂNCIA: A (TRANS)FORMAÇÃO NECESSÁRIA	18
1.4 FORMAÇÃO PRÁTICA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA	25
1.4.1 <i>O Projecto Infância: a (trans)formação praxiológica</i>	29
1.5 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PRÁTICA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA ...	34
1.5.1 <i>(Re)pensar a supervisão na formação inicial</i>	34
1.5.2 <i>O modelo ecológico da supervisão</i>	36
2 INTERACÇÃO COMO COMPETÊNCIA PROFISSIONAL PRÁTICA	41
2.1 A QUESTÃO DA(S) COMPETÊNCIA(S) PROFISSIONAL(AIS) PRÁTICA(S)	41
2.1.1 <i>A definição conceptual de competência</i>	41
2.2 INTERACÇÃO COMO LENTE DE ANÁLISE DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	44
2.2.1 <i>Alguns pedagogos: contribuições para a compreensão da interacção</i> <i>educativa</i>	47
2.2.2 <i>Os modelos curriculares e a importância da interacção adulto-criança...</i>	67
2.2.3 <i>A Pedagogia-em-Participação</i>	82
2.2.4 <i>Estudos Empíricos em torno da Interação Adulto-Criança: para uma</i> <i>compreensão mais abrangente</i>	87
PARTE II. INVESTIGAÇÃO	98
3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	98
3.1 TEORIA DA INVESTIGAÇÃO: O PARADIGMA QUALITATIVO	98
3.2 O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO DE CASO	102
3.2.1 <i>Os casos múltiplos e sua selecção</i>	103
3.3 OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	104
3.4 O ACESSO À INVESTIGAÇÃO	105
3.5 O MODO OPERATÓRIO DA INVESTIGAÇÃO	106
3.5.1 <i>A observação de tipo naturalista</i>	106
3.5.2 <i>A entrevista semi-estruturada</i>	110
3.5.3 <i>Análise documental: os portefólios do practicum</i>	112
3.5.4 <i>O tempo da investigação</i>	113

3.6	O PROCESSO DE ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	114
3.6.1	<i>Triangulação</i>	118
3.7	UM APONTAMENTO SOBRE A NATUREZA ÉTICA DA INVESTIGAÇÃO	119
4	CINCO ESTUDOS DE CASO	121
4.1	O PRIMEIRO CASO: A JORNADA DE APRENDIZAGEM DE PAULA	121
4.1.1	<i>Breve contextualização da sala onde realiza o seu estágio</i>	122
4.1.2	<i>O início da aprendizagem profissional</i>	123
4.1.3	<i>Os apoios na aprendizagem profissional</i>	125
4.1.4	<i>A interacção educativa</i>	132
4.1.5	<i>A percepção dos ganhos e dificuldades</i>	153
4.1.6	<i>O perfil de interacção</i>	155
4.1.7	<i>Uma síntese sobre a aprendizagem da interacção educativa.</i>	156
4.2	O SEGUNDO CASO: A JORNADA DE APRENDIZAGEM DE CARLA	157
4.2.1	<i>O início da aprendizagem profissional</i>	157
4.2.2	<i>Os apoios supervisivos</i>	159
4.2.3	<i>A interacção educativa</i>	159
4.2.4	<i>A percepção dos ganhos e dificuldades</i>	172
4.2.5	<i>O perfil de interacção</i>	172
4.2.6	<i>Uma síntese sobre a aprendizagem da interacção educativa</i>	173
4.3	O TERCEIRO CASO: A JORNADA DE APRENDIZAGEM DE RITA	174
4.3.1	<i>Breve contextualização da sala onde realiza o seu estágio</i>	175
4.3.2	<i>O início da aprendizagem profissional</i>	176
4.3.3	<i>Os apoios supervisivos</i>	178
4.3.4	<i>A interacção educativa</i>	181
4.3.5	<i>A percepção dos ganhos e dificuldades</i>	197
4.3.6	<i>O perfil de interacção</i>	198
4.3.7	<i>Uma síntese sobre a aprendizagem da interacção educativa.</i>	199
4.4	O QUARTO CASO: A JORNADA DE APRENDIZAGEM DE MARIA.....	200
4.4.1	<i>Breve contextualização da sala onde realiza o seu estágio</i>	201
4.4.2	<i>O início da aprendizagem profissional</i>	202
4.4.3	<i>Os apoios supervisivos</i>	204
4.4.4	<i>A interacção educativa</i>	208
4.4.5	<i>A percepção dos ganhos e das dificuldades</i>	229
4.4.6	<i>O perfil interactivo</i>	230
4.4.7	<i>Uma síntese sobre a aprendizagem da interacção educativa</i>	231
4.5	O QUINTO CASO: A JORNADA DE APRENDIZAGEM DE GRAÇA.....	232

4.5.1	<i>Breve contextualização da sala onde realiza o seu estágio</i>	233
4.5.2	<i>O início da aprendizagem profissional</i>	234
4.5.3	<i>Apoios supervisivos</i>	235
4.5.4	<i>A interacção educativa</i>	239
4.5.5	<i>A percepção dos ganhos e das dificuldades</i>	260
4.5.6	<i>O perfil de interacção</i>	261
4.5.7	<i>Uma síntese sobre a aprendizagem da interacção educativa</i>	262
PARTE III. DISCUSSÃO		264
5 CONCLUSÕES GERAIS E PERSPECTIVAS DE FUTURO		264
5.1	PERSPECTIVAS DE FUTURO	271
PARTE IV. BIBLIOGRAFIA E ANEXOS		272
6 BIBLIOGRAFIA		272
7 ANEXOS – PLANTAS DAS SALAS DAS ESTAGIÁRIAS		290
7.1	ANEXO 1.....	291
7.2	ANEXO 2.....	292
7.3	ANEXO 3.....	293
7.4	ANEXO 4.....	294
7.5	ANEXO 5.....	295

Índice de Quadros

QUADRO 1 - FORMAÇÃO PRÁTICA DA EDUCADORA.....	27
QUADRO 2 - DIMENSÃO SUBSTANTIVA E DIMENSÃO ADJECTIVA DA FORMAÇÃO PRÁTICA	38
QUADRO 3 – AS DIMENSÕES DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	68
QUADRO 4 - AS DIMENSÕES DE INTERACÇÃO NOS DOIS PÓLOS DE CLASSIFICAÇÃO	108
QUADRO 5 - INTERACÇÕES DAS ESTAGIÁRIAS	109
QUADRO 6 – VISÃO DE CONJUNTO DO ESTUDO MULTICASO.....	117

INTRODUÇÃO

Em *A Aprendizagem da Interação Adulto-Criança: um estudo de caso multicontexto* procura-se compreender o contributo da formação prática para a aprendizagem da competência profissional prática ao nível das interações.

A preocupação de compreender a aprendizagem profissional ao nível da interação educativa pode ser associada à necessidade de um exercício profissional responsável e comprometido com o objectivo de motivar mudanças de qualidade, no que se refere à educação da criança pequena (Gammage, 2002; Bowmann, Donovan e Burns, 2001) e, muito especificamente, aos seus ganhos educacionais. A interação adulto-criança é um factor central para esses ganhos (Oliveira-Formosinho, 2004).

A formação prática tem vindo a ganhar importância e atenção (Fleer e Robbins, 2007; Formosinho, 2009; 2001). É consensual a ideia de que a formação é um dos factores de promoção das práticas de qualidade (Craveiro, 2007; Parente, 2004; Oliveira-Formosinho, 1998a).

Os estudos de Oliveira-Formosinho (2003a; 2002b, 2001a) são um dos poucos exemplos de estudos da interação educativa das educadoras estagiárias, sendo a literatura existente nesta área indiscutivelmente reduzida. Importa, pois, alargar os estudos disponíveis e com eles produzir compreensão sobre a aprendizagem profissional e os processos supervisivos de formação.

Este estudo visa elucidar cinco jornadas de aprendizagem profissional no âmbito da interação adulto-criança e assim contribuir para uma área onde a investigação é muito necessária.

Em termos de estrutura, o texto é constituído por quatro partes. A primeira é dedicada à fundamentação teórica como fonte reflexiva sobre questões centrais da formação inicial, especificamente da formação prática no âmbito da interação educativa. A segunda parte apresenta a investigação empírica como forma de acesso à compreensão da aprendizagem profissional da interação educativa compreendida como uma dimensão central da pedagogia da infância que necessita de aprendizagem profissional apoiada.

No que se refere ao percurso teórico parte-se dos contributos de várias tradições de formação (Liston e Zeichner, 1997; Zeichner, 1983) como primeira aproximação à

temática específica da tese. Procura-se daí revelar questões básicas e gerais da formação inicial das educadoras de infância. Avançando por outras fontes e usando a conceptualização de Oliveira-Formosinho, este estudo esclarece sobre a necessidade de se considerar a pedagogia da infância como substantiva para a construção de uma nova visão de formação prática e de um novo sentido para a supervisão pedagógica, considerada como adjectiva (Oliveira-Formosinho, 2005).

No segundo capítulo procede-se à compreensão específica da interacção educativa como competência profissional prática. Para cumprir este objectivo, esta investigação percorre um caminho tripartido. Primeiramente, centra-se em quatro expoentes da pedagogia da infância – Dewey, Piaget, Vygotsky, Freinet – cuja teorização é reconhecida internacionalmente como um legado histórico de grande valor (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza, 2007). Depois analisam-se e discutem-se três modelos curriculares – o Modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo Reggio Emília – bem como a perspectiva pedagógica da Associação Criança para prosseguir no aprofundar da temática em estudo: as interacções entre adulto e criança.

Atendendo à literatura sobre a formação dos educadores de infância constata-se o desafio para que a formação do adulto se centre na pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2007b; Gambôa, 2004; Parente, 2004; Lino, 2005; Nunes, 2001). Esta investigação também se inscreve neste movimento.

A análise dos estudos empíricos disponíveis revelará a pertinência do estudo desta temática.

Na segunda parte do estudo, nomeadamente no terceiro capítulo, apresenta-se a opção metodológica usada.

O quarto capítulo concentra-se na descrição, análise e interpretação das cinco jornadas de aprendizagem profissional ao nível da interacção educativa como competência profissional prática.

Este estudo multicontexto tem como principais objectivos compreender a interacção educativa como aprendizagem profissional na sua relação com o contexto supervisiivo; descrever e compreender o crescimento na interacção educativa tendo como referência a gramática pedagógica utilizada no contexto supervisiivo; identificar

semelhanças e diferenças na aprendizagem da competência interactiva das candidatas a educadoras.

Para cumprir estes objectivos, foram realizadas cinco jornadas de aprendizagem profissional em contexto de estágio final, em quatro jardins-de-infância, dois da rede pública e dois da rede particular de solidariedade social, do concelho de Braga.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que se desdobra na construção de significações e de interdependências múltiplas através das diferentes fontes de análise.

Na parte três, aborda-se um conjunto de conclusões que informam quer sobre as questões da aprendizagem da interacção educativa quer sobre as questões da formação das educadoras de infância a esse nível.

Por último, a parte quatro apresenta a bibliografia e os anexo utilizados.

Parte I. Enquadramento Teórico

1 A Formação Inicial de Educadores de Infância.

Este capítulo apresenta-se como o primeiro enquadramento geral do estudo e divide-se em três partes. Na primeira, esclarecem-se as tradições curriculares da formação como fonte reflexiva para a compreensão dos modos de fazer formação de professores. Deste recurso teórico, avança-se para a formação inicial das educadoras de infância, procurando esclarecer as principais linhas de preocupação e os desafios presentes na mesma. Na segunda parte, aborda-se a formação prática na trajectória da formação, situando a sua reconstrução no âmbito da pedagogia da infância. Na terceira parte, considera-se o papel da supervisão pedagógica no âmbito da formação das educadoras de infância, especificamente na componente da prática pedagógica final.

1.1 Formação de Professores: uma introdução

“ (...) não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” (Nóvoa, 1992:9).

As sociedades actuais estão a ser atravessadas por processos de constante mudança e transformação motivadas pela globalização, pela disseminação dos avanços científicos e tecnológicos e pela heterogeneidade social, étnica e cultural das populações. São modificações profundas que se reflectem nas situações que se colocam às crianças e aos seus professores (Day, 2001; Hargreaves, 1998) e requerem uma conceptualização da formação como um processo permanente, que principia com a formação inicial e se perpetua ao longo da vida profissional e que é sensível e inclusivo das diferenças em presença (Day, 2001; Oliveira-Formosinho, 1998a; Perrenoud, 1993)

A escola e o professor são perspectivados como agentes de mudança para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008; 2001; Fullan e Hargreaves, 2000; Hargreaves, 1998) e, simultaneamente, são apontados como um dos recursos mais decisivos para responder

adequadamente aos desafios levantados pela sociedade em mudança (Imbernón, 2004, Marcelo Garcia, 1999; Nóvoa, 1992; 1991).

O Relatório Mundial da Educação insiste e reforça que a formação de professores e o desenvolvimento profissional continuado se apresentam como um indicador crítico da qualidade que se procura (UNESCO, 1998). Para que o seja efectivamente é necessário, reflexivamente, pensar na qualidade da formação. Só a formação de qualidade tem impacto. Um factor de qualidade é a formação prática.

Analisando a literatura recente, a essência deste processo “foi a de reorientar a formação inicial de professores numa direcção mais profissionalizante” (Oliveira-Formosinho, 2002a:10) sendo que, em Portugal, esta ideia foi crucial nas décadas de 70 e 80 (Nóvoa, 1992).

A partir dos anos 90, o enfoque recaiu sobretudo nas preocupações com a formação especializada associadas à multiplicidade de tarefas cometidas à escola de massas e à sua complexificação (Formosinho, 1997). Mas, apesar das reformas realizadas, tudo indica que o núcleo duro dos modelos tradicionais não sofreu alteração. No dizer de Nóvoa (1992:23), a formação caracterizou-se pela ausência de duas realidades: “a pessoa do professor e a organização da escola”, isto é, ignorando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e não valorizando a articulação entre a formação e os projectos das escolas.

Outros estudos apresentam, com argumentos variados, críticas à formação de professores (Formosinho e Machado, 2007; Formosinho, Ferreira e Machado, 2000).

Os recentes trabalhos de Hargreaves, Lieberman, Fullan e Hopkins (1998, cit. por Montero, 2005) e de Tardif e Lessard (2004) afirmam estar na altura de parar e reflectir sobre o que se aprendeu e explorar direcções emergentes para ajudar os professores a lidar com a complexidade das mudanças que hoje se enfrentam diariamente.

De acordo com Tardif e Lessard (2004), um cenário promissor é o da criação de comunidades aprendentes, o que implica a ligação entre formação e investigação e a valorização do desenvolvimento da formação interligada com os contextos de trabalho dos profissionais, posição que tem sido igualmente defendida por outros autores (Alarcão, 2002; 1996; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008; 2001).

A formação de professores não é um conceito unívoco e as várias definições existentes tendem a sublinhar dimensões diversas que conduzem a diferentes

perspectivas (Marcelo Garcia, 1999). De facto, enquanto algumas acentuam o carácter individual da formação (Ferry, 1991), outras sublinham o seu carácter colaborativo (Marcelo Garcia, 1999).

Parece então relevante apresentar a análise de diferentes tradições de formação para o aprofundamento do conceito e para a melhor compreensão da sua complexa realidade. Nesta fase, passa a analisar-se a conceptualização de Kenneth Zeichner (1993).

1.2 As tradições de formação na perspectiva de Zeichner

A conceptualização de Zeichner é, indiscutivelmente, uma das conceptualizações que mais se tem destacado para a compreensão dos programas e das práticas de formação de professores (Pacheco, 1995). A sua análise, ainda que efectuada no contexto da sociedade americana, torna possível descortinar as evoluções ocorridas ao longo do tempo no domínio da formação de professores.

É, no entanto, necessário salientar que serão raras as perspectivas de formação que adoptam uma única tradição inspiradora da acção de formar. Pelo contrário, sabe-se que a formação se inspira em tradições “mistas” mas adoptando uma orientação predominante em detrimento de outras.

Zeichner, inicialmente, identifica as orientações behaviorista, personalista, artesanal e orientada para a pesquisa (1983). Mais tarde, denomina as tradições para a análise dos programas de formação como tradição académica, tradição da eficiência social, tradição desenvolvimentista e tradição da reconstrução social (Liston e Zeichner, 1997; Zeichner, 1993). Estas tradições continuam a ser úteis para a análise das perspectivas de formação, uma vez que, habitualmente, os programas se situam numa dessas orientações ou no cruzamento de duas delas. Deste modo, analisar o modo como o autor esclarece cada tradição é o eixo central que importa revisitar.

A *tradição académica* enfatiza o papel do professor “enquanto especialista dos conteúdos de ensino” (Zeichner, 1993: 36). À luz deste modelo, o professor é entendido como um transmissor de conhecimentos científicos e culturais, acentuando-se, assim, a preocupação com a conservação da herança cultural e científica (Liston e Zeichner, 1997). Nesta linha de pensamento, prevalece a argumentação de que o saber de uma

disciplina é suficiente para se poder ensinar e, neste sentido, a formação pedagógica é percebida como objectivo de formação menor (Pacheco, 1995). Os defensores desta orientação consideram que o mais importante na formação de professores é o conhecimento dos conteúdos a ensinar, acreditando que a componente pedagógica provirá da mera prática em contexto escolar. O professor é considerado primordialmente um especialista do conteúdo disciplinar, argumento que recolhe diversas críticas que recusam o foco no professor especialista

Uma das críticas a esta tradição prende-se com o realce dado a “uma orientação curricular ocidental, branca e de classe média que levou à ausência de perspectivas não ocidentais e multiculturais na formação de professores americanos” (Zeichner, 1993:38).

Outra das críticas mais comuns centra-se nos contributos de Lee Shulman (1987, cit. por Zeichner, 1993) que defende a necessidade de os professores serem capazes de transformar os conteúdos, moldando-os de forma a favorecer a compreensão por parte dos alunos. A ênfase nos conhecimentos pedagógicos realça que o saber associado a uma dada disciplina não é, por si só, suficiente para ensinar.

Assiste-se a uma importante crítica no âmbito desta tradição, já que se realça a atitude reflexiva por parte do professor no sentido de adequar os conteúdos e as metodologias de ensino às necessidades dos alunos. O bom professor é aquele que domina a especificidade das matérias a ensinar, bem como o respectivo “*modus faciendis*”.

Na *tradição da eficiência social*, a formação de professores fundamenta-se na “aquisição de destrezas específicas e observáveis que se supunham relacionadas com a aprendizagem dos alunos “ (Zeichner, 1993:41). Esta tradição, baseada no paradigma comportamentalista, entende o professor predominantemente como executor de directrizes e orientações definidas por outros tendo, frequentemente, como base a investigação sobre a eficácia do ensino.

Ao sustentar-se na definição clara de objectivos e na definição de planos lógicos de procedimento (Liston e Zeichner, 1997), o professor é considerado como objecto de formação, apesar de lhe ser conferido um papel activo na gestão e na avaliação auto-reguladora dos seus progressos.

Feiman-Nemser (1990, cit. por Liston e Zeichner, 1997:44/45) descreve duas tendências nesta linha. Uma tendência insere-se numa visão tecnicista que tem por objectivo levar os professores a demonstrar conhecimentos, comportamentos e competências considerados como necessários e transmitidos como correctos pela investigação. Neste sentido, a competência profissional é definida em termos de comportamento observável desejável perante a leitura das investigações disponíveis. Mas existe uma nova tendência que aponta para uma visão deliberativa na configuração do papel do professor. De carácter menos tecnicista e mais deliberativa, esta segunda tendência coloca a ênfase numa concepção do professor como decisor (Liston, Zeichner, 1997). Estrela (2002) conclui que, quer seja com influência behaviorista ou com influência cognitivista, os programas de formação assentam maioritariamente em aquisições pré-definidas pelos responsáveis da formação, em função de leituras e visionamento de filmes em torno de áreas consideradas relevantes para o ensino.

Um dos programas mais representativos deste modelo e desenvolvido nas décadas de 60 e 70, é o programa de formação de professores centrado nas competências (*Competency/Performance Based Teacher Education*, Houston, R. e Howsan, R., (Eds), 1972.).

Esta tradição gera controvérsia, porque tende a condicionar o desenvolvimento da reflexão docente, ou seja, não motiva o professor para compreender o que faz e porque o faz, não estimulando a análise das consequências dessas mesmas acções. Com efeito, o futuro professor é visto, antes de mais, como um receptor passivo em relação ao conhecimento profissional e não tem muito a dizer sobre a determinação dos conteúdos e orientações do seu programa de formação (Zeichner, 1983).

Na *tradição desenvolvimentista*, a principal característica é “o pressuposto de que é a ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado” (Zeichner, 1993:41). Nesta perspectiva a tradição desenvolvimentista acentua o conhecimento das características dos alunos como base para determinar o que se deve ensinar quer aos alunos quer aos professores (Kliebard, 1986, cit. por Zeichner e Liston, 1997). Entre as perspectivas teóricas a que se recorre com esse objectivo incluem-se as concepções de eminentes teóricos como Piaget, Kohlberg, Selman, Vygotsky, Erikson, Loevinger (Oliveira-Formosinho, 1987).

Esta tradição usa três metáforas fundamentais para compreender as vertentes essenciais do professor: a) o professor como naturalista; b) o professor como artista; c) o professor como investigador.

A metáfora do professor naturalista acentua que a principal tarefa do professor é a de observar o comportamento das crianças e, com base nas observações, ser capaz de adequar estratégias e actividades aos interesses e necessidades das crianças. Sublinha portanto que o suporte para uma planificação educacional desenvolvimental adequada passa obrigatoriamente pela observação. Como refere Perrone (1989, cit. por Liston e Zeichner, 1997),

“A formação dos futuros professores para levar a cabo observações, aprender com elas e planear actividades para as crianças com base nessas observações eram características chave das propostas desenvolvimentistas para a reforma dos professores” (p.47).

Isto exige do professor não só o domínio de competências e técnicas de observação como a necessidade de conhecimento de quadros teóricos na área do desenvolvimento, que lhe permitam agir e reagir de acordo com as observações obtidas.

O professor enquanto artista acentua duas dimensões: a preocupação com o domínio de conhecimentos em torno da psicologia do desenvolvimento e em torno da organização de um ambiente rico e estimulante em experiências de aprendizagem activa para os alunos. A preocupação com a aprendizagem continuada requer que o professor aprenda, através da participação em experiências de dança, teatro, escrita, pintura, narração de histórias e outras manifestações capazes e necessárias à promoção, no professor, de uma atitude de abertura, criatividade e interrogação permanentes.

A metáfora do professor investigador salienta a importância de uma atitude experimental em relação à prática docente. Estudar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança para informar a prática é uma condição imprescindível ao futuro professor. Neste caso, a actividade reflexiva sobre a prática é um vector fundamental e, por isso, os futuros professores devem ser introduzidos, pelos seus formadores, neste processo de investigação permanente.

Como refere Zeichner (1993),

“Aqui, o importante [é] encorajar o professor a ter uma atitude experimental face à prática. O estudo da criança seria a base das pesquisas do professor, e os formadores de professores deviam ensinar os futuros professores a iniciar e manter nas suas salas de aula estudos sobre a aprendizagem dos alunos” (p.42).

Pode dizer-se então que a tradição desenvolvimentista faz apelo não só à competência de observação para a gestão do currículo e do ambiente educativo, como tende a favorecer a criatividade e a competência de investigação sobre a realidade da sala e do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos aspectos mais relevantes de programas desenvolvimentistas referido por Zeichner (Zeichner e Liston, 1997; Zeichner, 1983), é o da escolha de escolas que se envolvem com a universidade em actividades conjuntas de formação e investigação. Pretende-se que a formação ultrapasse a ambiguidade suscitada pela dualidade de formação proporcionada pelas instituições de formação e pelas instituições de estágio.

Por último, a *tradição da reconstrução social* assenta no pressuposto de que a socialização e a formação de professores pode desempenhar um papel fundamental na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa (Zeichner e Liston, 1997; Zeichner, 1993). Esta concepção espelha preocupações sobretudo com os ideais democráticos, uma vez que a escola tem ajudado a reproduzir as desigualdades sociais (de classe, sexos e raças) e a ideologia dominante.

Como afirmava Kilpatrick (1933, cit. por Zeichner, 1993) a tarefa da educação consiste em

“preparar as pessoas para uma participação inteligente na gestão das condições segundo as quais viverão, levando-as a compreender as forças em movimento e equipá-las com ferramentas intelectuais e práticas que lhes permitirão influenciar o rumo dos acontecimentos” (p.43), (tal como as propostas da “educação progressiva” encabeçadas por Dewey e Zeichner)

As perspectivas defendidas pelo movimento reconstrucionista suscitaram polémica colocando a questão de se saber se os professores e os formadores de professores deveriam doutrinar os seus alunos em valores socialistas ou, pelo contrário, se deveriam promover o pensamento crítico dos alunos acerca da ordem social. Apesar destas tensões, havia a convicção da necessidade de projectar a formação de professores

no sentido da reconstrução inteligente da sociedade. A partir desta óptica, é aceite que o programa de formação deve ajudar os professores a compreender as implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos em que trabalham para favorecerem a mudança social (Zeichner, 1993).

As presentes abordagens representam compreensões diferenciadas da formação: formar o professor especialista da disciplina, formar o especialista e o pedagogo, formar o executor da investigação no quotidiano, formar o profissional de desenvolvimento e formar o interventor social. Poder-se-á pensar que formar professores hoje não deverá restringir-se a uma destas dimensões. Interpretar estas dimensões de formação é indispensável para apoiar o exercício da profissão de uma forma competente, reflexiva e crítica. (Formosinho, 2009; Schon, 1982 e 2000; Alarcão, 1996; Zeichner, 1993).

As orientações conceptuais têm sido usadas mais para analisar os programas de formação de professores de crianças mais velhas, mas são muito úteis para compreender a formação das educadoras de infância¹, sua evolução e complexidade.

1.3 Educadoras de infância: a (trans)formação necessária

Tal como se observou noutros países europeus, também em Portugal a profissão de educadora de infância emergiu no seio de uma burguesia impregnada do espírito filantrópico e assistencial e constituiu uma extensão da trajectória ocupacional da mulher: “de educadora do lar a educadora profissional” (Vilarinho, 2000:100).

Numa breve análise histórica, a formação destas profissionais, iniciada na primeira metade do século XX, acontece em pequenas escolas privadas, “para um pequeno mercado de trabalho, constituído por uma rede incipiente de jardins-de-infância, maioritariamente de titularidade privada e claramente excluída do sistema educativo formal” (Afonso, 2002:15). Somente em 1973, com a reforma de Veiga Simão (1970-1974), é definida a criação de cursos públicos para a formação das educadoras de infância e a reintegração da educação de infância no sistema educativo (Cardona, 1997). Legitima-se, então, a diversidade dos serviços que tutelam a infância

¹Neste estudo utiliza-se o feminino porque a docência neste nível educativo é maioritariamente desenvolvida por mulheres.

e, simultaneamente, a função que devem assumir: os serviços que se destinam a crianças entre os 0-3 anos serão tutelados pelo Ministério da Saúde e da Assistência e assumirão a função de guarda e de cuidados. O Ministério da Educação tutela os centros de educação de infância destinados a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, assumindo preferencialmente a função educativa e compensatória (Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000).

Para dar resposta às regulamentações que o Ministério da Educação produziu, criam-se as Escolas Normais de Educadores de Infância de Viana do Castelo e de Coimbra (Vilarinho, 2000).

Até meados dos anos 80, a formação inicial destas profissionais caracteriza-se por ser uma formação pós-secundária de nível médio.

A criação de instituições específicas associadas à formação de professores, quer no quadro universitário quer no âmbito do ensino politécnico, foram o primeiro passo para a ascensão da qualificação académica destas profissionais, que culminou, em 1997, com a exigência do grau de licenciado para o exercício da profissão, à semelhança do que já acontecia com os profissionais do ensino pós-primário.

Esta alteração traduz o início “da superação de uma imagem menorizadora que os marcou socialmente ao longo do século XX e o reconhecimento de uma natureza comum na profissionalidade docente independentemente do nível etário “ (Roldão, 2002:37).

A partir de então, pôde constatar-se uma progressiva valorização da formação das educadoras de infância, podendo dizer-se que apresentam, na actualidade, direitos e deveres semelhantes aos reconhecidos para outros docentes e dispõem de uma legislação que enquadra a sua actividade docente na actividade docente em geral.

Assistiu-se em Portugal a uma evidente e efectiva fase de revitalização da educação de infância, que foi sendo gradualmente assumida pelo Estado como “a primeira etapa de educação básica”² e a uma fase de nova configuração legislativa, que

² Decreto-Lei nº 147/1997 de 11 de Junho.

inclui documentos importantes como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Julho/1997) e os perfis de desempenho profissional (2001)³.

Compreender a formação inicial das educadoras de infância no contexto actual implica, no entanto, reflectir sobre as tensões que a marcam bem como os desafios que lhe estão subjacentes.

Para Formosinho e Niza (2001), a formação inicial tem como finalidade “proporcionar aos candidatos (...) uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de [educador] “ (p.4). Vários autores defendem que este tempo formativo não deve ser concebido como um fim em si mesmo, como “um antes de parto”, mas como a primeira etapa de um desenvolvimento profissional realmente contínuo (Imbéron, 2004; Oliveira- Formosinho, 2002f e 1998a; Canário, 2002; Roldão, 2001; Nóvoa, 1992).

No contexto desta tese cujo objecto de estudo é a formação prática, é importante recordar que a formação poderá ter conduzido a um processo de academização⁴ (Formosinho, 2001; 2002a; 2002b), resultando numa valorização da natureza académica da formação inicial das educadoras de infância, em detrimento da sua natureza profissional.

Isto significa que se verificou um distanciamento de uma lógica mais profissionalizante que seria determinante quer para a compreensão das necessidades de formação das educadoras quer para a compreensão das pedagogias da infância que sustentam a acção profissional prática⁵.

Esta situação advém da estrutura orgânica tradicional do ensino superior. A lógica académica assenta invariavelmente numa forte compartimentação disciplinar incitada pela definição de territórios de carreira académica, tornando difícil de realizar a coordenação curricular (Formosinho, 2001).

³O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário é regulamentado pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto; o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância é regulamentado pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto.

⁴Para uma análise deste fenómeno ver Tardif, Lessard, Gauthier, 1999; Formosinho, 2001; Formosinho, Ferreira e Machado, 2000.

⁵A chamada reforma Bolonha necessita de ser investigada neste âmbito.

O ensino por fragmentos das áreas do saber dificulta pensar a profissão e a profissionalidade docente como tema e como objectivo da formação. Por outro lado, a organização do ensino, a nível de divisão do serviço docente, que é planificada e ritmada segundo ciclos regulares e repetitivos, invalida a possibilidade de responsabilidade conjunta em torno do estudo de problemas apreendidos no terreno pelos profissionais. Naturalmente, isto coloca

“obstáculos, por vezes intransponíveis, para a concretização da prática pedagógica, fortemente ligada às preocupações da acção docente que conflituam, a cada passo, com os comportamentos marcados pela hierarquização e territorialidade disciplinar da organização académica e institucional do ensino superior” (Formosinho, 2001:17).

Como salienta Kishimoto (2002) a prática pedagógica não tem merecido a atenção necessária como objecto de investigação. A mesma autora sublinha que é importante incentivar o formando, durante a sua formação inicial, a realizar projectos de investigação contextualizados, para que a pesquisa ganhe sentido e significado pessoal, permitindo-lhe interligar de forma mais eficaz a teoria e a prática.

A verdade é que um dos pontos críticos de toda a formação é a dicotomia entre teoria e prática (Afonso e Canário, 2002; Cardona, 2002; Kishimoto, 2002; Canário, 2001). Este divórcio provoca nos formandos a dualidade entre dois mundos: o da academia e o do jardim-de-infância. Descuidou-se, pois, a natureza do saber teórico e do saber prático; a racionalidade existente em ambos os modos de conhecer; a procura dos modos de apropriação e dos mecanismos de interacção entre ambos. Para construir uma maior interacção entre a teoria e a prática, no âmbito da formação inicial, é necessária a análise da metodologia utilizada na formação, examinando o papel de modelos dos formadores, na convicção de que todas as disciplinas do currículo da formação são potenciais modelos para aprender a ensinar. É também necessária uma atenção mais cuidada no processo de integração da futura educadora perante o contexto pedagógico em situações reais de ensino.

Seria desejável que a prática pedagógica se constituísse como o eixo central da formação (Oliveira-Formosinho, 2002f, Canário, 2002; Formosinho e Niza, 2001), como o centro do desenho curricular na formação inicial (Zeichner, 1993).

Infelizmente, esta centralidade está ainda longe de ser realidade em muitos dos percursos de formação inicial que têm lugar nas instituições de ensino superior. Como sublinha Roldão (2001), o paradigma da formação remete para o plano “mosaico”, cujo referencial é uma estrutura por componentes de formação em que a sua relação obedece a uma lógica essencialmente aditiva. Esta lógica curricular predominantemente aditiva corporiza-se

”ao nível do currículo enunciado (programas sem articulação, componentes funcionando em total separação); ao nível do currículo implementado (práticas de cada docente sem qualquer relação com as dos restantes) e também ao nível organizacional (inexistência de mecanismos organizativos promotores de planificação conjunta e articulação de formação) ” (Roldão, 2001:14).

Nesta sequência de ideias, compreende-se como a formação inicial destes profissionais se pode constituir como produtora de conformidade e de obstáculo à inovação pedagógica (Formosinho, 2007).

Uma condição necessária à alteração deste quadro é, certamente, a imprescindibilidade de um projecto curricular de formação, dotado de coerência sistémica para recriar as práticas de formação e intervenção e o conhecimento profissional prático (Oliveira-Formosinho, 2005; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Roldão, 2001; Canário, 2001). A este propósito, Canário sublinha que

“ (...) a construção do projecto implica um conjunto de operações que vão da filosofia (princípios e valores que fundamentam a acção) ao diagnóstico (problematização), à estratégia (metas e prioridades num quadro de tempo alargado) e ao planeamento de actividades (objectivos, identificação de recursos, afectação de meios, modos de avaliação) (2002:42).

Entender a formação como projecto implica, segundo Roldão (2002:19), inviabilizar a existência de modos uniformes de fazer formação e, simultaneamente, garantir uma qualidade perceptível, conseguida de formas diversas por cada instituição, quer no desempenho profissional dos diplomados quer na produção de conhecimento profissional da instituição.

Esta perspectiva determina que se assuma a formação contínua⁶ das educadoras como estrategicamente relevante para a formação inicial (Canário, 2001; Nóvoa, 1992) por duas ordens de razão. A primeira, porque “ a parte mais eficaz da construção da profissionalidade se cumpre ao longo do exercício da profissão” (Niza, 1997), apesar da consciência de que a iniciação é determinante para o desenvolvimento da profissão (Cardona, 2002).

Actualmente, é tido com um ponto de consenso o reconhecimento de que a aprendizagem do adulto (tal como da criança) é um processo em contexto. Neste sentido, a formação que se facultar às supervisoras cooperantes ir-se-á repercutir nos alunos da formação inicial que estagiam e aprendem nesses contextos (Canário, 2002; Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002e; 1998a).

A segunda razão implica reconhecer que a formação contínua e a formação inicial são dois momentos de um processo formativo integrado e holístico, numa lógica de desenvolvimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida (Oliveira-Formosinho, 2005; 1998a; Day, 2001).

Acentua-se a ideia de assumir a formação num modelo de desenvolvimento evolutivo, continuado e permanente (Nóvoa, 1992) e de as instituições do ensino superior se constituírem como “institutos de formação permanente” (Canário, 2002). Esta perspectiva coloca-se, com grande acuidade, numa época em que os novos desafios da sociedade do conhecimento e da informação exigem um processo constante de aprendizagem, de forma a responder adequadamente às mudanças produzidas.

Num momento de intensos desafios para a educação de infância, pode ainda dizer-se que a lógica de formação como projecto ganha maior pertinência em consequência da especificidade da profissionalidade⁷ da educadora de infância, que envolve uma abrangência de papéis, uma multiplicidade de interacções e integrações (Oliveira-Formosinho, 2002b; 2001a; 1998a) que se tornam mais visíveis no momento em que as

⁶Nesta perspectiva, a formação contínua visa a melhoria da qualidade de desempenho profissional dos educadores e, portanto, visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da educação. Tal facto, constitui, ainda, um contributo decisivo para ultrapassar a lógica “bancária” da formação (Machado e Formosinho, 2003).

⁷O conceito de profissionalidade é definido por Katz (1993, cit. por Oliveira-Formosinho, 2001a:153) como “o crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância”.

crianças, centro do processo educativo, são eleitas como ponto de partida e de chegada para esse processo (Oliveira-Formosinho, 2007b, 2005).

Esta autora chama a atenção para as características específicas desta profissão que se situam a três níveis: a) características da criança pequena; b) características dos contextos de trabalho e respectivas missões; c) características do processo e das tarefas desempenhadas pelos educadores.

No que concerne às características da criança pequena, Oliveira-Formosinho (2001a) coloca enfoque na globalidade da educação da criança e na forma holística e integrada pela qual a criança aprende e se desenvolve. Sendo reconhecida a competência da criança pequena, não pode esquecer-se, porém, a sua vulnerabilidade (física, emocional e social) que impõe ao educador a assumpção de responsabilidades numa série de cuidados e rotinas, o que exige um saber-fazer profissional que identifique as necessidades para assegurar respostas securizantes e equilibradas à criança. Como referem Katz e Goffin (1990, cit. por Oliveira-Formosinho, 2001a: 159): “em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função”. A acção profissional das educadoras desenvolve-se numa interligação profunda entre o educar e o cuidar (Oliveira-Formosinho, 2001a).

Como corolário, ao nível das características específicas do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras, exige-se que a educadora de infância “desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (Oliveira-Formosinho, 2001a:158).

Segundo esta autora, essa diversidade de tarefas vai desde os cuidados (manutenção do bem-estar, alimentação, higiene e segurança da criança), à educação (contempla aspectos referentes à socialização, aprendizagem e desenvolvimento) e à animação infantil. Os papéis e as funções a desempenhar são muito alargados e diversificados.

Quanto às características dos contextos de trabalho e respectivas missões, Oliveira-Formosinho (2001a) chama a atenção para o facto de existirem contextos de trabalho com missões diferenciadas e que, conseqüentemente, afectam a profissionalidade docente. Contrariamente aos outros níveis de ensino, na educação de infância não existe um currículo oficialmente aprovado e a sua frequência não é

obrigatória. Acresce ainda dizer que um aspecto marcante da profissão da educadora é a enorme diversidade de contextos, o que torna a sua formação ainda mais complexa.

Oliveira-Formosinho descreve assim a situação:

“ (...) os contextos institucionais de trabalho das educadoras são diversos e podem, em sentido lato, agrupar-se em contextos para crianças muito pequenas, dos zero aos três anos (creches) e contextos para crianças em idade pré-escolar (jardins de infância, escolas infantis); contextos domésticos (familiares, vizinhos, amas, baby sitters) e contextos formais (creches, jardins de infância, ATL's); contextos escolares (jardins de infância) e contextos não-escolares (domésticos, ateliers de tempos livres); contextos com integração institucional de serviços custodiais e pedagógicos (saúde, atendimento à família, assistência social, comunitários) e contextos compartimentados e segmentados; contextos com integração sequencial (da creche, jardim-de-infância, escola primária) que promovem um atendimento sequente e uma continuidade educativa às crianças e contextos compartimentados e segmentados (creche/jardim-de-infância/ATL/escola primária) (1998a; 2001a:157).

Esta diversidade de contextos com missões diferenciadas, além de constituir-se como mais um elemento diferenciador de outros profissionais de ensino, coloca importantes desafios em termos de desenvolvimento profissional das educadoras de infância.

A especificidade e complexidade dos papéis e funções da educadora de infância exige uma resposta formativa de natureza complexa. Ora, neste contexto, importa aludir à indispensabilidade de formação de agentes educativos devidamente qualificados, dado que só a educação de qualidade tem impacto na realização pessoal e escolar da criança (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Beldfield e Nores, 2005; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggarat e Elliot, 2004). Neste quadro, salienta-se a importância da formação prática, tema que irá ser desenvolvido no ponto subsequente deste trabalho.

1.4 Formação Prática dos Educadores de Infância

A prática pedagógica é uma das componentes integradoras do curso de formação inicial e tem por finalidade explícita “iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (Formosinho, 2001:53). É uma componente que se concretiza ao longo do

curso de uma forma progressiva, através de actividades de observação, colaboração e familiarização, culminando numa fase designada por estágio – a prática pedagógica final – ou seja, a

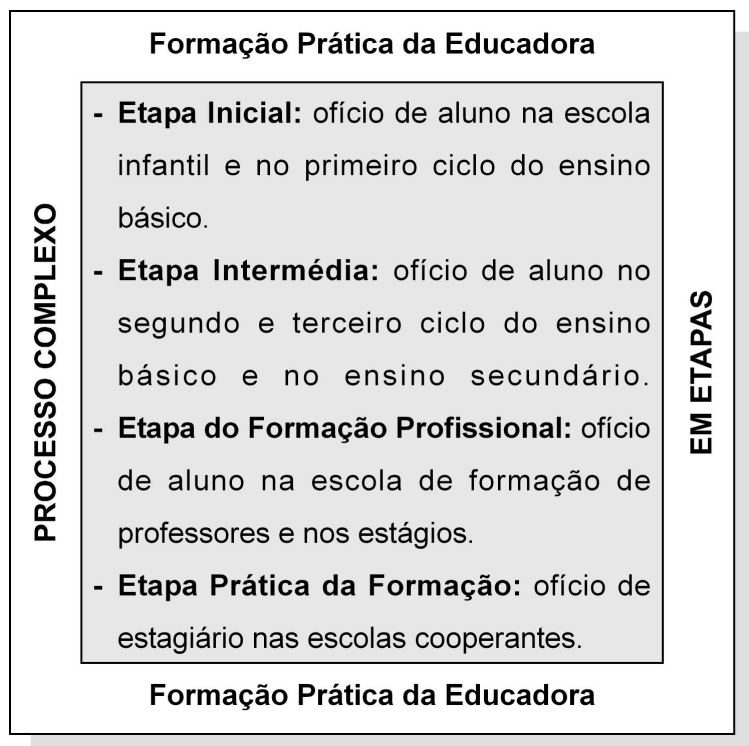
“fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro [educador uma aprendizagem experiencial] em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2001)

Geralmente, entende-se a prática pedagógica como vertente suficiente para aclarar a componente intencional na formação prática dos alunos. Todavia, como salienta Formosinho

“a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência”, o que significa que, “quando se inicia o curso profissional, boa parte da formação prática já decorreu; e decorreu fora do controlo da instituição de formação – no jardim-de-infância, na escola primária, na escola básica sequente, na escola secundária” (Formosinho, 2001:50).

Entende-se que essas imagens do papel, funções e interacções do ofício de aluno são depois transferidas para o curso profissional e se “as práticas docentes [...] se assemelham às anteriores, mais essa transferência lhe parecerá natural e eficaz” (Formosinho, 2001:50). Como adverte este autor, tanto as práticas curriculares dos formadores (a dimensão ocultada do currículo) como as práticas de organização do ensino (a dimensão manifesta(da) do currículo) são dimensões institucionais que interferem fortemente na formação prática dos futuros educadores.

Pode então compreender-se que, através do ofício de aluno, que começa cedo e termina tarde, se desenvolvem aprendizagens observacionais que condicionam, em maior ou menor grau, o entendimento sobre o ensino e sobre o que significa ser educador (Formosinho, 2002a; 2002b; 2001). O quadro desenvolvido por Oliveira-Formosinho (2005) elucida as diferentes etapas da formação prática:



Quadro 1 - Formação prática da Educadora

A prática pedagógica é apenas uma componente da formação prática. Nesta sequência, a outro nível de discussão, é de sublinhar que Formosinho (2007) chama a atenção para o facto de que

“uma formação academizada não problematiza a partir da prática nem com a prática e, portanto, naturalmente permite que os futuros [educadores] consagrem na sua prática docente exactamente o modelo transmissivo vivenciado e naturalizado durante o seu currículo discente” (p.11).

A formação prática debate-se deste modo com uma situação que exige uma abordagem renovada, uma desconstrução que catalise a mudança, sob pena dos futuros educadores virem a reproduzir o que viram ser e fazer na docência, que marcou a sua história de vida escolar. Importa oferecer aos formandos verdadeiras alternativas pedagógicas, acompanhando-os na descoberta de outras práticas e renovados modos de actuar e exercer. São necessários espaços / tempos de formação em que sejam apoiados num processo de conscientização que implica desconstruir esta realidade e recriar outra(s).

Partindo de Oliveira-Formosinho (2007b; 2002b; 1998a), um exercício que a herança pedagógica dos dois últimos séculos permite é o de contrastar os modos de

fazer pedagogia: o modo de transmissão e o modo de participação. No modo transmissivo, o educador assume um papel de transmissor de conhecimentos, orientando-se por objectivos que visam a aquisição de capacidades académicas, a aceleração das aprendizagens e a compensação dos défices. Por sua vez a criança, percebida como um ser tendencialmente passivo, no que se refere ao currículo, segue as instruções e quase se limita a responder e a actuar em conformidade.

No modo de participativo, o educador é visto como facilitador das aprendizagens que orienta a acção educativa com base em objectivos que visam promover o desenvolvimento, estruturar e dar significado à experiência, construir aprendizagens e promover, através da educação, uma sociedade mais justa e equitativa. Reclama uma imagem de criança que fala da competência participativa e direito a essa participação. É necessário conquistar em paralelo a participação da educadora de modo activo e participativo para a formação das educadoras-estagiárias e das crianças pequenas.

O propósito deste sucinto contraste é o tornar claro que a formação prática não implica abrir janelas de qualquer maneira; não implica transformar imagens de criança/adulto e processo de ensino-aprendizagem, meramente para renovar o discurso, mas, fundamentalmente, para recriar a formação prática.

A dura crítica às instituições de formação reflectida nas palavras de Formosinho (2007) remete para a necessidade de um trabalho colaborativo e bidireccional entre o contexto de ensino superior e os contextos cooperantes, assumindo a mensagem de Oliveira-Formosinho (2005) quando afirma:

“Para que a formação inicial de educadores de infância possa contribuir para uma escola que garante os direitos da criança a participar e exercer a sua competência, é necessário construir referenciais partilhados entre [a instituição de formação] e o terreno (contextos cooperantes onde se desenvolve a prática pedagógica). Só assim as candidatas a educadoras podem experienciar no terreno uma pedagogia que valoriza e utiliza a voz da criança.” (p.14-15).

Mas um trabalho desta natureza não se faz isoladamente (Oliveira-Formosinho, 2009; 2001d; Pascal e Bertram, 1999), tendo em conta que se trata de uma tarefa que investe grande complexidade.

Importa então elucidar como a formação prática, de modo sustentado e colaborativo, pode conduzir à melhoria e à promoção dos direitos da criança a aprender e dos direitos do adulto à formação. Só esta formação renovada permitirá outras formas de ensinar que efectivarão os direitos da criança a aprender. Utiliza-se o Projecto Infância como fonte para essa compreensão.⁸

1.4.1 O Projecto Infância: a (trans)formação praxiológica

O Projecto Infância: Contextualização de Modelos Pedagógicos, iniciado no ano lectivo de 1991-92 e coordenado por Oliveira-Formosinho tem como principal finalidade a identificação e a contextualização no terreno de perspectivas pedagógicas construtivistas para a educação de infância. Distinguem-se na evolução do Projecto Infância três fases que são interdependentes ao nível dos contextos sistémicos em que o projecto se insere. Numa primeira fase, o Projecto (1991-1995) centrou-se na formação inicial dos educadores de infância e na formação especializada das supervisoras cooperantes, entendendo a formação como projecto que tem um referencial partilhado (o socioconstrutivismo) quer para os formandos quer para os formadores. No decurso desta fase, assiste-se à contextualização dos modelos pedagógicos entendidos como gramáticas do fazer e pensar profissionais: contextualização do modelo curricular High-Scope, seguido pela utilização do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) e pelo diálogo com a perspectiva Reggio Emília (Oliveira-Formosinho, 2007b; 1998a).

Na segunda fase, o projecto incorpora respostas aos diversos problemas que emergem da prática, evoluindo para a formação em contexto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002). Segundo Oliveira-Formosinho (2007b), esta evolução causou problemas porque o ensino superior não tem tradição de desenvolver projectos de apoio e intervenção no terreno. Por um lado, porque a sua principal finalidade é a educação formal (inicial, especializada e pós-graduada) e, por outro, a sua organização disciplinar compartimentada dificulta a concretização deste tipo de projectos. Por isso, as vertentes de intervenção e formação

⁸Esta pesquisa inscreve-se no âmbito do Projecto Infância e na sua tradição de trabalho realizado em torno das dimensões pedagógicas da educação de infância e no interesse pessoal da investigadora, pela temática das interações adulto-criança.

em contexto passam a sedear-se na Associação Criança⁹ (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). Assume-se uma perspectiva sistémica de melhoria dos centros da educação de infância (Fullan, 1982, cit. por Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001), onde o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional no qual decorre a intervenção.

Na terceira fase (2001-2006) inicia-se o mestrado¹⁰ em educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2007b) que se centra na pedagogia da infância como pedagogia da diversidade e inclusão (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007) e na supervisão da formação inicial e contínua.

As vertentes de investigação, formação e intervenção do Projecto Infância foram, deste modo, sofrendo evoluções na prossecução dos seus fins, através da criação de parcerias com a comunidade profissional e consultores nacionais e internacionais¹¹.

A partir desta óptica, acredita-se que a substantividade da formação prática está nas gramáticas pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 2007b; 2003b;1998b) que sustentam uma concepção de criança e seu processo educativo e funcionam como um referencial para reflectir antes, na e sobre a acção. De acordo com a autora, fazer pedagogia exige gramáticas do pensar e fazer pedagógico, essenciais na criação de “uma linguagem, significados e uma estrutura conceptual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de acção e reflexão-sobre-a-acção” (2003b:7). Subjaz a consciencialização das crenças e justificações das tradições existentes e em uso para que a teoria informe e transforme a prática “e, com isso, desenvolva um sentir, pensar e fazer pedagógico fortalecido, rico, texturado, menos dependente do aqui e agora, de um presentismo redutor e limitado (Oliveira-Formosinho, 2007b:16). Neste sentido, os saberes teóricos articulam-se com os saberes práticos, procurando ressignificá-los e sendo por estes ressignificados. Em

⁹A Associação Criança (Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta) é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano (...) que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001:28).

¹⁰É criado o mestrado em duas especialidades: Metodologia e Supervisão em Educação de Infância e Educação Multicultural e Envolvimento Parental. Desta forma, muitas destas formandas têm ingressado no corpo de supervisoras cooperantes, possibilitando o alargamento dos centros de estágio, o que se tem revelado um contributo importante na resposta às necessidades da formação inicial.

¹¹O Projecto Infância tem mantido diversos diálogos quer com investigadores portugueses quer com investigadores internacionais.

consequência, os modelos pedagógicos são um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática, reestruturadores do pensamento e da acção.

Destaca, porém, que os modelos pedagógicos podem ser usados como janela ou como muro¹² (Oliveira-Formosinho, 2007b), referindo que:

“um modelo curricular pressupõe ainda uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo, pois, (...), o modelo pedagógico inclui um modelo de formação profissional prática. A base epistemológica desse modelo de formação, é, assim, coerente com a base epistemológica do modelo curricular para a educação da criança (Oliveira-Formosinho, 2003b:7).

Encontra-se este mesmo ponto de partida na argumentação de Niza (1985) parafraseada por Oliveira-Formosinho do seguinte modo:

“ a teoria e a prática da formação de professores numa instituição de formação deve definir e praticar uma pedagogia coerente para o acto de ensinar quer a criança e o adulto, o que implica no âmbito da formação prática que a aprendizagem profissional seja feita em contextos profissionais teoricamente compatíveis” (2002f:60).

Este pensamento aponta para a pertinência da homologia epistemológica e formativa como dimensão importante para a formação prática dos futuros educadores, reivindicando uma profunda coerência, reforçando o sentido de que o modelo pedagógico não é nem a mera construção prévia a uma praxis nem está desenraizado do contexto a que se dirige.

Aponta-se para uma formação inicial que perspectiva a prática pedagógica como uma componente dinâmica, que vai integrando, progressivamente, os formandos em contexto e reconceptualizando as práticas. Pressupõe que em todo o curso de formação as diversas componentes possam contribuir com a acção dos docentes, reconstruindo, constantemente, a imagem de docência.

¹²A autora (2007b) identifica, com base em João Formosinho, três grandes categorias em que o modelo se transforma em muro: a) a hipervalorização das crenças e pertenças (o militantismo e o clubismo); b) a hipervalorização das teorias (o discursivismo e o teoricismo); c) a hipervalorização das práticas (o didactismo e o ritualismo).

A criação de equipas assume-se como um dos factores fundamentais à realização de uma boa formação prática. É importante ter em linha de conta que são as equipas, e não simplesmente os indivíduos, as unidades de trabalho fundamentais (Senge, 2005), sendo a colaboração e a verdadeira colegialidade (Hargreaves, 1998) assumidas individual e colectivamente. E nesta direcção só há uma opção: comprometer-se de forma intelectualmente honesta porque existe um acordo de vontades que perspectiva uma caminhada em comum, integrando todos os actores num processo co-operado e colaborado de construção de conhecimentos e saberes, uma visão que Bolívar sublinha da seguinte maneira:

“pensar o centro como uma tarefa colectiva é transformá-lo num espaço de análise, discussão e reflexão conjunta sobre o que se passa e sobre o que se quer atingir. Valoriza-se, sobretudo, a crença de que só trabalhando juntos, todos podem aprender de todos, compartilhando os sucessos profissionais e pessoais e também as dificuldades e problemas que se encontram no processo de ensino-aprendizagem¹³” (2000:84).

Esta sistematicidade de trabalho funda-se nos princípios da pesquisa colaborativa, não se pretendendo que os docentes do ensino superior, considerados especialistas, ditem o rumo das mudanças e que os educadores ou os formandos sejam meros executores. Pelo contrário, propõe-se que se configure como um projecto de formação inicial, contínua e articulada entre as instâncias formadoras. O desenvolvimento profissional ocorre, assim, de forma participada, envolvendo todos os actores no levantamento das necessidades, na decisão sobre o plano de acção e na sua avaliação, ou seja, desenvolve-se como comunidade aprendente que promove organizações aprendentes (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2009; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). Alguns autores, como Senge (2005) e Fulan e Hargreaves (2000), põem em evidência o facto de que as organizações que aprendem não consideram apenas a sua capacidade adaptativa ao ambiente em transformação, mas a necessidade de uma postura pró-activa que visa, essencialmente, a capacidade de construir novas realidades, incidindo na promoção da transformação do próprio ambiente externo.

¹³Tradução nossa.

Neste sentido, pode dizer-se que a formação prática no âmbito da formação inicial é um empreendimento de formação permanente, que utiliza o valor epistemológico das práticas, que recorre ao significado dessa experiência para o questionamento da própria formação (Formosinho, 2009; 2001), bem como o seu contributo para o melhor conhecimento sobre as condições da profissionalidade. Em conformidade, realçam-se as ligações entre a aprendizagem e a experiência e entre o conhecimento académico e o conhecimento produzido pelo formando, mas reforçando simultaneamente a dimensão colectiva e interactiva entre o individual e o social organizacional.

Pode afirmar-se que o Projecto Infância (Oliveira-Formosinho, 1998a) que desenvolveu toda esta conceptualização tem uma natureza ecológica porque cuida e produz interacções, interfaces e integrações entre: formação inicial e formação contínua; formação e investigação; ensino superior e jardins-de infância cooperantes; teoria e prática.

É, assim, necessária uma formação inicial que perspetive a prática pedagógica como uma componente estruturante e estruturadora e que se constitua numa importante instância para a promoção da melhoria da qualidade tendo em vista as aprendizagens activas que é preciso proporcionar às crianças e, ao mesmo tempo, as experiências positivas que devem ser vividas pelos estagiários, nesta fase de indução à profissão.

Neste sentido, valoriza-se a importância da criação de condições que possibilitem o envolvimento dos estagiários em práticas reflexivas e investigativas, quer sobre os efeitos das suas acções nas crianças quer sobre as experiências vivenciadas e o seu impacto no pensar profissional.

Importou assim repensar o papel dos supervisores por parte da instituição universitária, o papel dos supervisores cooperantes, as suas formas de colaboração, a colaboração de uns e outros com os estagiários para a vivência de uma prática reflexiva-crítica em equipa numa responsabilidade repartida face aos problemas e desafios da formação inicial.

Daqui decorre uma supervisão renovada, novas tarefas supervisivas, recriação de significados e sentidos. É esta reflexão que se propõe abordar no próximo capítulo deste trabalho de investigação.

1.5 Supervisão Pedagógica na Formação Prática de Educadores de Infância

1.5.1 (Re)pensar a supervisão na formação inicial

A supervisão, no âmbito da formação inicial de educadores de infância, é um processo teleológico. Trata-se de orientar candidatos a educadores, futuros educadores que são, obviamente, inexperientes e em transição ecológica para o exercício profissional autónomo (Oliveira-Formosinho, 2002e; 2002f). De acordo com Alarcão e Tavares (2003) a supervisão “é um processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16). A conjugação destes elementos encontra-se, igualmente, sistematizada nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002f), através de uma concepção mais complexa:

“um processo sistemático em que um educador experiente orienta, em contexto de instituição de educação de infância, um candidato a educador na sua aprendizagem experiencial do desempenho docente numa sala de actividades e numa instituição, apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente e ao início do seu desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e, no fim certifica as aprendizagens obtidas, através da aprovação no estágio e consequente concessão da licença para ensinar.” (p.44)

Esta perspectiva traduz um conjunto de funções inerentes à prática supervisiva, que põem em evidência: (1) a regulação dos processos de aprendizagem, (2) o prognóstico sobre o sucesso futuro de cada estagiário, (3) a certificação académica, (4) a certificação profissional e (5) a validação social (Oliveira-Formosinho, 2002f:44).

Começa, então a tornar-se perceptível, que a ênfase em torno de algumas destas funções possa conduzir a concepções de supervisão diferenciadas e que, por sua vez, se possam configurar em práticas supervisivas também distintas.

Tal como é referido pelo estudo realizado no âmbito da supervisão por Oliveira-Formosinho (1997), existem factores condicionadores relativamente à qualidade global da aprendizagem profissional, que se pretende oferecer ao aluno em formação inicial, nomeadamente:

- falta de tempo para a supervisão pedagógica;
- falta de definição clara dos papéis de cada um dos intervenientes (estagiário, supervisor institucional e supervisor cooperante);
- falta de intencionalidade nas práticas educativas e nas práticas supervisivas;
- falta de preparação específica para as tarefas de supervisão, quer por parte dos cooperantes, quer por parte dos docentes de ensino superior;
- dificuldades diversas na classificação final do estagiário;
- conflitos durante o processo de supervisão (Oliveira-Formosinho, 2002f: 50/51)

Os problemas identificados em torno da prática supervisionada permitiram extrair três grandes ilações: falta de intencionalidade das práticas pedagógicas dos educadores cooperantes; falta de intencionalidade das práticas supervisivas dos cooperantes e dos supervisores institucionais; e falta de preparação de todos os membros do triângulo (supervisor institucional, supervisor cooperante e estagiário) para os papéis e funções supervisivas (Oliveira-Formosinho, 2002e; 2002f; 1997).

Diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de uma supervisão renovada. Tracy (2002) chama a atenção para o facto de a sala de actividades já não ser considerada o único espaço de supervisão. As formas tradicionais de ver a supervisão – o triângulo supervisivo – são ainda válidas e úteis, mas claramente insuficientes. Os supervisores terão de se reunir em equipas e diversificar os seus papéis em termos de liderança (Oliveira-Formosinho, 2005; Harris, 2002; Tracy, 2002). Não poderão nunca esquecer-se as aprendizagens profissionais centrais, em torno do exercício da profissão em sala de actividades, que se referem às aprendizagens das crianças. Sabe-se contudo das ligações ecológicas entre aprendizagens profissionais.

Parece estar a emergir mais claramente a função do supervisor “no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos” (Garmston, Lipton, Kaiser, 2002:19) sem com isso diluir a supervisão e ela não ser responsabilidade de ninguém (Garmston, Lipton, Kaiser, 2002). A intenção de melhorar o crescimento profissional envolve tanto a formação inicial como a formação contínua, num processo de ciclo de vida (Oliveira-Formosinho, 1998a). O educador em formação é apoiado e aprende, enquanto o supervisor, neste processo, aprende a apoiar o crescimento profissional. Esta aprendizagem, a de sustentar o crescimento profissional de outrem, reverte em aprendizagem profissional própria.

É neste sentido que Tracy (2002) alerta para a necessidade de análise cuidadosa dos modelos existentes com vista a ressignificar e recriar de acordo com as nossas necessidades e convicções locais. Segundo a autora, essa análise deve incluir três áreas principais:

- a) uma análise de valores e convicções acerca do ensino e da supervisão;
- b) uma análise das necessidades do indivíduo;
- c) uma análise das necessidades da organização.

O modelo ecológico de desenvolvimento humano, formulado por Bronfenbrenner (1987), pode ter um importante papel na promoção da supervisão da prática pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2005; 2002e; 2002f; 2001d; Alarcão e Sá-Chaves, 1994). No âmbito da educação de infância, este modelo ecológico tem sido profundamente desenvolvido no Projecto Infância (Parente, 2002; Oliveira-Formosinho, 1998a) e na Associação Criança (Craveiro, 2007; Oliveira -Formosinho e Formosinho, 2008a; 2001).

1.5.2 O modelo ecológico da supervisão

De acordo com Bronfenbrenner¹⁴ (1987), a ecologia do desenvolvimento envolve o estudo da acomodação progressiva e mútua entre a pessoa activa em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, sendo este processo influenciado pelas interrelações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos.

Entre os estudiosos desta perspectiva destacam-se Bairrão (1992) e Portugal (1992), que apresentam a perspectiva ecológica em educação. Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (2005; 2002e; 2001d; 1997) contextualizam-na no âmbito da supervisão da prática pedagógica. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (1997:93), “trata-se de reconhecer que estudar a iniciação à profissão requer estudar a interacção entre as estagiárias e os seus contextos de aprendizagem”.

¹⁴Em 1989, à definição inicial, Bronfenbrenner acrescenta a frase “ ao longo do curso da vida”, dando um carácter cronossistémico ao seu modelo.

De facto, Bronfenbrenner (1987) conceptualiza o modelo ecológico numa disposição seriada de estruturas concêntricas, em que cada uma está contida na seguinte. Essas estruturas denominam-se: microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

Como analisa Oliveira-Formosinho (1997), no âmbito da supervisão ecológica da prática pedagógica final, os contextos vivenciais imediatos para o estagiário são a instituição do ensino superior e a instituição de educação de infância. Nestes dois microsistemas, o aluno-estagiário realiza actividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais determinantes para o seu desenvolvimento mas, igualmente, determinantes são também a natureza dos contextos e das suas relações. Saliente-se que estes dois microsistemas, ambos significativos para o estagiário, desenvolvem entre si relações e interacções mútuas, formando um mesossistema. O mesossistema apresenta-se determinante no processo de construção da aprendizagem profissional. Porém, esses contextos imediatos incorporam ainda o exossistema, isto é, um ou mais contextos que não implicam a participação activa do estagiário, mas que vão influenciar as experiências que ocorrem no contexto imediato em que o estagiário se movimenta. Exemplos de influências exossistémicas são, no caso dos estagiários, o modelo legal da prática pedagógica, os supervisores disponíveis em cada ano, ou mesmo a rede de transportes públicos da região, que afecta a deslocação para os centros de estágio (Oliveira-Formosinho, 2002e). O macrossistema integra os sistemas anteriores, sendo constituído pelas crenças, valores e ideologias de uma dada sociedade e determinada época. Oliveira-Formosinho (1997) refere que:

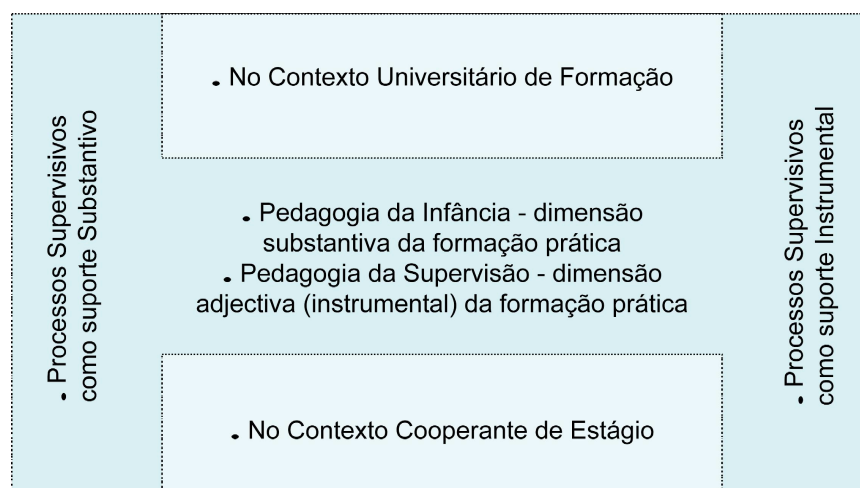
“a concepção da criança, dos seus direitos, dos seus direitos educacionais que se pratica num dado momento histórico de uma sociedade que afecta de várias maneiras a vivência da estagiária naqueles que são no momento dois dos seus microsistemas mais próximos: a universidade e a sala de estágio e as suas interacções.” (p.95).

Em síntese, poder-se-á dizer que o modelo ecológico é um modelo que presta especial atenção quer aos contextos mais próximos quer aos contextos mais vastos. Mais que isso, sabe-se que a aprendizagem é um processo em contexto (Oliveira-Formosinho, 2007b) e que é fundamental prestar atenção aos momentos de transição ecológica e apoiar os estagiários nessas transições.

Deverá assim avançar-se no sentido de tornar a supervisão da formação inicial no âmbito de uma comunidade prática, fazendo assim a ligação entre a formação inicial das educadoras estagiárias e formação em contexto das supervisoras cooperantes (Oliveira-Formosinho, 2002b).

Inicia-se, então, um ciclo longo de transformação pedagógica que visa apoiar a reconstrução das instituições cooperantes (chamadas, no contexto do Projecto Infância, contextos supervisivos), no âmbito da pedagogia que desenvolvem. Assume-se que o aluno estagiário faz a sua aprendizagem profissional central no contexto supervisivo cuja ideologia e prática educacional se deseja coerente, compatível com a proposta teórica sócio-construtivista, que se propõe na instituição de formação. Desenvolve-se, pois, uma relação sistemática, focada e produtiva entre os contextos de supervisão tendo como centro a pedagogia em sala, na qual se organizam as aprendizagens profissionais centrais da estagiária. Mais especificamente, “a competência profissional que a estagiária desenvolve é indissociavelmente ligada às competências que a aprendizagem da criança promove” (Oliveira-Formosinho, 2005:18), porque se entende, segundo Oliva (1998, cit. por Oliveira-Formosinho, 2005: 24), “que a supervisão das estagiárias e as aprendizagens curriculares são realidades indissociáveis.”

O seguinte quadro mostra o papel substantivo da pedagogia da infância e o papel instrumental dos processos supervisivos (Oliveira-Formosinho, 2005).



Quadro 2 - Dimensão substantiva e Dimensão Adjectiva da Formação Prática.

A supervisão ecológica integra o candidato a educador numa rede do Projecto Infância, deslocando o foco da supervisão para o grupo e comunidade da prática:

“A rede do Projecto Infância é o conjunto de interacções e inter-relações entre os diversos membros, entre a equipa universitária e a equipa do terreno, entre a equipa e as estagiárias. Essas inter-relações representam interacções entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção, entre a reflexão e a formação, entre a universidade e o jardim-de-infância, entre a sala de práticas e a sala da futura actividade profissional da (ex-) estagiária. Assim, os membros da equipa de terreno são simultaneamente supervisores da formação das estagiárias, agentes de investigação-acção da contextualização dos modelos curriculares e membros de um círculo de estudos informal para reflexão e formação contínua” (Oliveira-Formosinho (2002e:104)

Para tal, perspectivam-se três conceitos centrais para a compreensão da supervisão ecológica no âmbito da formação inicial (Oliveira-Formosinho, 2005; 2001d).

O primeiro conceito é o de integração. Por um lado, integra formação e avaliação, por outro, apoio, colegialidade, colaboração e serviço. Está-se, verdadeiramente, perante uma integração profunda, entre a formação inicial e a contínua tendo como objectivo último as aprendizagens curriculares integradas das crianças. É uma conceptualização supervisiva, que rejeita as dicotomias e que se desenvolve no sentido da complexidade e abrangência. De facto, concebe-se a supervisão como formação apoiada tendo da formação “uma concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de actividades, a [instituição de infância], a sociedade e sua cultura” (Oliveira-Formosinho, 1997:105).

Um outro conceito é o da participação guiada (Rogoff, 2005; 1993). O candidato a educador participa activamente, transformando a experiência em saberes e em significados, “não no isolamento da responsabilidade individual, mas em companhia de membros mais experientes da comunidade profissional” (Oliveira-Formosinho, 2005:19). Esta ênfase no envolvimento mútuo contrasta com a perspectiva da “influência social”. Na participação guiada, dá-se aos formandos oportunidades para realizar experiências concretas e contextualmente significativas (Fosnot, 1999).

O último conceito central é o da mediação. O supervisor faz a mediação como um processo intencional, construindo “andaimes” entre o que o formando já sabe e o que

ainda precisa aprender. Segundo Oliveira-Formosinho (2005:21) “o supervisor cooperante lê e interpreta os dados da experiência que revelam potencial de crescimento.” As modificações são um processo em desenvolvimento: à medida que se ajustam para se comunicar e coordenar, ambos afectam e são afectados. Poderá então dizer-se que se está perante uma aprendizagem profissional no âmbito de uma gramática pedagógica partilhada em diálogo com uma profissional experiente, que já desenvolveu conhecimento na acção (Oliveira-Formosinho, 2001d). É no interior deste processo que o supervisor faz uma participação guiada e medeia as aprendizagens do estagiário. Em conformidade, a reflexão é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma actividade privada (Zeichner, 1993).

Do exposto pode perceber-se que a “ supervisão ecológica é um processo formativo de promoção homológica e contextual de processos de formação e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2005:9).

Como salienta Oliveira-Formosinho (2005) existe um conjunto de elementos presentes, como sendo:

- a) a importância da criação de equipas de supervisores (do terreno e do ensino superior);
- b) a importância da formação das equipas em referenciais teóricos da pedagogia da infância e da supervisão;
- c) a utilização da investigação-acção cooperada no desenvolvimento dos processos supervisivos.

A aprendizagem profissional sustenta-se na partilha quotidiana no seio de uma comunidade de prática, no seio de uma comunidade de pedagogia da infância e que pertence a uma rede. Para Oliveira-Formosinho (2007b) estes são os suportes para desenvolver a aprendizagem inicial como experiência positiva que motiva uma aprendizagem de ciclo de vida. Um clima desta natureza, focada na acção e na reflexão, sustentada na colaboração com referenciais teóricos claros, propondo a aprendizagem experiencial apoiada em contextos, deverá ser promotor do desenvolvimento de interações pedagógicas positivas que é a questão que mais nos preocupa nesta investigação.

2 Interação como competência profissional prática

O presente capítulo analisa o papel da interação adulto-criança na aprendizagem profissional. Para a concretização deste objectivo aborda-se o conceito de competência prosseguindo para o estudo de pedagogos e dos modelos pedagógicos. Prossegue-se com o estudo da perspectiva pedagógica desenvolvida pela Associação Criança e termina-se analisando os estudos empíricos disponíveis em torno da interação educativa.

2.1 A Questão da(s) competência(s) profissional(ais) prática(s)

2.1.1 A definição conceptual de competência

A explicitação das competências necessárias para o desempenho docente constitui uma referência orientadora e indispensável ao processo de formação dos formandos e as características do processo de formação devem ser indutoras do perfil de desempenho docente.

Para Formosinho (2001), a prática pedagógica final, pelo seu carácter de transição ecológica, exige uma ruptura epistemológica na relação com os saberes disciplinares. Estes já não são entendidos como valor em si mas como recursos a mobilizar na acção. Trata-se, sem dúvida, do reconhecer a insuficiência do saber para a acção profissional, reforçando a necessidade de o aliar à capacidade de o utilizar, de o reinvestir e, portanto, de o integrar em competências para a acção profissional.

Actualmente, a noção de competência tem sido objecto de muitas definições, prestando-se a mal-entendidos o que, por conseguinte, exige uma maior explicitação.

É necessário afirmar que as competências mobilizam conhecimentos mas não se reduzem a eles (Perrenoud, 2002). Isto pressupõe, em primeiro lugar, que a noção de competência não significa o abandono da valorização do conhecimento científico disciplinar. Em segundo lugar, o carácter da mobilização não é o da subordinação do conhecimento a uma aplicabilidade prática, isto é, não é da ordem de simples aplicação. Pelo contrário, a passagem do saber à acção é um processo de reconstrução, sendo necessário que se exerça regularmente para que se constitua e mantenha (LeBoterf,

2003). Consequentemente, a competência profissional não pode ser compreendida nem sem referência aos conhecimentos nem sem referência ao sujeito e ao contexto no qual ela se materializa (LeBoterf, 2003).

No entender de LeBoterf (2003), a competência resulta da mobilização e da combinação dos recursos pessoais com os recursos do seu meio, para que possa agir eficazmente.

Neste sentido, refere que saber agir com pertinência não se reduz ao saber fazer, uma vez que pressupõe saber tomar iniciativas e decisões em situações inesperadas; saber fazer escolhas na urgência e instabilidade; saber antecipar; saber interpretar; saber julgar; saber o que fazer e, bem mais difícil, ter capacidade para detectar os momentos em que não deve agir ou intervir. Afirma ainda que a competência implica envolvimento e pressupõe saber aprender a aprender, tirar ilações e transformar a acção em experiência sobre o que faz e **por que** o faz.

De acordo com Perrenoud (2002; 1999), central à noção de competência é o processo de activar e alargar os recursos que se possuem, ou seja, de envolver a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes face a situações complexas, evolutivas, imprevisíveis e sempre singulares. Pressupõe a criação do “*habitus*”, de lidar com o complexo e o imprevisível.

Para Machado (2002) são três os elementos essenciais no conceito de competência: a personalidade, o âmbito e a mobilização.

A primeira característica fundamental da ideia de competência é a ideia de pessoa em desenvolvimento e entendida como activa, na construção do conhecimento e portadora de experiências pessoais. É preciso ter em conta que o sentido do conhecimento deve estar ao serviço da realização das possibilidades presentes em cada formando. Assim, nenhum conhecimento se justifica como um fim em si mesmo, apontando antes para o sentido de actualizar, aprofundar e enriquecer os projectos das pessoas.

Salienta, ainda, que a ideia de competência não pode prescindir da consideração do âmbito no qual ela se realizará, isto é, para o autor não existe uma competência sem a referência a um contexto, no qual ela se materializa. Por isso, diz ainda que um terceiro elemento na composição da ideia de competência é a mobilização. Quer isto

dizer que a noção de competência remete para a capacidade de “recorrer ao que se sabe para se realizar o que se projecta” (Machado, 2002:145)

Depreende-se que a noção de competência contempla uma integração adequada de saberes em acção e em contexto, que envolve um processo complexo de construção e de desenvolvimento em contexto profissional (Perrenoud, 2002).

Então, o que se deve sublinhar no âmbito deste estudo é que aprender a interagir é um campo de acção complexa, que implica níveis de integração, que se concretiza por avanços e recuos mediante as situações que se apresentam no quotidiano educativo. No âmbito da aprendizagem profissional, implica um acompanhamento cuidado e cooperativo e momentos de avaliação colaborativa e direccionada, neste caso para a questão primordial da interacção.

Na jornada de aprendizagem dos formandos, a competência de acção, a vários níveis, tem a ver com uma integração e mobilização que se faz com reflexão e é mais produtiva se for acompanhada. O valor da supervisão torna-se aqui evidente. Não se passa, com facilidade, do saber ao saber fazer, dos conhecimentos ao conhecimento profissional prático e à acção profissional. São necessários processos experienciais longos e apoiados.

Toda a literatura, nesta área, afasta uma mera aproximação aplicacionista, mas afasta igualmente uma mera estratégia praticista (Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão, 2003; 2002; 1996; Oliveira-Formosinho, 2002e; 2002f; Firth e Pajak, 1998;Vieira, 1993).

Mobilizar, dar continuidade à experiência do conhecimento no aqui e agora profissional, ao nível da construção da acção, significa começar por encontrar as “portas de entrada” no quotidiano da acção profissional. Significa compreender quais são os âmbitos quotidianos da acção que apresentam desafios na construção do saber profissional prático. Significa ser capaz de construir o saber profissional prático na acção, pela acção e para a acção envolvendo as capacidades reflexivas, mobilizadoras de conhecimentos e atitudes que fecundam a acção e lhe retiram o carácter de mero activismo.

Nem o aplicacionismo reducionista da acção profissional a um domínio científico nem o praticionismo ou a afirmação exacerbada do calor da prática (Formosinho,

2009; 2002b; 2001) podem responder à complexidade da acção profissional. Ou na expressão de Sérgio Niza, às “coisas da profissão”.

Está-se perante uma exigência de abertura ao quotidiano da profissão, onde o imperativo e a urgência do agir levam a tomar decisões e a executá-las, integrando e mobilizando para as decisões e para a sua execução, o capital profissional de que dispomos, e nesse capital, é central o desejo de continuar a aprender.

A construção do saber profissional prático em acção convoca a história de aprendizagem profissional e pessoal do estagiário, para que a sua acção seja informada. Através da reflexão, o estagiário acompanhado será capaz de perceber que a sua história de aprendizagem deverá continuar: os saberes que convocou não foram suficientes para estratégias de sucesso. Descobre assim, bem cedo, a verdade do conceito de aprendizagem profissional de ciclo de vida.

Vai precisar de continuar a reflectir e investigar para aprender a responder aos problemas que a profissão lhe coloca. Pode ou não, progressivamente, sentir necessidade de encontrar uma “gramática” para agir. Este conhecimento da gramática de acção profissional é de natureza muito complexa, nem teoricista nem praticista, mas antes um domínio de outra natureza, que se situa na epistemologia da prática (Oliveira-Formosinho, 2007b; 1998a).

2.2 Interação como lente de análise da competência profissional

A interação educativa como competência de aprendizagem profissional não é compatível com o fornecer de receitas e, por isso, há que ajudar os estagiários no desenvolvimento da capacidade de explorar e clarificar as suas formas de intervenção profissional a um nível complexo das interações pedagógicas (Spodek, 2002; Spodek e Saracho, 1998).

É, portanto, chegado o momento de realizar a discussão em torno do compromisso com a aprendizagem das competências no âmbito das interações com as crianças. A questão principal a considerar é a questão central desta dissertação.

Qual o contributo da formação prática e sua supervisão para a aprendizagem da competência profissional ao nível das interações como uma dimensão da pedagogia da infância?

Esta questão leva-nos, entre outros caminhos, a invocar, no legado pedagógico do século XX (Carbonell, 2003; Trilla, 2001), os contributos de quatro pedagogos – Dewey, Freinet, Piaget e Vygotsky – que representam um corpus de reflexão inestimável, no âmbito do domínio educacional, concretamente no âmbito da interação educativa como competência profissional prática.

Mas esta reflexão deve ser igualmente procurada e incorporada nas propostas educativas defendidas nos modelos pedagógicos, onde alguns dos pedagogos referenciados se entrecruzam num jogo complexo de complementaridades.

Os modelos curriculares High-Scope (Post e Hohmann, 2003; Hohmann e Weikart, 1997;1984), o Movimento da Escola Moderna (Niza, 2007; 1998a; 1998b) e Reggio Emília (Edwards, Gandini e Forman, 1999) são mais um contributo, porque se caracterizam por articular a teoria com a prática e com as crenças. Em Portugal, o Projecto Infância (Oliveira-Formosinho, 1998a) e a Associação Criança (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2009; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001) assinalam um ponto de inflexão notório na forma como procuraram honrar a história e fazer o melhor uso dessa memória para inventar o futuro na educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2007b).

De facto, nas últimas décadas, a descoberta da pedagogia como tecido unitário no âmbito das propostas educativas é um movimento muito forte. Relativamente à educação de infância, essa redescoberta é uma realidade internacional (Oliveira-Formosinho, 2007b; Gambôa, 2004; Nunes, 2001).

Antes de perguntar o porquê de tal movimento, convém referir que essa redescoberta não está eivada de saudosismo mas de um sentido profissional responsável que procura, na tessitura da cultura profissional, compreensões e realizações que enriqueçam as respostas que, no presente e no futuro, é necessário construir.

É muito conhecida a importância central da educação para a realização do ser humano e a importância da educação precoce desde o nascimento aos seis anos, para a vida actual e futura das crianças (Spodek, 2002; Shonkoff e Phillips, 2000; Cassidy e Shaver, 1999).

Sabe-se que o impacto desta educação só tem significado se for de qualidade (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Beldfield e Nores, 2005; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford e Taggarat, 2004).

É reconhecido de forma genérica que o impacto da educação para todos que a democratização da escola permitiu não está a cumprir os seus desígnios (PISA STUDY, 2006) e, sendo assim, é necessário mobilizar os conhecimentos para a acção reconstruída.

Duas urgências se revelam para essa mobilização:

(a) renovar a formação de professores, centrando-a na profissão e entendê-la como formação de ciclo de vida, dado que só a educação de qualidade tem impacto na realização pessoal e escolar da criança (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Beldfield e Nores, 2005; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggarat, 2004). Sabe-se, que a formação de professores é uma variável central para a qualidade (Craveiro, 2007; Parente, 2004; Oliveira-Formosinho, 1998a); acresce que, na última década, se acentuou cada vez mais que a qualidade na formação de professores exige que esta se centre na aprendizagem reflexiva (Alarcão, 2003; 2002; Zeichner, 1993; Vieira, 1993; Shon, 1992; 1983) e crítica (Nóvoa 1992a, 1991; Oliveira-Formosinho, 2005; 2002e; 2002f; 2001d) do quotidiano da profissão (Niza, 2007;1998a; 1998b);

(b) garantir que essa renovação cuide da interacção entre aprendizagem profissional dos professores e as aprendizagens curriculares das crianças; centrar a aprendizagem profissional na profissão, nos contextos de trabalho (nos seus problemas, decisões e realizações) desafia a monitorizar, constantemente, a relação entre o exercício profissional e a aprendizagem das crianças.

O desafio é, então, a tripla formação de ciclo de vida, onde a formação inicial e continuada se integram, focalizadas no quotidiano profissional e monitorizando a relação entre o que é ensinado e o que é aprendido.

A aprendizagem profissional e o seu exercício só têm sentido no quadro do serviço social e educativo, ou seja, provocar as aprendizagens das crianças.

Faz parte do exercício profissional a monitorização das aprendizagens das crianças que passam pela análise rigorosa das consequências do exercício profissional.

Mobilizar conhecimentos, atitudes e crenças na acção significa agir a vários níveis: a tomada de decisão para a acção, a própria acção e as consequências da acção.

Já Dewey (1971) chamou a atenção da necessidade pragmática de valorizar as ideias pelas suas realizações e consequências. Malaguzzi (1999) não aceita ideias que não gerem práticas, que, por sua vez, não enriqueçam as ideias (Houyelos, 2004; Edwards, Gandini e Forman, 1999).

No âmbito da educação de infância, este movimento tem sido internacionalmente realizado sob a égide do diálogo com a pedagogia como visão global, modo compreensivo de pensar e fazer o educativo, modo integrador do fazer do educador e o fazer das crianças.

Revisitar os clássicos surge como fonte de pesquisa não para os tornar absolutos mas para encontrar, na herança histórica, uma tessitura densa para a epistemologia da prática.

Esta investigação inscreve-se neste movimento. A inquietação de compreender a construção da competência profissional prática e o saber profissional ao nível da interacção educativa explorou vários caminhos entre os quais o da redescoberta da pedagogia, que nos propõe a revisitação de alguns clássicos como fonte de aprendizagem e até de inspiração.

2.2.1.1 Alguns pedagogos: contribuições para a compreensão da interacção educativa

2.2.1.2 John Dewey: a interacção na e pela experiência da criança

Abandonemos a noção do assunto-matéria como algo de fixo e acabado, fora da experiência da criança (...) (Dewey, 2002: 163)

Para John Dewey (2002; 1971), a ideia-força da interacção educativa está na reorganização ou reconstrução da experiência. Sublinha que a ignorância deste princípio tende, por sua vez, a perpetuar a uniformidade das lições e prelecções (1971).

No âmago da questão está a qualidade de experiências educativas porque, no seu entender, “algumas experiências são deseducativas” (Dewey, 1971:14). Torna-se, então,

necessário identificar quais as experiências que têm impacto de qualidade na aprendizagem.

Para o autor, o valor da experiência implica a união activa dos princípios de interacção e de continuidade. Pelo primeiro princípio, assevera que as condições objectivas são determinantes da natureza das experiências da criança que, por sua vez, operam nas suas condições internas. Por conseguinte, são essas duas condições, objectiva e interna que, consideradas em interacção, determinam a situação educativa (Dewey, 1971).

A qualidade das interacções que o adulto desenvolve configura-se no ambiente que rodeia a criança e em todas as dimensões que a compõem. Torna-se claramente explícita a força conjunta tanto da dimensão física, quanto da dimensão temporal, visto serem enquadramentos potenciadores ou inibidores das experiências educativas efectuadas.

O princípio de continuidade pressupõe que as experiências de que a criança dispõe previamente interactivam com as experiências presentes que, por sua vez, determinam as suas experiências futuras. A configuração destes princípios sugere que o potencial educacional de uma experiência inclui o que é experienciado bem como o experienciador (a criança) e a forma de experienciar. Implica a sua inteligência mas também os sentimentos, valores, emoções, predisposições, crenças, hábitos e acções que desenvolve.

Olhando para a experiência da criança como algo de embrionário (Dewey, 2002), retira-se uma ideia fundamental para o desenvolvimento da interacção: a observação como garante da presença da criança e do respeito pela criança. De facto, para Dewey (1959, cit. por Pinazza, 2007:74), um bom objectivo educacional

(...) é aquele que leva a observar a experiência actual do aluno, e, concebendo um esboço do plano de desenvolvimento dessa experiência, conserva este constantemente em vista e modifica-o conforme as condições se apresentarem (...).

Tal significa que o papel do adulto na interacção não é só reconhecer os interesses e experiências pessoais da criança mas também considerá-los como ponto de partida “para actividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos” (Pinazza, 2007:75).

Coexistente com a ideia de objectivo, está o seu entendimento de interesse e de disciplina. Relativamente ao interesse da criança, critica a perspectiva romântica, muito frequentemente defendida, pelo facto de o considerar como um fim em si, reafirmando que os interesses “não são mais do que atitudes para com experiências possíveis: o seu valor reside no impulso que fornecem” (Dewey, 2002:166).

Por conseguinte, o adulto deve aprender a interpretar e a direccionar esses interesses em prol da cultura social, estimulando os impulsos naturais da criança – de comunicar, de construir, de indagar e de se expressar – que devem ser reconhecidos pelo adulto como “capital” a investir e dos quais depende o seu crescimento activo (Dewey, 2002).

Estar interessado significa que a criança identifica os objectivos, os quais definem a actividade e que identificam tanto os meios quanto os obstáculos à sua realização. Daqui resulta a sua interpretação de liberdade, que se constitui como desenvolvimento da autonomia, apontando decididamente para: “ (...) a liberdade de observação e de juízo exercida com respeito a propósitos que têm um valor intrínseco” (Dewey, 1967, cit. por Pinazza, 2007:75).

São os propósitos traçados que garantem a compreensão das actividades e que transformam os impulsos em planos de acção, salientando o claro compromisso com o pensamento reflexivo (Dewey, 1953).

Neste sentido, estabelece-se o fio condutor com a disciplina, ou seja, “a capacidade da mente e para a mente” (Dewey, 2002:127). Tal facto implica, obviamente, uma progressiva construção da autonomia, tendo em conta que disciplina pressupõe poder de controlo, de domínio dos recursos disponíveis para levar a bom termo o acto empreendido. Implica saber o que se tem de fazer e decidir fazê-lo prontamente, utilizando os meios necessários, demonstrando e garantindo compreensão sobre aquilo que se está a fazer.

As responsabilidades do adulto não se resumem apenas a prestar atenção ao princípio geral da formação de experiências através das condições do ambiente, sendo que deve também discernir em concreto, em que medida o ambiente educativo determina as experiências capazes de promover o crescimento da criança. Acima de tudo, requer, por parte do adulto, a consciência que o potencial educativo da experiência

se enraíza em dois princípios: continuidade e interacção, “em activa união, uma com a outra” (Dewey, 1971:38).

De acordo com Gambôa (2004), é sobre o princípio da continuidade “ que repousa as possibilidades de, agindo sobre as experiências presentes, aprendermos a controlar e a melhorar as futuras, condicionando-se e modificando-se, a um mesmo tempo, o sujeito e o contexto da experiência (p. 22-23) ”. Decorre daqui o enlace profundo com o princípio da interacção “que “organiza a construção e desenvolvimento da experiência educativa” (Gambôa, 2004:26). Este princípio atribui direitos iguais aos dois factores da experiência: as condições objectivas e as condições internas, subjectivas.¹⁵

A qualidade da interacção adulto-criança reside, então, em ser sensível à experiência da criança para, em continuidade e interacção, permitir que ela seja o centro da aprendizagem experiencial.

Outro conceito central do autor é o das ocupações. Deste ponto de vista, é por intermédio das ocupações construtivas que o autor afirma, não só estar a riqueza do conteúdo interactivo, como a sua compreensão no paralelismo dos processos de trabalho inerentes ao desenvolvimento sócio-histórico e cultural da humanidade. Propor ocupações construtivas é, segundo Dewey (2002:116), “apelar para o máximo de consciência em tudo o que é feito”, ou seja, uma interacção sujeita ao controlo reflexivo de modo a tornar as experiências significativas. Para que tal aconteça, é necessário que a interacção promova, no encontro pedagógico, a troca e partilha contínuas de ideias e da sua materialização na acção; o pensar de um plano de trabalho e a respectiva responsabilidade na selecção dos materiais e dos instrumentos que melhor se ajustam aos seus propósitos; que envolva trocas e momentos de análise e registo dos elementos significativos das experiências (Dewey, 2002: 115/116). Consequentemente, só através do livre intercâmbio de experiências, mediante a comunicação, na medida em que cada um tem de saber o que o outro faz, sente, pensa e experiencia. Então, a perspectiva de “aprender fazendo” adquire significado (Paraskeva, 2005).

Outra ideia chave que emerge desse compartilhar impõe, simultaneamente, à criança a estimulação para agir como elemento do grupo. Neste caso, é a relevância em

¹⁵A pedagogia tradicional negligencia as condições subjectivas da criança e preocupa-se apenas com as condições objectivas.

termos de partilha que é indispensável, para que a criança desenvolva o seu sentido de pertença e, ao mesmo tempo, possibilite a abertura a uma perspectiva de teor personalista.

Para Gambôa (2004:95) esta ideia é mais concreta, porque pressupõe e implica que as relações sociais só são verdadeiramente sociais se englobarem uma componente moral, isto é, se conduzidas inteligente e responsabilmente. Por isso, está incluído no seu credo pedagógico que a sala de actividades se revele como uma modalidade de vida e não uma preparação para a vida (Dewey, 1897).

Construir “uma consciência de vida em comunidade” requer condições de comunicação, para partilhar significados, normas e procedimentos comuns o que, por conseguinte, requer outro elemento do seu credo pedagógico: a igualdade de oportunidades para a sustentação de processos mútuos num contexto relacional que, simultaneamente, valide e confirme a liberdade individual inerente à condição de pertença. Neste sentido, o papel do adulto é não apenas o de se afirmar como membro dessa comunidade mas também o de assumir a responsabilidade pela condução das intercomunicações e das interacções no seio daquela (Dewey, 1971). Assim, conforme Dewey:

“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 ou fora do grupo, para se tornar o líder das actividades do grupo” (1971:55).

Utilizando esta teorização para pensar nas aprendizagens profissionais no âmbito da formação prática será importante que os estagiários:

- a) estimulem os impulsos social, investigativo, expressivo e instrumental no processo de ensino-aprendizagem;
- b) aprendam a discernir e a interpretar os “motivos e objectivos actuantes” (Dewey, 2002:144) nas experiências sociais da vida da criança de forma a transformá-los em propósitos e planos de acção;
- c) assegurem a continuidade entre as actividades, de forma a que as aprendizagens anteriores sirvam como sustentáculo àquelas que se lhes devem seguir;

- d) considerem a organização dos espaços e materiais aos quais a criança possa recorrer de forma inteligente, transformando-os, assim, num acréscimo ao seu poder (Dewey, 2002).

Dewey teoriza sobre a natureza da experiência. Teoriza sobre as condições que permitem uma experiência reflexiva (interactiva e contínua) da construção do conhecimento quer para a criança quer para o educador. Trabalha a natureza da experiência que se transforma em base da construção do conhecimento.

Como sistematiza Pinazza (2007), é essencial criar ambientes formativos onde se promova e desenvolva o trabalho na perspectiva do laboratório, ou seja, importa instigar a curiosidade das crianças e dos formandos através de métodos de averiguação das coisas, de forma a torná-los sujeitos do seu próprio conhecimento.

2.2.1.3 Jean Piaget: os benefícios da co-operação¹⁶

(...) desgraçadamente (...) na pedagogia corrente escolar o prestígio da palavra domina sobre qualquer experiência activa e qualquer discussão livre. (...) o verbalismo constitui uma das manifestações mais claras da pressão adulta. (Piaget, 1984: 163)

A visão de Piaget, que se constrói tanto sobre o mundo dos objectos quanto sobre o mundo das pessoas, pressupõe a defesa de uma interacção educativa em clara orientação para a autonomia do sujeito.

Da sua vasta obra sublinham-se duas questões com grande sentido pedagógico¹⁷: a questão da lógica das acções e a questão moral.

Desde já, é importante assinalar que este autor advoga a existência de um paralelismo entre as relações intelectuais e a formação dos conhecimentos – dois processos indissociáveis para ele – e as relações morais, que a criança estabelece com o mundo que a rodeia (Piaget, 1984).

Do ponto de vista epistemológico importa compreender que, na perspectiva do autor, a criança descobre e conhece do mesmo modo o mundo das pessoas e o dos objectos reais ou simbólicos.

¹⁶Esta grafia não é do autor (Xypas, 1999)

¹⁷Sublinhe-se que Piaget nunca se considerou pedagogo. Neste domínio, sua declaração é elucidativa: “Eu não tenho opinião no campo da pedagogia.” (Bringuier, 1977:202)

Segundo Piaget (1991;1978a; 1978b; 1977), a génese do conhecimento pressupõe a acção recíproca do sujeito sobre o objecto e do objecto sobre o sujeito. Esta posição configura a importância de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio. O sujeito explora, por um lado, o meio, através dos esquemas pessoais para interpretar e dar significado à experiência de aprendizagem e, por outro lado, fecha-se num processo das suas estruturação e organização internas, sendo este um processo dialéctico.

Nesta perspectiva, sujeito e objecto determinam-se mutuamente, através do jogo duplo da assimilação e da acomodação: o sujeito age sobre os objectos transformando-os em função dos esquemas de acção e das operações sobre esses esquemas de que dispõe. Por sua vez, impõe-lhes modificações em função das variações dos objectos, para assim poder incorporá-los. Neste processo, o mecanismo de equilibração configura-se decisivo para que o sujeito se ajuste às novas informações e às necessidades de adaptação ao meio.

Compreende-se, portanto, quando Piaget (1978b:19) afirma “conhecer, não consiste em copiar o real, mas agir sobre ele e transformá-lo”.

Para Piaget (1983 cit. por Lourenço, 2005: 56), o essencial não é a palavra nem a transmissão do adulto mas sim a acção do sujeito, origem primeira do conhecimento e o responsável último da sua própria aprendizagem, distanciando-se de uma visão epistemológica empirista. É a acção que produz não só o conhecimento do mundo como também o conhecimento na sua forma, nas suas estruturas básicas, isto é, na sua condição de possibilidades. Podem realizar-se aproximações, a este nível, entre o pensamento de Dewey e o pensamento de Piaget.

Porém, se para uns (Malaguzzi, 1999; Coll, 1992, cit. por Oliveira-Formosinho, 1998a; Bruner, 1997 cit. por Lourenço, 2005) o conhecimento, em Piaget, é construído de uma forma solitária, para outros adquire também uma dimensão social (Xipas, 1999; Lourenço, 1998).

De facto, para Piaget (1984), só a cooperação “exerce no domínio moral como nas coisas da inteligência, uma função ao mesmo tempo libertadora e construtiva” (p.340).

Em questão está a visão egocêntrica de partida desenvolvida pela criança, bem expressa nas palavras de Piaget (1986:62), que “liga o seu eu à representação dos outros e à dos objectos materiais”. Tal significa que a criança reduz tudo a si, como se a sua

própria forma de observar, de actuar, de sentir e experienciar fossem as únicas possíveis.

Então, torna-se necessário que o pensamento da criança seja confrontado com pontos de vista dissonantes (conflito cognitivo) – que os seus seguidores denominam de conflito sociocognitivo, dissociando-o do conflito socioafectivo (Xipas, 1999) – para gerar uma reconstrução. Só quando confrontada em experiências reais de participação, ou mesmo na pesquisa /verificação de ideias conjuntas, é que a criança poderá ter consciência de si e dos outros e, deste modo, garantir o enriquecimento dos seus esquemas pessoais. Piaget considera que, no plano intelectual, o confronto de ideias permite à criança atingir a crítica com objectividade e coerência de pensamento¹⁸ o que, no plano moral, lhe possibilita alcançar a solidariedade e as ideias de igualdade e justiça.

O que acontece é que, no âmbito da autonomia moral, se ponderam especialmente os intercâmbios entre crianças (e é o adulto que estabelece os seus limites e as suas possibilidades) para a transição da moralidade heterónoma à moralidade autónoma (Vieira e Lino, 2007; Lourenço, 1992; Piaget, 1984). Estas duas morais correspondem a dois tipos de dinâmica interactiva entre adulto e criança. O primeiro tipo baseia-se no respeito unilateral: neste caso, as normas e as regras de funcionamento na sala de actividades são, primordialmente, determinadas pelo adulto que, por conseguinte, encaminha a criança para uma responsabilidade objectiva bem como para uma obediência à autoridade pelo poder de coerção que possui. Neste sentido, a consciência de si é como que tomada de empréstimo ao outro reforçando a tendência da criança para confiar, apenas, no controlo dos outros e no saber dos mesmos, o que resulta essencialmente num efectivo apelo ao conformismo.

Contrariamente, uma dinâmica interactiva fundadora da autonomia, baseia-se na reciprocidade e no respeito mútuos. À medida que decidem com igualdade e o adulto é capaz de respeitar a criança como pessoa, promove-se o sentimento de “nós” e, ao

¹⁸Tal como escreve Piaget (1978a:187) (...) é precisamente a troca constante de pensamentos com os outros que nos permite descentrar, assim como de nos assegurarmos da possibilidade de coordenar interiormente as relações que emanam de pontos de vista distintos.” é assim que “na ordem da inteligência, a cooperação é a discussão dirigida objectivamente (p185). Ou como cita Lourenço (1998:535), mais do que isso: “por si próprio, o indivíduo jamais chegaria à (construção da) conservação e reversibilidade (Piaget, 1950:271)

mesmo tempo, a consciência do “eu”. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das ideias impostas em benefício da inteligência activa e, do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela possibilidade de regular os seus comportamentos voluntariamente (imanescentes à própria acção e consciência), que surgem a partir de suas relações de amizade e de vínculos sócio-afectivos. Assim entendida, a autonomia da criança não aparece como afirmação de uma liberdade sem limites mas como uma liberdade comprometida no sentido em que obedece a convicções internas relativas às necessidades de respeito e igualdade mútuas.

Efectivamente, como afirma Piaget:

“para que haja uma igualdade real e uma necessidade autêntica de reciprocidade necessita-se de uma regra colectiva, produto *sui generis* da vida em comum: é necessário que, das acções e reacções de uns indivíduos sobre os outros, nasça a consciência de um equilíbrio necessário, que obrigue e limite ao mesmo tempo o alter e o ego.” (1984: 266).

Mais ainda, salienta que

“A autonomia aparece com a reciprocidade quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente desde dentro a necessidade de tratar os demais como gostaria de ser tratado.” (ibid:165).

Piaget, apesar de privilegiar a interacção de pares, adverte que tal não significa a demissão do adulto. Antes pelo contrário, afirma que à medida que o adulto pratica a reciprocidade com a criança, com acções e não com palavras, exerce sobre ela uma enorme influência.

Uma vez mais, os seus seguidores contribuíram para esta questão que informa a sua teoria em actividades físico-intelectuais (Duckworth, 1991; Kamii e DeVries, 1988), sócio-cognitivas (Clermont, 1978) e sócio-morais (DeVries e Zan, 1999; DeVries e Zan, 1998).

O papel do adulto apresenta-se na sua vertente cooperativa de um duplo ponto de vista: moral e intelectual. Assim, a estimulação por parte do adulto segue três vias interdependentes:

- a) a organização de contra-sugestões que levem a criança à reflexão, isto é, um modo de interacção adulto-criança, em que o primeiro decide a questão que irá colocar em função da resposta que o segundo lhe der (método clínico). Trata-se de elucidar através de perguntas apropriadas e pedindo argumentações às respostas das crianças com a finalidade de conhecer o seu pensamento;
- b) a elaboração do mundo físico dos objectos, na medida em que o adulto é, por excelência, um organizador de acções;
- c) o acesso ao mundo social em torno da interacção de pares, pela necessária descentração e coordenação de perspectivas de pontos de vista.

Partindo do pensamento de Piaget, o estagiário terá de privilegiar, na interacção, a co-laboração e a co-operação de intercâmbios de pontos de vista, na busca do conhecimento e do crescer moral, tendo, evidentemente, por base, a organização do ambiente educativo e o estilo de interacção promotora de autonomia.

Piaget investiga e teoriza sobre várias instâncias de interacção (a moral e a cognitiva) envolvendo diferentes actores: a criança e os pares, a criança e o adulto.

Os seus estudos e a investigação que originaram (Berrocal e Zabal, 1995) constituíram-se num novo impulso para enfrentar o comportamentalismo reinante mostrando que a criança não é um mero respondente mas um construtor de pensamento, processo sustentado nas várias formas interactivas.

No que diz respeito à formação, conduz, inevitavelmente, à necessidade de os contextos de vida do formando se adequarem ao tipo de interacção que propicie a construção do conhecimento. Da mesma forma, se deve concretizar numa interacção promotora da autonomia.

2.2.1.4 O contributo de Lev Vygotsky: a dupla mediação na interacção

Todas as funções mentais superiores são processos mediados. (...) são um aspecto do desenvolvimento cultural da criança e têm sua fonte na colaboração e instrução(...) Inicialmente essas funções surgem como formas de actividade cooperativa. Só mais tarde a criança as transforma na esfera de sua própria actividade mental. (Vygotsky, 1996)

Lev Vygotsky, psicólogo russo contemporâneo de Piaget, orienta a sua reflexão sobre a interacção educativa numa direcção diferente.

No caso de Vygostky, o nível de desenvolvimento da criança está intrinsecamente relacionado com a interacção educativa (Ducharne & Cruz, 2005; Castorina, Ferreiro, Oliveira e Lerner, 1996).

Vygotsky considera que qualquer função presente no desenvolvimento da criança aparece em dois planos distintos: primeiro entre as pessoas (plano social) como uma categoria interpsicológica e só depois na criança, como categoria intrapsicológica. Este papel cabe à internalização, ou seja, a passagem do interpessoal ao intrapessoal não é feita por simples cópia ou imposição exterior, mas exige reconstrução e transformação do sujeito (Vygotsky, 1996; 1991). Tal posicionamento afasta Vygotsky dos modelos assentes no condutismo associacionista e situa-o na perspectiva construtivista.

Na explicação vygotskiana "todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos" (Vygotsky, 1991:64). Em outras palavras, afirma que o funcionamento mental superior tem uma génese social, isto é, defende que a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores processa-se, num primeiro momento, na interacção que o sujeito estabelece com o meio sociocultural e é esta construção interpessoal que possibilita a construção intrapessoal e o desenvolvimento.

Assim, de acordo com a teoria de Vygotsky, a especificidade do desenvolvimento humano reside na natureza sócio-histórico-cultural, que resulta da integração dos sujeitos num meio culturalmente organizado, no qual participam e observam. A interacção educativa é pois considerada um factor essencial quer no desenvolvimento da criança quer na apropriação dos instrumentos de mediação simbólica construídos pela cultura a que pertence.

Conforme Vygostky (1991), as ferramentas culturais (por exemplo, lápis, computador, martelo...) e os símbolos (por exemplo, linguagem, aritmética, o jogo simbólico, os sistemas de leitura e escrita...) que medeiam a interacção têm efeitos sobre a mente dos utilizadores e sobre o contexto. Em relação a estes efeitos, o autor (1991:62) esclarece que o recurso a ferramentas modifica o ambiente materialmente, enquanto que o símbolo é um constituinte da cultura e actua como mediador das acções

do sujeito. Consequentemente, o primeiro recurso é externamente orientado para a mudança dos objectos, enquanto o segundo, por seu lado, é orientado internamente.

Daniels (2003:26) sublinha que a implicação mais notória desses instrumentos mediadores é o revelar a importância dos efeitos contextuais, pois o desenvolvimento ocorre pelo uso das ferramentas disponíveis num tempo e num espaço particulares.

Para Vygotsky, ao contrário de Piaget, o domínio da linguagem é o mais crucial desses instrumentos de mediação. Argumenta que “uma vez que as crianças aprendem a usar, efectivamente, a função planeadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente.” Vygotsky (1991: 31).

Na verdade, na sua obra “Pensamento e Linguagem (1996)”, Vygotsky sustenta que as crianças começam a usar a linguagem não apenas para comunicar, mas para guiar, planear e monitorar a sua actividade. Especificamente, este uso da linguagem possibilita a auto-regulação do comportamento da criança. Como Vygotsky (1991) apontou, por um lado, as operações cognitivas da criança ganham maior liberdade e independência do seu campo visual imediato e, por outro, as operações e as acções tornam-se menos impulsivas. Finalmente, permite não apenas um maior controlo do ambiente, como possibilita um domínio crescente sobre o seu comportamento e o dos outros.

Enfatiza também o papel da comunicação na construção dos conceitos científicos, salientando que os conceitos quotidianos das crianças precisam de ser explicitados para elas acederem a um nível superior, sendo indispensável que o interlocutor esteja num nível mais avançado para que possa actuar na “zona de desenvolvimento próximo”. Esta zona representa o espaço entre o nível real de desenvolvimento da criança, determinado pela capacidade de resolver o problema sozinho e o seu potencial de desenvolvimento, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de outros.

Para Vygotsky (1988:114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” e que “com o auxílio de uma outra pessoa, toda a criança pode fazer mais do que faria sozinha (...) (Vygotsky, 1996:89).

De acordo com o autor, é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança aquilo que ela realiza com a ajuda dos outros do que o que consegue concretizar por si mesma (zona de desenvolvimento real). Este facto vem reforçar o papel do adulto, já que só uma observação atenta e contínua da aprendizagem da criança lhe permitirá fazer

uma estimulação guiada dos processos de desenvolvimento que ainda não ocorreram, mas que já são evolutivamente possíveis.

Nesse processo, Wertsch (1985) salienta a importância do diálogo criança-adulto. Este autor usa o conceito de flexibilidade semiótica para se referir às mudanças no discurso do adulto, susceptíveis de fornecer as respostas às crianças. Isto significa que as directrizes do adulto guiam inicialmente a criança, no processo de construção da compreensão das múltiplas tarefas e resolução de problemas. À medida que a criança ganha um maior controlo e domínio, o adulto, de uma forma gradual e progressiva, retira a mediação na actividade conjunta.

Na interacção, o adulto é essencialmente um duplo mediador: medeia a aquisição dos instrumentos culturais, socialmente elaborados e fruto de gerações precedentes que, por sua vez, medeiam a estimulação das funções mentais superiores das crianças (Oliveira – Formosinho, 2001a). Estas, ao apropriarem-se desses instrumentos culturais, desenvolvem as suas funções mentais e transformam radicalmente a actividade, alargando-a a outras formas de experimentação.

Então, o educador, sensível e atento a estas novas formas de experimentação, coloca a criança frente a tarefas que excedem os seus conhecimentos e capacidades, no intuito de evidenciar o início de novas habilidades. Ao prestar-lhe ajuda, assistência e orientação nesses desafios, a criança será, mais tarde, capaz de os realizar com independência e competência.

Como Bruner (1986) observou, será esse “empréstimo da consciência” que conduzirá as crianças pela zona de desenvolvimento proximal. A ênfase, então, não está na transmissão de conhecimentos ou de habilidades em moldes pré-definidos. A ênfase situa-se em actividades conjuntas, mediadas pelo adulto, cuja intenção é auxiliar as crianças a obter e expressar significados sob formas que as habilitariam a construir conhecimento e o significado de si mesmas (Moll, 2002).

Para que a criança aprenda algo novo é necessário que o possa fazer em contexto social onde a interacção interpessoal sustente a construção da intrapessoalidade. As funções psicológicas superiores nascem duas vezes na vida do sujeito: primeiro, no contexto das relações interpessoais e, depois, no contexto da intrapessoalidade.

A grande aprendizagem do adulto profissional é a de sustentar o movimento da interpessoalidade para a intrapessoalidade, colando “andaimes” subtis que permitem o

movimento daquilo que ainda não faz sozinha mas que virá a fazer se uma condição for respeitada: a de transitoriamente dispor de “empréstimo do adulto”.

Malaguzzi (1999) diz que, se o empréstimo for bem feito, a criança o devolve rapidamente.

Do mesmo modo, os formadores de educadores devem usar o movimento da interpessoalidade para a intrapessoalidade de forma a tornar o formando capaz de operar além das suas capacidades e consolidar novas habilidades e compreensões. Assim, a primeira implicação importante para a formação prática é a de que o supervisor deve criar um contexto social promotor da interpessoalidade que permita a aquisição do conhecimento a nível intrapessoal, esperando que os estagiários, isomorficamente, o façam com as crianças.

2.2.1.5 Celestin Freinet: a interacção que resgata a criança-aluno

“ (...) as crianças nunca têm as mesmas necessidades e aptidões, sendo profundamente irracional que todas avancem ao mesmo tempo. Uma 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, 1973:196)

Para Machado e Araújo (2007), Freinet é assumidamente um professor primário que pensa e reflecte a prática docente, que trabalha sobre e para a prática, com base na realidade das condições de trabalho para desconstruir a escola tradicional. Esta é a sua grande definição. No mundo das Ciências da Educação precisam-se professores comprometidos com este grande desafio.

Com efeito, ao introduzir o Código Pedagógico, Freinet coloca desde logo, no âmbito da interacção educativa, uma preocupação com a estrutura de poder. Mais especificamente, descreve os invariantes pedagógicos que, metaforicamente, se organizam em semáforos luminosos de retroacção informativa para o adulto (Freinet, 1973). A indicação das cores verde, amarela e vermelha, postas à prova por cada um, constitui a sinalização como “guardiã” disciplinadora frente a cada princípio. Está no horizonte procurar saber se o executa com frequência, se oscila ou se se distancia das

propostas elaboradas face à natureza do processo de ensino-aprendizagem e aos papéis que adulto e criança desempenham no mesmo.

Compreende-se, então, a explicitação dos condicionamentos que afectam as intervenções educativas e que comprometem o desenvolvimento da autonomia e participação por parte da criança (Freinet, 1973: 168-190):

- ser maior que a criança não significa, necessariamente, estar acima dela (nº2);
- ninguém gosta do exercício autoritário do poder, ou seja, nem do controlo nem da punição (nºs 4 e 18);
- ninguém gosta de alinhar passivamente com uma ordem externa (nº5);
- ninguém gosta de trabalhar sem objectivo, sujeitar-se a pensamentos inscritos em rotinas nas quais não participa (nº8);
- a criança não gosta de receber lições “ex cathedra”, nem tão pouco do trabalho em rebanho a que tem de se sujeitar (nºs 16 e 21);
- recomenda ao adulto: “falai o menos possível” (nº20);
- os castigos são humilhantes e não conduzem nunca ao fim desejado (nº 23);
- toda a criança quer ser bem sucedida; o fracasso é inibidor, destruidor do ânimo e do entusiasmo (nº10).

Esta avaliação crítica do papel do adulto – o de ser exclusivamente um controlador, um verbalista, um uniformizador – resulta da convicção de uma interacção comprometida com a participação e a partilha reflexivas.

Esta ênfase situa-se, preponderantemente, nos invariantes pedagógicos nºs 7 e 6, que salientam: “dai às crianças a liberdade de escolher o seu trabalho, de decidir o momento e o ritmo desse trabalho e tudo mudará”, mesmo que “essa escolha não seja a mais vantajosa” (Freinet, 1973:177).

Esta tomada de posição tem, como base, o sentido de responsabilidade, assumido individualmente (plano individual de trabalho) ou em grupo (plano colectivo de trabalho), concebendo, assim, a criança como autora e não como reprodutora.

As crianças fazem os planos individuais, ou de grupo cooperativo, com base nas opções que o ambiente físico da sala lhes proporciona e com base nas sugestões do plano do adulto. Deste modo, respeita o direito que cada criança tem de fazer escolhas relativamente às actividades que considera interessantes.

Porém, este exercício substantivo pressupõe igualmente a (re) construção do papel do adulto: o de estimular a cooperação entre todos e o de estimular a responsabilidade de cada um.

O estímulo à livre expressão, liberdade de escolha e decisão por parte da criança não pressupõe permissividade porque essa liberdade compromete ambos os intervenientes na interacção: para a criança, reforça o compromisso de comunicar ao grupo as suas realizações e descobertas e, para o adulto, garante o compromisso de “ajudar, ajudar sempre” em todos esses processos.¹⁹

Aqui reside outra contribuição importante referente ao papel da criança: o de ser, também, participante e protagonista para uma construção social cooperante. Relembre-se que, para Freinet (1973:196), a criança só se interessa pelos planos individual e colectivo de trabalho²⁰, desde que efectuados no seio de uma comunidade viva.

Sublinhe-se então que é no social que a criança, individualmente, se manifesta e, neste sentido, faz sobretudo sobressair a assembleia cooperativa “que é o espaço-chave da organização da pedagogia” (Nunes, 2001:100). É aqui que a criança “ (...) toma consciência do efeito provocado pelo resultado do seu trabalho” (Freinet, 1974 a:220).

Freinet (1975) potencia a compreensão dos interesses, das experiências pessoais de cada criança que só têm valor, “ (...) na medida em que é socializado, na medida em que serve de pretexto e de argumento para um enriquecimento na direcção da cultura e conhecimento.” (p.68).

É na assembleia cooperativa que as trocas se transformam em rede interactiva, por meio da qual a criança faz a análise a respeito dos trabalhos, dos acontecimentos e situações, do comportamento dos colegas e de si própria.

A leitura do Jornal de Parede na assembleia cooperativa ajuda “a desocultar as ocorrências mais significativas que acontecem durante a semana” (Nunes, 2001:102). Este instrumento de gestão de grupo é construído em função dos seguintes juízos: “criticamos”; “felicitaos”; “realizamos” e “pedimos” (Elise, 19981, cit. por Nunes, 2001). Este instrumento reflecte, não só, o quotidiano objectivado em escrita, como

¹⁹Para Freinet (1973: 193) “ a atitude de auxílio é a única válida em pedagogia.”

²⁰Freinet (1975:76) institui quatro tipos de planos de trabalho: o plano geral, os planos anuais, os planos semanais e os planos quotidianos.

possibilita a regulação das aprendizagens e dos percursos assente em princípios democráticos.

Neste contexto, Niza (2001: 155), no posfácio da obra de Nunes, destaca a forma como o autor evidencia o papel da escrita, quer como operador do conhecimento quer como memória colectiva e individual.

Pode então dizer-se que o adulto, na interacção educativa, dispõe de um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de actividades.

Além dos instrumentos que se destinam à gestão do grupo (a assembleia cooperativa e o jornal de parede) e dos instrumentos que servem à gestão das aprendizagens²¹ (os planos de trabalho individual e colectivo) Nunes (2001:81)²² refere ainda os instrumentos físicos de comunicação (a imprensa e a biblioteca de classe) e os instrumentos sociais de comunicação (o texto livre, a correspondência escolar, a entrevista e o jornal escolar).

Estes instrumentos não são apenas a “chave” da transformação do seu ensino, tendo em conta que facilitam uma nova imagem da criança que “é vista, por ele, como um ser histórico-social, um ser afectivo, um ser inteligente e, como o adulto, criador da cultura, artífice de seu próprio desenvolvimento e saber” (Cioppo e Sanches, 2007:163). Neste sentido, torna-se evidente que a gestão da vida moral do grupo e a gestão das aprendizagens não advêm da autoridade do adulto mas provêm do grupo cooperativo.

O princípio a que não abre luz verde é o da actividade lúdica reduzida à ideia de mera manipulação ou entretenimento. O processo pedagógico insere-se na promoção do trabalho/jogo e, simultaneamente, na participação e pertença de uma organização democrática e cooperante. (invariante nº 24).

Para Freinet (1973),

“O educador não pode contentar-se em ver funcionar a cooperativa para sancionar, do exterior, as suas debilidades e erros. Tem de se integrar na Cooperativa de que tentará ser, com muita compreensão e dinamismo, o melhor elemento” (p.200).

²¹Considera ainda neste grupo os ficheiros e cadernos autocorrectivos que não têm pertinência na educação de infância.

²²O autor baseia-se na organização feita por Clanché (in Bruliard, L. e Schlemminguer, G., 1996).

Pode dizer-se, com inspiração em Freinet, que o estagiário precisa aprender:

- a) a analisar, de uma forma crítica e reflexiva, as interações que estabelece e desenvolve com a criança;
- b) a incorporar uma organização cooperativa das aprendizagens;
- c) a gerir e a dinamizar os diversos instrumentos.

Freinet traz a questão das interações para o centro da sala de aula. Conceptualiza um professor que está preocupado com as condições da criança-aluno e na interação educativa atribui à criança direitos e poder. É a esta que Freinet quer garantir um quotidiano que lhe permita ser activa e participativa. O professor tem aí um papel central e, para o concretizar, necessita de controlar o uso do poder e desenvolver interações cooperativas. Note-se a sua recomendação ao adulto para falar o menos possível.

Os diversos contributos referidos permitem aprofundar a questão central deste estudo - a interação educativa - e espelham desafios que qualquer processo de formação de educadores, no âmbito das interações, comporta.

Apesar das singularidades destes quatro teóricos há traços de identidade comuns que convém sistematizar.

Em primeiro lugar, a chamada de atenção para a reconceptualização de questões fundamentais como a imagem de criança, o papel do adulto e a própria visão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Uma ideia fundamental, e que lhes atribui unidade, diz respeito à crença de que as crianças intervêm activamente na sua própria aprendizagem e chegam ao conhecimento do mundo através da acção e da interação social. Além disso, partilham uma imagem de criança como ser competente, com grandes potencialidades e co-protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Compreender e aceitar esta nova forma de olhar a criança implica desenvolver uma outra imagem de adulto – esta é uma questão teórica central para esta investigação que estuda a aprendizagem profissional da interação educativa.

Na perspectiva destes teóricos, o adulto não transmite ou, muito menos, ensina. O adulto apoia, auxilia e estimula as crianças, desenvolvendo um papel activo de co-autor no processo de ensino-aprendizagem. Consideram que é da competência do adulto compreender quais são as capacidades das crianças que se estão a manifestar nas suas experiências de aprendizagem de forma a poder adequar a interacção educativa às necessidades da criança. Este facto vem reforçar o papel do adulto já que só uma observação atenta e contínua da criança lhe permitirá, segundo Vygotsky, actuar na zona de desenvolvimento proximal.

Ao adulto cabe o papel de organização de um ambiente que convide à auto-iniciativa da criança e que, ao mesmo tempo, assegure a continuidade das experiências, garantindo um *continuum* experimental prestando atenção às possibilidades intrínsecas a cada experiência pedagógica e mostrando-se passível de ampliação, de generalização, de enriquecimento e aprofundamento. Colocam assim em evidência a convicção de que os conteúdos não devem ser concebidos como fins em si mesmos, mas como instrumentos ao serviço do desenvolvimento da(s) criança(s).

Também a visão de processo de ensino-aprendizagem como transmissão de conhecimento cede espaço para a aprendizagem como uma produção colaborativa. A colaboração, os intercâmbios, a partilha surgem, de forma indubitável, como outra marca profunda dos contributos notáveis de cada um.

O processo de ensino-aprendizagem envolve necessariamente adulto e crianças sendo que uns sublinham a interacção entre pares, entre a criança e os materiais, situações e acontecimentos (Piaget); e outros valorizam mais a interacção com o adulto em contexto sócio-histórico-cultural (Vigostky, Dewey e Freinet). Nem o primeiro esquece a interacção com o adulto, nem os segundos ignoram a interacção entre pares. É uma questão de ênfase.

A interacção educativa deve assim proteger e respeitar a individualização dos relacionamentos e, ao mesmo tempo, procurar expandi-los em direcção a trocas mais ampliadas como forma de concretizar a comunidade de aprendizagem. Concretamente, todos estes teóricos espelham a necessidade de promover o respeito pela individualidade da criança bem como o estabelecimento de uma rede de interacções alargadas e baseadas no sentido do respeito mútuo, da justiça e de regras partilhadas por todos.

Esta constelação de ideias advinda dos teóricos apresentados previamente tem também relevância para as interacções que se estabelecem no âmbito da formação de adultos, isto é, os estagiários. Pode afirmar-se que, no âmbito da formação prática, aqueles teóricos reclamam uma mudança de visão do formador como possuidor de conhecimento para uma visão do formador como co-construtor dos conhecimentos.

O papel do formador apresenta-se como organizador do ambiente; como fornecedor dos recursos necessários para que os formandos possam ser capazes de levar a cabo as iniciativas que estabeleceram, superando as dificuldades e os obstáculos que emergem na acção quotidiana. No entender de Vygotsky, o formador deverá levar em linha de conta não só as potencialidades actuais do formando mas, sobretudo, o que o formando potencialmente pode vir a ser. Por outras palavras, o formador, ou lança novos desafios, que, por definição, devem apresentar um nível de competência superior ao formando, ou apresenta directrizes para a resolução dos problemas, observando de seguida como o formando resolve a situação, ou, ainda, inicia demonstrando, observando posteriormente a conclusão da tarefa.

O formador deve atribuir relevância não só ao processo de conhecimento que se constrói nas interacções que o formando estabelece com as actividades práticas, como a sua articulação nas interacções entre formandos (interacção entre pares) e entre formador e formandos. Deste processo deriva a necessidade de colaboração e negociação uma vez que não se trata de transferir conhecimentos ou competências para os formandos mas sim da criação e desenvolvimento de espaços e tempos de reflexão partilhada das experiências sobre a melhor forma de apoiar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Atribuir significado à experiência vivenciada e motivada pelos seus propósitos, reflectindo conscientemente sobre ela, requer que todos (formandos e formadores) se envolvam activamente na descoberta de novos meios para resolver os problemas e as questões. Importa sobretudo criar um contexto propício ao questionamento, à indagação, à experimentação, à comunicação e à interpretação de ideias, factos e pensamentos. Nestes processos, é fundamental que todos manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, dispendo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e respeitando as diferenças e particularidades individuais. Trespasa, pois, em todos estes autores, a ideia de que são cruciais a negociação, a partilha e a colaboração. Este contexto teórico plural

permite ajudar a criar significados para a ideia de que a interacção educativa é uma competência profissional prática que deve ser estimulada.

Seguidamente, e para uma maior compreensão da interacção como competência profissional prática desenvolve-se outro percurso: o dos modelos curriculares, sequência lógica das propostas teóricas acabadas de apresentar.

2.2.2 Os modelos curriculares e a importância da interacção adulto-criança

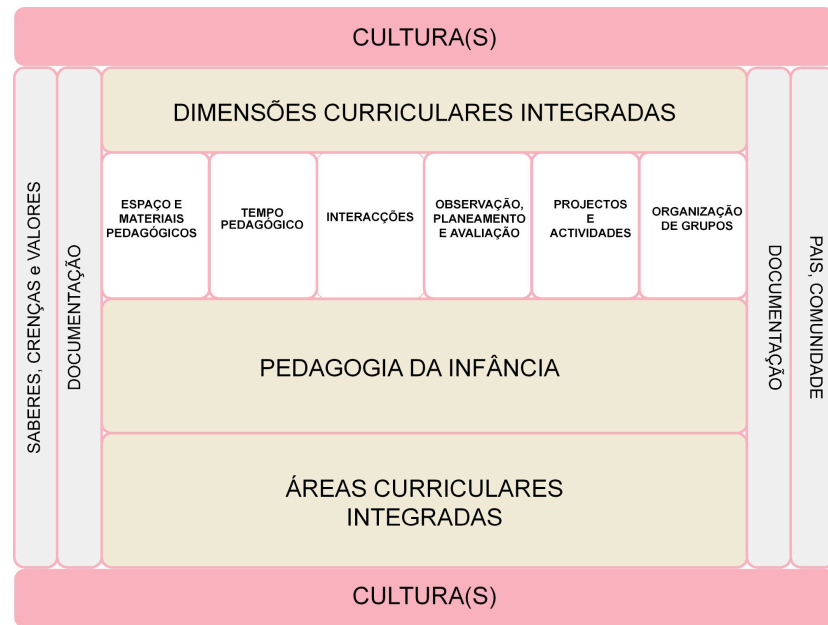
Oliveira-Formosinho (2007b; 1998a) perspectiva o conceito de modelo pedagógico como um sistema educacional compreensivo que se caracteriza pela integração de um quadro de valores, de uma teoria e de uma prática. Nesta perspectiva, incorpora uma visão integradora dos fins da educação e dos seus princípios, permitindo fazer opções fundamentadas teoricamente, para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção.

O modelo curricular explicita orientações para a praxis pedagógica quotidiana, definindo

“o tempo como dimensão pedagógica; o espaço como dimensão pedagógica; os materiais como “livro de texto”; a escuta e a interacção como promoção da participação guiada; a observação e documentação como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no acto educativo; a planificação como resposta à escuta documentada; a avaliação da aprendizagem como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte do educador; os projectos como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as actividades como jogo educativo; a organização e a gestão dos grupos como garantia da pedagogia diferenciada” (Oliveira-Formosinho, 2007a:30).

De acordo com a autora, o modelo curricular orienta e organiza a compreensão da interactividade dessas dimensões e possibilita a compreensão das interfaces entre as mesmas, bem como das áreas curriculares integradas; das interfaces de instituição com a família e a comunidade e das interfaces com a creche e o jardim-de-infância. O quadro seguinte mostra a complexidade das dimensões da pedagogia da infância e a sua interactividade.

Este quadro constitui-se como instrumento orientador para análise de algumas dessas dimensões pedagógicas no âmbito dos modelos curriculares em estudo, e, especificamente, na sua conceptualização da interacção educativa.



Júlia Formosinho 1998-2008

Quadro 3 – As dimensões da pedagogia da infância

Tal como foi anunciado (capítulo 2.2), analisam-se três modelos pedagógicos – High-Scope (Post e Hohmann, 2003; Hohmann e Weikart, 1997; Brickman et al, 1996; Hohmann, Banet e Weikart, 1984), Movimento da Escola Moderna (Niza, 2007; 1998a, 1998b) e Reggio Emília (Malaguzzi, 1999) – para a compreensão da questão da interacção educativa como competência profissional prática que está na origem deste trabalho.

O estudo destas perspectivas pedagógicas permitirá alargar a compreensão de como fazer a aprendizagem profissional a este nível.

Passa-se, então, a uma apresentação mais detalhada de cada modelo curricular com o intuito de fundamentar o valor da interacção educativa e perceber como se pode fazer a aprendizagem profissional da mesma.

2.2.2.1 Modelo Curricular High-Scope: a partilha do controlo

O Projecto Perry, nome original do currículo High-Scope, também chamado nos seus primórdios currículo de orientação cognitiva (Hohmann, Banet e Weikart, 1984) apresenta as suas intenções depois de desconstruir a forma tradicional de conceber a educação de infância. Não quer que o currículo seja um código de “boas maneiras e bons costumes” e não quer que seja um mero apoio do adulto ao desenvolvimento socioemocional da criança (Oliveira-Formosinho, 2007a:56).

Em pedagogia, não é suficiente desconstruir, é necessário definir os pilares da construção. É isso que faz o projecto Perry quando define como pressupostos centrais os seguintes:

- a) “a aprendizagem faz-se através da acção da criança e não por repetição e memorização;
- b) o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização futura” (Oliveira-Formosinho, 1998b:57).

Para cumprir estes objectivos recorrem-se de várias fontes, entre as quais uma herança incontornável americana – John Dewey – e uma perspectiva europeia então emergente – Jean Piaget – que começa a ter popularidade nos Estados Unidos.

A influência piagetiana no currículo é visível naquilo que inicialmente foi apelidado de orientação cognitivista. Assim, nesta fase, as seguintes orientações são reconhecidas como uma dimensão vital da sua pedagogia:

- a) “definição do desenvolvimento psicológico como a finalidade da educação;
- b) definição do papel do professor como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança;
- c) criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte;
- d) criação de uma rotina estável com um ciclo central de planeamento - trabalho-revisão” (Oliveira-Formosinho, 1998b:58).

Pode dizer-se que nesta fase fazem uma utilização mais rígida da linha piagetiana, partindo do estágio desenvolvimental onde a criança se encontra, e construindo apoios necessários para “acelerar” o seu desenvolvimento. No entanto, o constante diálogo entre a teoria e a prática e as reflexões críticas, que sempre caracterizaram este modelo, desde o seu início até aos nossos dias, conduziram-no à sua progressiva remodelação (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Desde o início que o currículo High-Scope se tornou uma realidade dinâmica e demonstrou uma forte ligação às práticas docentes. As propostas foram desde sempre debatidas entre os teóricos que as conceptualizaram (Post e Hohmann, 2003; Hohmann e Weikart, 1997; Brickman et al, 1996; Hohmann, Banet e Weikart, 1984) e os práticos que as contextualizaram na acção. É desta fusão que nasce a necessidade da organização da actividade educacional em torno das “experiências-chave” e da reconceptualização do papel do adulto.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007a), esta fase conduziu às seguintes aquisições:

- a) ” a centração no desenvolvimento intelectual da criança;
- b) a opção pela aprendizagem activa;
- c) o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação;
- d) o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão;
- e) a criação das experiências-chave;
- f) a conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomizante da acção da criança.” (p.58)

Segue-se uma fase muito interessante na qual o modelo curricular High-Scope (Hohmann e Weikart, 1997) refina os instrumentos de avaliação do contexto e das aprendizagens da criança (o PIP/High-Scope 1989 e o COR/High-Scope, 1992). Esta é uma conquista muito distintiva pois são raros os modelos curriculares que dispõem de instrumentos monitorizadores da acção e da reflexão profissionais e da aprendizagem das crianças. Portanto, nesta fase, assiste-se à criação de instrumentos de avaliação e pesquisa que podem ser usados para a formação, intervenção e avaliação. É também

nesta fase que a fundação High-Scope reescreve as experiências-chave (Hohmann e Weikart, 1997), isto é, as experiências de aprendizagem que se deseja que o contexto educativo proporcione para que a criança possa progredir na construção de saberes. Estas experiências são profundamente utilizadas na Europa. Veja-se o exemplo da investigação de Ferre Laevers (2008)²³ que as considera um instrumento muito útil para a formação dos educadores (recorre às experiências-chave para analisar o conteúdo do envolvimento das crianças).

Nesta última década, a fundação High-Scope lançou o currículo para creches (Post e Hohmann, 2003)²⁴, tendo lançado, antes, o currículo para o ensino básico.

Como dito anteriormente, Piaget é um núcleo fundador desta perspectiva que claramente se situa no interacionismo-construtivista (Coll et al, 2001; Lourenço, 1998; 2005). Como já foi afirmado, efectuou-se uma utilização evolutiva de Piaget e do paradigma desenvolvimentista. Com o tempo procurou-se uma perspectiva mais ampla que o da utilização dos estádios como base para acelerar o desenvolvimento.

Esta perspectiva caracteriza-se por uma escuta activa da criança, através da observação. Os educadores são formados na utilização do Child Observational Record (High-Scope, 1989) e das experiências-chave e escutam as crianças dentro destes quadros teórico-instrumentais, partindo dessa escuta para a planificação do ambiente e das experiências de aprendizagem.

É muito clara, nesta fase, a necessidade de organizar os espaços, os materiais e a rotina com vista à promoção da autonomia cognitiva e moral da criança e com o intuito de cuidar das interacções e relações como forma de mediação do desenvolvimento da autonomia da criança.

Como referem Mary Hohmann e David Weikart (1997:66) a “autonomia é a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração” Esta visão tem implicações significativas na conceptualização da interacção do adulto com a criança. É de enorme relevância encorajar a(s) criança(s) a resolver os problemas e a

²³1º Congresso Internacional de Estudos da Criança: Infâncias, Possíveis Mundos Reais, realizado em 2,3,4 de Fevereiro e organizado pelo Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.

²⁴Livro traduzido em Portugal pela Fundação Calouste Gulbenkian.

agir de forma independente. Importa reduzir o papel directivo do adulto e permitir à criança maior capacidade de acção, de iniciativa e de tomada de decisão.

Ao nível da pedagogia, trata-se de um processo complexo que envolve estratégias, repetições e questões abertas para expandir a comunicação bem como o recurso a uma observação atenta do trabalho que as crianças realizam no quotidiano, conforme se encontrem a trabalhar individualmente, em pares ou em pequenos grupos.

Weikart e Schweinhart (2000) consideram importante que o adulto saiba distinguir as questões que efectivamente apoiam as crianças, daquelas que as avaliam e condicionam. Nesta perspectiva pedagógica, enfatiza-se a necessidade de uma interacção verbal equilibrada entre a fala do adulto e a fala da(s) criança(s) e uma interacção respeitadora das ideias, sugestões e acções de todos e de cada um. Isto significa que o adulto fala num tom de voz natural e ouve atentamente as crianças, encorajando-as a resolver os seus problemas, a auxiliarem-se mutuamente; “fazendo perguntas sérias” (Brickmann et al., 1996), isto é, criando situações para desafiar o pensamento.

Valoriza-se a participação activa e recíproca dos adultos nos jogos e brincadeiras das crianças. Não se pode esquecer a importância do adulto em observar atentamente os jogos e as brincadeiras das crianças para que possa responder de forma individualizada aos interesses e necessidades que emergem junto do grupo e de cada criança.

No âmbito da resolução dos problemas interpessoais, o adulto preocupa-se em manter limites razoáveis, encorajando a criança a estabelecer ligações entre as suas acções e os efeitos que produzem sobre os outros, incentivando-a a coordenar as necessidades próprias com as dos outros, estimulando-a a descobrir soluções mútuas e a agir em conformidade (Hohmann e Weikart, 1997; Lino, 1996).

Hohmann e Weikart (1997) sintetizam a interacção educativa do seguinte modo: “quer as crianças quer os adultos assumem a vez para desempenhar o papel de líderes e de seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes” (p.77). Estando ambos “ao mesmo nível, aprendizes e professores” (Hohmann e Weikart, 1997: 79), os seus papéis são complementares no processo de ensino-aprendizagem, havendo a iniciativa da criança conjugada com a iniciativa do adulto que, por sua vez, prossegue as experiências-chave (Hohmann e Weikart, 1997).

Pode então dizer-se que a autonomia da criança deixa de ser uma acção espontânea, para se tornar numa acção auto-regulada e, simultaneamente sócio-regulada (Oliveira-Formosinho, 1996).

Esta tradição curricular analisa, claramente, como organizar o ambiente educativo (espaço, tempo, actividades, interacções) para que a criança tenha auto-iniciativa na sua jornada de aprendizagem. A aprendizagem activa é um conceito que muito prezam e que exige do educador auto-vigilância sobre o seu estilo interactivo.

Os estudos de impacto do modelo (Nabuco, 1997; 2004; Epstein, 1993 cit. por Homann e Weikart, 1997; Kathy Sylva, 1993 cit. por Oliveira-Formosinho, 1998 a) e a análise de práticas (Brickmann et al., 1996) permitem estabelecer que há estilos de interacção adulto-criança que beneficiam a autonomia da criança e outros que a limitam e, até, impedem. Neste sentido, Piaget e Dewey, apresentam-se, para este modelo, como importantes fontes de inspiração.

A aprendizagem profissional dos estagiários deve caracterizar-se por uma atitude de apoio e incentivo à iniciativa da criança e à resolução autónoma e colaborativa dos problemas. Este apoio envolve uma variedade de estratégias, de forma a proporcionar às crianças múltiplas oportunidades para agir, reflectir, interagir, aprender e a criar empatia com o outro.

Estas ideias têm relevância para a formação prática pois que esta se tornará mais efectiva desde que proporcione a construção do conhecimento tanto nas interacções que o estagiário estabelece com as actividades práticas como nas interacções entre supervisor e estagiário (s) e entre estagiários (interacção de pares), através da partilha e da reflexão de experiências e saberes.

O trabalho em equipa assume uma importância capital no modelo curricular High-Scope. Sendo assim, é desejável que todos os intervenientes "partilhem a responsabilidade de promover o trabalho em grupo, estabelecendo objectivos curriculares, colocando questões e resolvendo problemas" (Hohmann e Weikart, 1997:131). Salientam a importância da partilha dado que " cada elemento da equipa toma a iniciativa e serve a equipa, quer como líder quer como participante" (Hohmann e Weikart, 1997: 131).

Estes autores realçam sobretudo a necessidade de criar espaços e tempos para pensar e reflectir em conjunto de modo a oferecer um contexto educacional consistente

com os objectivos e crenças educacionais, bem como com as necessidades da criança individual e do grupo de pares. Todo este trabalho colaborativo tem, no centro, uma gramática pedagógica, isto é, uma proposta pedagógica para a educação de infância.

2.2.2.2 Modelo Curricular M.E.M.: a centralidade da comunicação

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.), cuja origem e desenvolvimento se situam nos anos sessenta, foi enquadrado inicialmente pelas Técnicas Freinet, pela Pedagogia Institucional e pelos Procedimentos Não-Directivos na educação (Niza, 1998; Santana, 1998).

Actualmente, Freinet continua a ser uma referência muito visível quando se analisam os ambientes educativos do MEM, contudo as referências teóricas alargam-se a Vygotsky e Bruner valorizando “uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e do adulto” (Niza, 2007:125).

Niza (1992), um dos fundadores do MEM, salienta que este modelo “ tem vindo a ser construído e reconstruído ao longo do tempo sempre a partir das práticas diárias (p.33). Nesta citação é fácil perceber que o modelo radica numa praxis, exaustivamente participada em processos de (des)construção e de reconstrução das suas vivências pedagógicas, ancoradas numa perspectiva de formação permanente.

A fim de compreender as contribuições deste modelo pedagógico para a interacção educativa é, antes de mais, necessário apresentar uma breve consideração dos seus princípios orientadores, a saber:

- (1) os meios pedagógicos têm de veicular, em si, os fins democráticos de educação;
- (2) a prática escolar, enquanto contrato social e educativo, concretiza-se através da negociação entre adulto e crianças e crianças entre si;
- (3) a prática democrática da organização é partilhada por todos e todos, com igual direito, participam no conselho de cooperação;
- (4) os processos de trabalho devem ser homólogos aos processos da vida social produtiva;

- (5) toda a informação e realizações das crianças são partilhadas através de circuitos sistemáticos de comunicação;
- (6) as práticas escolares têm de dar sentido social imediato às aprendizagens das crianças;
- (7) as crianças interpelam o meio social e trazem para a sala pessoas da comunidade como fonte e recurso de conhecimento e cultura, (Niza, 2007:128-130).

Destes princípios, decorrem três enunciados estratégicos que orientam e iluminam o processo de ensino-aprendizagem (Niza, 1998a; 2007): da produção para a compreensão, da intervenção para a comunicação e da experiência pessoal para a didáctica “a posteriori”. O primeiro princípio defende que as interações devem reforçar o exercício da tomada de consciência dos processos de produção, visto serem essenciais à sua compreensão (da produção para a compreensão). O segundo, mostra que a intervenção é indispensável, posto que a sua validade só terá sentido desde que socialmente comunicada (da intervenção para a comunicação). O terceiro propõe a transição da experiência pessoal para a didáctica “à posteriori”, ou seja, é necessário considerar as experiências prévias das crianças, para dar sentido às novas construções.

Isto significa que o processo de aprendizagem se corporiza numa interação sociocentrada e estruturante da comunicação, cooperação e negociação entre adulto e criança e crianças entre si.

É em Conselho de Cooperação que se constrói e se determina a vida do grupo na sala de infância. Yvone Niza e Santana (1996) referem sobre este assunto que “o poder da tomada de decisões na gestão do espaço, dos recursos, dos tempos e dos conteúdos é partilhado com o grupo” (p.42).

O educador surge como elemento do grupo, atento, desafiador e apoiante dos interesses e solicitações das crianças mas procurando consensos, através da negociação “sobre as actividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação” (Niza, 2007:127; Vasconcelos, 1997).

O adulto assume-se, portanto, como o promotor de uma organização participada que credita a criança como um ser competente, orientando o trabalho de aprendizagem para produções culturais que não-depois circular na sala, no jardim, na comunidade (Niza, 2007). Esta organização mostra que o conhecimento não é percebido como

propriedade privada e a aprendizagem não é apenas uma construção individual, tendo em conta que é sistematicamente alargada a todo o grupo onde as crianças são encorajadas a comunicar. Assim, o adulto é o impulsionador activo de circuitos de comunicação permitindo, deste modo, à criança construir conhecimento, edificar valores e acrescentar sentido aos percursos do aprender. O adulto é ainda um auditor activo e dinamizador da cooperação, sustentando-se na ideia de que o sucesso de um depende do sucesso dos outros. Nas palavras de Niza (1998b:79) “o que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de uma (criança) contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo (...) é a consciência das vantagens multiplicadoras da interajuda que determina a superioridade das suas realizações”. Recorda ainda que “é também nesse sistema interactivo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra” (Niza, 2007:127).

Trata-se de uma interacção educativa na qual “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 2007;1998a; 1998b), através de processos cooperativos.

Nesta vivência de matriz cooperativa e de respeito mútuo, a interacção educativa apoia-se num conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala e que funcionam como memória da vida do grupo.

Do conjunto de instrumentos utilizados (Grave-Resendes e Soares, 2002)²⁵ destaca-se o Diário de Turma (Niza, 1991).

O Diário de Turma é composto por quatro colunas: “não gostamos”, “gostamos”, “fizemos” e “queremos fazer”. As primeiras duas colunas recolhem as ocorrências significativas decorrentes dos comportamentos sociais; a terceira pressupõe o registo das produções consideradas mais significativas e a quarta coluna introduz o levantamento de necessidades ou ideias para novas actividades e projectos de trabalho. Para Niza (1991) é nas duas primeiras que assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo. Têm o papel “de consciencialização de situações de interacção social diversificada entre crianças e destas com o adulto” (Vieira, 2004:5). Contribuem, portanto, para a elucidação e a tomada de consciência dos afectos, que determinado tipo de ocorrências provocam em si próprio e nos outros e, por outro lado, torna visível o

²⁵São vários os instrumentos de pilotagem, nomeadamente: o mapa de presenças, o mapa de actividades, o mapa das tarefas e a lista de projectos.

direito à palavra, sem receio de censuras, para aprofundamento e construção partilhada dos direitos e deveres de cada um e de todos. Esta reflexão, que é colectiva, revela particularmente que as regras fazem sentido quando em resposta a reais problemas da vivência quotidiana, revela que é importante a discussão e o confronto de ideias. As ocorrências negativas podem, por vezes, dar origem a novas regras que são “fixadas na parede enquanto leis do grupo, a seguir democraticamente e só revogáveis em conselho” (Niza, 1998a:153).

Metaforicamente apelidado de “Termómetro Moral da Turma” (Niza, 1991), este instrumento é, indubitavelmente, um instrumento de pilotagem na “construção social da moralidade” (Oliveira-Formosinho, 1996). Para que este desenvolvimento se processe, o adulto tem o importante papel de proporcionar um ambiente securizante e ajudar a criança a descentrar-se e a estar mais receptiva a diferentes perspectivas.

É importante sublinhar que este modelo pedagógico exige uma aprendizagem profissional que mostre, em particular, que o formando necessita, progressivamente, de se assumir como promotor da organização participada, como dinamizador da cooperação, como animador cívico e moral e ainda auditor activo (Niza, 1998a:155).

No Movimento da Escola Moderna dá-se relevo a uma estratégia de formação que integra a aprendizagem da criança e do adulto. Como esclarece Niza:

“ (...) quando se constrói a profissão está-se a construir a pedagogia porque não são duas coisas separadas (...) Há uma espécie de movimento, de dialéctica, de diálogo entre a construção da profissão e a pedagogia (...) é um diálogo com os contextos da vida prática e dos saberes construídos” (1998, cit. por González, 2002:111).

A formação baseia-se, fundamentalmente, na reflexão sobre as práticas, na partilha de experiências, numa dinâmica de interacção e cooperação com os seus pares. Sublinha-se uma auto-formação cooperada que, de acordo com Santana (1993) deverá ser entendida como “a caminhada intencional e gradual para a autonomia num processo de socialização em que a pessoa se torna agente, sujeito e objecto da sua própria formação” (p.30). A importância da auto-formação cooperada sustentada pelo MEM é salientada por Nóvoa (1992a:26) como “o mais importante capital de reflexão na prática e sobre a prática disponível no sistema educativo”.

Na prática, formandos e formadores formam grupos de cooperação formativa, por interesses, necessidades ou problemáticas comuns, que, a partir da experiência contextualizada, desenvolvem uma reflexão permanente e sistemática, orientadora da produção de respostas pedagógicas para o trabalho profissional (Niza, 1997).

A comunicação dos saberes construídos é uma das estratégias privilegiadas de formação que, recorrendo a González (2002), manifestam “ a obrigação ética” de comunicar, isto é, sustentam a criação de circuitos sistemáticos para a comunicação e partilha dos saberes e das produções culturais²⁶ (Niza, 1997; 1992). É nesta vivência que se desenvolvem processos de aprendizagem e de crescimento profissional (Niza, 2007; González, 2002).

2.2.2.3 Modelo Curricular Reggio Emilia: o desafio da escuta

Reggio Emilia é o nome de uma pequena cidade do norte da Itália. Em 1945, logo após a segunda guerra mundial, a população uniu-se com o propósito de construir uma escola para as crianças pequenas. Este movimento cívico fascina Loris Malaguzzi que acaba por se envolver e tornar-se o seu líder pedagógico.

São muitas as influências teóricas que sustentam o modelo pedagógico Reggio Emilia. Malaguzzi (1999), o fundador deste modelo, apresenta numa entrevista dada a Lella Gandini (in Edwards, Gandini e Forman, 1999) uma longa lista de nomes²⁷, mostrando a diversidade de fontes de inspiração.

Porém, as várias teorias são lidas e interpretadas criticamente por Malaguzzi (1999), referindo a este propósito que “é importante, para a pedagogia, não ser prisioneira de demasiada certeza, mas, ao invés disso, estar consciente da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática” (p.69). Acrescenta ainda que uma perspectiva teórica centralizadora é inviável, uma vez que “uma teoria unificadora da educação que resume todos os fenómenos do acto de educar não existe (e jamais existirá) (p.97).

²⁶No âmbito da formação são vários os circuitos de comunicação no MEM: os grupos cooperativos, o encontro anual, o congresso nacional.

²⁷Os trabalhos de Rousseau, Locke, Claparède, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Bovet, Ferrière, Decroly, Dewey, Freinet, Wallon, Piaget, Erikson, Bruner, Vygotsky, Bronfenbrenner, Gardner, Moscovici entre outros.

Malaguzzi e seus percursores sustentam este modelo na contextualização e adaptação dos pressupostos teóricos de cada uma das teorias, sorvendo de cada uma delas os valores e crenças cujo enquadramento se mostra mais benéfico e profíquo.

Na perspectiva pedagógica de Reggio Emília, as interações e as relações assumem uma importância vital. Para Malaguzzi (1999), o jardim-de-infância é “ um local de vidas compartilhadas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas e muitas crianças.” (Malaguzzi, 1999:72). Também Rinaldi (1999) chama a atenção para a necessidade de se olhar “sobre cada criança em relação a outras crianças, professores, pais, sua história e circunstâncias sociais e culturais” (p.116). Esta opinião reflecte não só uma visão intrinsecamente social da criança (com uma identidade pessoal, histórica e cultural única) como também uma visão de ensino-aprendizagem baseado nas relações, nas interações e na cooperação.

De facto, uma das características que distingue o modelo Reggio Emília de outros modelos pedagógicos é a definição da sala de infância como sendo da responsabilidade de um par de educadores de infância, claramente explicitada por Malaguzzi já que “ a parilha educativa convida a aumentar os pontos de vista e a não etiquetar a criança. Cada educador cria um modo ou estilo de relação e expectativas que ampliam a própria ideia de relação” (cit. por Hoyelos, 2002:218). De acordo com Hoyelos (2004), o trabalho pedagógico em pares não só envolve formas de estar e trabalhar em conjunto como também permite uma maior riqueza e complexidade interactiva com o grupo de crianças que passa a ter “mais modelos (...), mais ideias, mais estratégias” (p.218).

Outra característica importante deste modelo é o facto de os educadores permanecerem com o mesmo grupo de crianças durante os três anos (Katz, 1999). Além de criarem um ambiente securizante e estável para as crianças, proporcionam um grau de continuidade e familiaridade que conduz a relações mais efectivas entre pais e educadores.

Sendo a pedagogia das relações uma questão fundamental em Reggio Emília, a interacção entre crianças é continuamente incentivada pelo adulto, através de uma organização do trabalho que assenta fortemente em situações de pequenos grupos, sobretudo na realização de projectos. Os adultos procuram obter todas as vantagens desta organização, mais especificamente ao nível da partilha que se processa através da

discussão, da exploração e experimentação em torno de temas que são realizados em conjunto por crianças e adultos.

Ao nível da interacção educativa, estas características de partida conduzem à afirmação da colaboração na aprendizagem, num contexto de escuta activa da criança. Só através da observação e da escuta atenta das crianças é que o adulto se torna capaz de as respeitar pelo que elas são e pelo que elas querem dizer (Gandini e Goldhaber, 2002).

Para Rinaldi (1999; 2001) escutar é mais do que ouvir, é uma comunicação comprometida com o outro para dar significado às mensagens que transmite. Neste contexto, é importante que o adulto se centre “mais no escutar do que no falar”, mais no “saber como dar às crianças o tempo de que necessitam” (Rinaldi, 1999:114). Malaguzzi (1999:83) propõe que encontrar esse tempo requer um grau de disciplina e um compromisso com os processos porque o desafio, para o adulto, é estar presente sem ser intrusivo e compreender os momentos em que deve envolver-se para reviver uma situação, ou para colocar desafios à criança.

Privilegia-se a interacção educativa como um jogo de “pingue-pongue”, isto é, o adulto pode e faz empréstimo da sua consciência na realização de tarefas, mas, em contrapartida, a criança deve devolvê-la. Por outras palavras, o adulto observa o potencial das ideias e dos pensamentos expressos pelas crianças, ainda que de forma difusa, e entra em cena para os “renovar”, numa linguagem mais explícita e empática, estimulando novas conversas e acções adicionais (Rabitti, 1999). É, portanto, uma escuta metainterpretativa porque procura “interpretar as interpretações da criança” (Hoyelos, 2004).

Pode daí inferir-se que a escuta implica uma predisposição para olhar, ver e escutar a voz da criança, num processo activo de busca de sinais e pistas perante sentimentos, pensamentos, ideias e acções que requerem interpretação, valorização, visibilidade e direcção.

A escuta conceptualizada assume definitivamente a criança como activa; produtora de cultura, valores e direitos; competente na aprendizagem e competente na comunicação, através das cem linguagens (Rinaldi, 2001; 1999; Malaguzzi, 1999; 1993).

Este processo requer uma organização do contexto educacional favorável à partilha, à negociação e à colaboração, dando particular importância a que “crianças e adultos aprendam juntos e, juntos, culturalmente, se co-ensinem” (Hoyelos, 2004:120).

Acentua-se a complementaridade de papéis – fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem; discutem e negociam (Malaguzzi, 1999) – no uso de um currículo emergente que surge dos interesses do quotidiano e da cultura envolvente. Nesta dinâmica interactiva, ambos são co-autores e co-protagonistas do processo de construção do conhecimento. Esta forma de escuta significa ainda a construção paulatina de uma identidade (Gandini, 2002)²⁸ e define uma função emancipadora, porque torna visível o processo de diálogo de duas culturas: a cultura da criança e a cultura do adulto (Oliveira-Formosinho, 2008).

Nesta linha de ideias, os processos formativos necessitam de desenvolver uma organização das aprendizagens dos alunos que se sustenta nas interações, colaborações e comunicações, pelo que, é importante que os formandos reconheçam a vantagem da colaboração para a construção do conhecimento.

Sendo assim, surgem como principais características da aprendizagem profissional as seguintes premissas:

- a) uma ênfase na escuta activa da criança no seio do grupo (os pares e os adultos) favorecendo o conflito e a negociação;
- b) o recurso às múltiplas linguagens das crianças;
- c) a importância do levantamento de hipóteses sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas que experienciam; e
- d) a organização de um ambiente educativo que privilegie as relações entre os três protagonistas no processo educativo – as crianças, os profissionais e os pais.

Ao nível da formação prática, “o trabalho em pares²⁹ e, depois entre pares, produziu tremendas vantagens (...) tanto para os adultos quanto para as crianças”

²⁸Neste sentido, Gandini e Goldhaber (2002:158) acrescentam ainda que “Com muita frequência, os centros para crianças pequenas parecem lugares impessoais e sem vestígios de história.”

²⁹Recorde-se que a sala de actividades é da responsabilidade de um par de educadores de infância.

(Malaguzzi, 1999:81). Através da colaboração e da co-operação entre pares promovem o desenvolvimento profissional e a construção de uma visão educacional comum.

Na verdade, o trabalho em equipa favorece a aprendizagem sustentada e promove a criação de zonas potenciais de desenvolvimento, isto é, os formadores mais experientes e competentes apoiam os menos experientes. Em consonância, os formandos aprendem no âmbito da interpessoalidade o que necessitam para agir de forma autónoma intrapessoalmente. A possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades favorece a aprendizagem sustentada e promove o desenvolvimento profissional. Este processo requer espaço e tempo para que todos tenham oportunidade de partilhar experiências, reflectir, levantar hipóteses, e, assim, construir conhecimentos e saberes em torno das questões teóricas e práticas preconizadas nesta abordagem pedagógica (Lino, 2005).

Esta perspectiva, mais uma vez, aporta processos colaborativos de formação que fazem afirmar vivências colectivas da profissão.

2.2.3 A Pedagogia-em-Participação

A Associação Criança³⁰ dispõe de uma perspectiva epistemológica e pedagogicamente isomórfica para a formação de educadoras de infância e a aprendizagem das crianças pequenas (Formosinho et al, 2009; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). As duas perspectivas (para formar educadoras e para ensinar as crianças) estão ancoradas no referencial teórico do sócio-construtivismo.

Reclama-se a pertinência de um isomorfismo entre o modo de ensinar as crianças e os adultos – respeitoso, democrático e participativo – que tem consequências definitivas no modo como se pensa e desenvolve o projecto de formação de adultos (as educadoras) e o projecto de aprendizagem das crianças.

³⁰A Associação Criança (sigla de Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta) é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano “ (...) que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001: 28).

Os primeiros anos da actividade da Associação Criança originaram estudos empíricos e conceptualização teórica em torno das imagens de criança e aluno, adulto e professor.

João Formosinho (1987) na sua tese de doutoramento, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Londres, analisa a inculcação da passividade cultural através da passividade pedagógica, durante sucessivas décadas do regime salazarista. Posteriores estudos do mesmo autor esclarecem temas no referido quadro da passividade pedagógica tais como: o currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único (1991) e as bases do poder do professor (...) A desconstrução de um quadro cultural e pedagógico de passividade constitui a base para um trabalho sistemático e fundamentado de uma Pedagogia-em-Participação.

A perspectiva pedagógica da Associação Criança situa-se então no âmbito das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007b; 2008) promotoras de finalidades interdependentes para crianças e adultos: a construção da cidadania de todos os actores, a igualdade e a inclusão de todas as diversidades, a actividade reflexiva e construtiva da acção e nos saberes (Oliveira-Formosinho, 2008). Estas finalidades dão sentido constante à acção educativa na qual a criança e o adulto, em interacção com os outros e com o meio cultural envolvente, constroem a participação pedagógica, desenvolvem a agência que os constitui como pessoas.

Segundo Barnes (2000, cit. por Oliveira-Formosinho, 2007b) ter agência significa “ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade activa que, constantemente, intervém no curso dos acontecimentos à sua volta” (p.27).

Oliveira-Formosinho (2008) adverte sobre a necessidade de autovigilância dos estilos interactivos porque nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança; o adulto pode ou não criar condições de liberdade para a criança poder participar com agência. Conforme Oliveira-Formosinho (2007b) “ ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, isto é que comece por criar um contexto que participe na criação da participação” (p.26). Isto é, aos profissionais pede-se que a sua acção seja reflectida, democrática, criadora de ambiente participativo e promotora de construção de saberes e competência.

Entre as tarefas centrais das educadoras de infância encontram-se as de pensar e criar:

- o *espaço* como dimensão pedagógica para a participação;
- os *materiais* como “livro de texto” de actividades curriculares integradas;
- o *tempo pedagógico* como garante da pluralidade, interactividade e continuidade da experiência educativa;
- a *relação e interacções* como promoção da participação guiada;
- a *observação e documentação* como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no acto educativo;
- o *planeamento* como criação de intencionalidade educativa que responde às necessidades, interesses, motivações da criança;
- a *avaliação da aprendizagem* como regulação do processo de ensino-aprendizagem e como prestação social de contas;
- a *avaliação do contexto educativo* como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte da educadora;
- as *actividades e projectos* como pesquisa colaborativa das crianças apoiadas pelos profissionais;
- a *organização e a gestão dos grupos* como garantia da pedagogia diferenciada;
- o *envolvimento parental e comunitário* como reconhecimento da pertença das crianças às famílias e culturas de origem.

Assim, a primeira tarefa do adulto consiste na organização dos espaços, materiais, tempos e experiências (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002) que permitam à criança a oportunidade de alargar os seus conhecimentos e co-construir, de forma activa, a sua aprendizagem.

Esta perspectiva entende a acção em educação de infância como a criação de espaços e tempos onde a ética das relações e interacções permite desenvolver actividades e projectos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permite às crianças viver,

conhecer, significar e criar. Nesta perspectiva é dada importância à documentação pedagógica como instrumento de investigação, formação e difusão.

As tarefas sistemáticas de desconstruir a pedagogia transmissiva e construir a pedagogia participativa levaram à criação de novas imagens: a de criança, a de adulto, a de organização social do trabalho na sala.

Na procura de uma nova imagem de criança – capaz, competente, activa, sujeito de direitos – esta perspectiva pedagógica remete, de uma forma activa, o adulto para a compreensão holística e integrada dos processos de observação, escuta e negociação que efectivamente criam o direito da criança a participar (Oliveira-Formosinho, 2007b). Remete também para uma imagem de profissional que ouve e escuta, observa e vê, documenta as acções da criança para fazer da planificação educativa uma resposta à escuta. Analisa, em todo o processo, as aprendizagens curriculares integradas usando instrumentos pedagógicos observacionais que permitem “ler” as aprendizagens (Azevedo, 2009).

A Pedagogia-em-Participação, define quatro eixos pedagógicos de intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008).

O primeiro eixo convoca a *pedagogia do ser e do estar*. Este eixo pedagógico lembra que o adulto ao interagir com a criança deve privilegiar a expansão tão completa quanto possível do seu *self*, enquanto realidade distinta e relacionada com a realidade material e social. Este respeito pela criança, a sua identidade e diferença, é construído, envolvendo não só o adulto mas também os pares. De facto, o cultivo e o aprofundamento das identidades realiza-se numa atmosfera de interacções recíprocas.

O segundo eixo mobiliza a *pedagogia de laços* na medida em que o adulto sustenta e apoia a pertença da criança à família, à comunidade local e à sua cultura. Ser e pertencer são, deste modo, profundamente interdependentes uma vez que a personalidade se contrói na mutualidade, nas suas raízes histórico-culturais. Não se trata apenas de desenvolver o potencial da criança mas também desenvolvê-la como membro de uma comunidade e cultura, de cujos valores, processos e conhecimentos precisa de se apropriar.

O terceiro eixo, também imbricado nos anteriores, envolve a *pedagogia da aprendizagem experiencial* o que, na linha de pensamento Deweyano, possibilita o

experimentar em continuidade, interacção e comunicação. Mais uma vez, a tarefa do adulto se revela na sua complexidade, integrando a compreensão da adequação das actividades e dos materiais às capacidades e interesses da criança, para que a experiência possa ser educativa e conduzir a aprendizagens significativas e reflexivas.

O quarto eixo pedagógico envolve a *narrativa das jornadas de aprendizagem*. A ideia subjacente é a de que se “compreende melhor quando se vive e se narra” (Oliveira-Formosinho, 2008:38). A narrativa não só é um veículo privilegiado para a explicação retroactiva das acções, como também está ao serviço da metacognição.

Neste horizonte, pensa-se a educadora, quer cooperante quer estagiária, como alguém que estimula, apoia e partilha o seu poder com a criança. É dado poder de decisão e poder de intervenção à criança no âmbito do acto educativo. Em consequência vigiar (auto-vigiar-se) ao nível das interacções educativas é uma competência profissional indispensável pois permite (ou não) sensibilidade aos interesses e motivações da criança, ao desenvolvimento da sua autonomia, à estimulação das suas aprendizagens.

Os processos de interacção adulto-criança são aqui de grande relevância e tornam-se fulcro de preocupação para a formação inicial em contexto.

A Associação Criança desenvolveu progressivamente uma perspectiva pedagógica que acentua a liberdade de agência e cooperação da criança como valores centrais a prosseguir.

A formação das educadoras em qualquer dos níveis (inicial, contínua, graduada e pós-graduada) precisa de estratégias de formação e acção coerentes com estes valores. A prática pedagógica final é um momento privilegiado para a partilha destes valores pois a formação inicial e contínua aí se encontram.

Na economia destes capítulos foi possível salientar que o socioconstrutivismo desenvolveu expressões plurais para a pedagogia, cuja identidade foi sendo apresentada.

Transversal a todas essas expressões salienta-se a construção progressiva de uma nova imagem de criança, de uma nova imagem de educadora de infância e de um método de ensino-aprendizagem que, porque parte destas novas imagens, se constrói no significado e na acção

Nesta perspectiva, pretende-se a imagem de um adulto que estimula, apoia e partilha o poder, caracterizada por uma reciprocidade e um respeito mútuo. Por conseguinte, o adulto age como um elemento do grupo que pesquisa e estrutura o ambiente educativo, que está atento aos interesses da criança e do grupo. Escuta, observa, formula questões, planifica e avalia, promovendo um ambiente rico em comunicação, apoio, interajuda e cooperação.

Para cuidar a interacção educativa é importante um contexto organizacional que valorize a formação. Este processo de formação requer espaço e tempo para que a construção do conhecimento profissional e o desenvolvimento profissional se tornem realidade.

Todas as propostas de formação descritas neste percurso reflectem a centralidade da colaboração e da co-operação entre pares como um factor de desenvolvimento profissional e de construção de uma visão educacional comum, assumindo uma reflexão e pesquisa constante sobre a praxis. Na formação, os saberes experienciais são fundamentais quer como motivo de reflexão quer como ponto de partida para a pesquisa de soluções.

Assim, as propostas de formação apelam a novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar os processos formativos: trabalhar em equipa e desenvolver uma comunidade de aprendizagem permanente, através das experiências vividas no quotidiano profissional, no quadro da organização.

2.2.4 Estudos Empíricos em torno da Interação Adulto-Criança: para uma compreensão mais abrangente

A revisão de literatura dos estudos empíricos disponíveis³¹ sobre interacção educativa, realizados no quadro da pedagogia da infância, revela dois conjuntos de estudos.

O primeiro conjunto de estudos recorre a escalas de observação, mais especificamente à Escala de Observação do Empenhamento do Adulto para avaliar a

³¹Os seguintes estudos não se inserem na linha interpretativa do trabalho empírico desenvolvido: Kontos (1999), DeKruif, McWilliam, Ridley & Wakely (2000); Teresa Leal (2002); Coplan e Prakash (2003), Teresa Grego (2003), Yuen Ling Li (2004) e Pinto, Grande, Novais e Bairrão (2005).

interacção do educador (Maimone e Tomás, 2005; Pascal e Bertram, 2003; Oliveira-Formosinho, 2001a; 2002b; 2003a; 2004). Trata-se de uma escala cuja utilização se tem expandido quer a nível nacional (Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, 2000; 2007), quer a nível internacional (Laevers, 2003). Evocando Laevers (1994), o autor da escala, bem como Pascal e Bertram (2000; 1999; 1996) reconhecidos utilizadores da mesma, destacam-se explicitamente os três âmbitos de acção do educador que são sistematicamente observados:

“Sensibilidade: trata-se da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança, e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.

Estimulação: analisa a forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e conteúdo de tais intervenções.

Autonomia: analisa o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais.” (Pascal e Bertram, 2000:23).

O segundo conjunto de estudos elege as vozes das crianças como fonte de informação (Oliveira-Formosinho, 2004; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008; 2004; Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; 2001).

Esta categorização é da nossa responsabilidade e tem a finalidade de possibilitar uma melhor compreensão dos estudos, procurando-se, simultaneamente, assinalar a sua relevância para a pesquisa em apresentação.

Deste modo, convoca-se de seguida um já significativo *corpus* de investigações empíricas que usam a Escala do Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994), que avalia os estilos de interacção adulto-criança. Esta foi a escala usada na presente investigação para observar e interpretar o crescimento profissional das estagiárias.

Helena Luís (1998) visou, entre outros objectivos, caracterizar o perfil de empenhamento de um grupo de oito educadoras de infância e respectivos grupos de crianças dos 4 aos 6 anos, de dois jardins-de-infância da instituição particular de solidariedade social de Santarém.

As observações foram inicialmente registadas em vídeo por educadoras estagiárias. Estes registos em formato vídeo foram avaliados por profissionais com experiência na supervisão da prática pedagógica de educadores e com formação em Educação de Infância e Psicologia. O nível de acordo total inter-observadores (N=3) foi de 85,6%. Foram registadas quatro sessões por adulto (duas manhãs e duas tardes) e em cada sessão fizeram-se cinco observações de dois minutos cada, perfazendo um total de 20 observações, ou seja, quarenta minutos por adulto.

Uma das constatações importantes é a não observação de comportamentos de estimulação em quase todas as educadoras o que indicia que o enriquecimento das actividades com estímulos facilitadores da comunicação e do pensamento das crianças não está presente na acção profissional. O estudo destaca também que a neutralidade predomina na maioria das intervenções das educadoras no que diz respeito à autonomia concedida à criança. Essa perspectiva significa que a capacidade de iniciativa das crianças não é reconhecida de modo activo, nem tão pouco as crianças são implicadas na elaboração das regras e na resolução de conflitos.

No âmbito da sensibilidade, este estudo revelou uma variação comportamental entre os períodos da manhã e da tarde. Assim, mais de 80% das intervenções negativas situam-se no período de tarde e, de modo inverso, mais de 80% das intervenções positivas situam-se no período da manhã. O estudo explica esta variação observada pelo cansaço das profissionais dado o estudo se ter efectuado no final do ano.

Helena Luís (1998) conclui referindo que as educadoras apresentam um estilo de interacção assistencial ou de guarda das crianças, assumindo a necessidade de formação para a mediação de novas aprendizagens interactivas.

Continuando na linha do estudo da qualidade das interacções educativas, é também de referir o estudo desenvolvido por Maimone e Tomás (2005) com seis educadoras, pertencentes a uma instituição de educação de infância da cidade de Uberaba. Este estudo foi realizado seguindo a mesma metodologia, isto é, efectuando cinco vídeo-gravações de cada educadora, de 2 minutos cada, durante dois dias, num total de 120 minutos.

Os resultados indicam, em primeiro lugar, que a média percentual maior se situa no domínio da sensibilidade (35%), enquanto no âmbito da autonomia e da estimulação, constata-se a total falta de empenhamento, com 28,3%.

Estas autoras verificam empenhamentos distintos, conforme a faixa etária das crianças. Acentuam que as educadoras das salas de 3 anos apresentam os níveis mais baixos, isto é, apresentam comportamentos não facilitadores do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por outro lado, são as educadoras das salas de 5 anos que revelam maior sensibilidade face às necessidades e interesses da criança actuando de forma a possibilitar diferentes e estimulantes experiências de aprendizagem.

Concluem apontando a necessidade da formação contínua se realizar na instituição como parte de um projecto formativo mais amplo.

Apresenta-se, de seguida, o estudo de Oliveira-Formosinho (2003a; 2001a) que, entre outros objectivos, faz a caracterização do perfil de empenhamento das educadoras de infância portuguesas em comparação com o perfil das educadoras de infância do Reino Unido.

Neste estudo, participaram 102 educadoras de infância, distribuídas por quatro grupos. O primeiro grupo (N=18) é formado por educadoras com uma média de experiência de oito anos e com formação especializada e apoio sustentado no terreno; o segundo grupo (N=18) apresenta uma média de experiência de cerca de dois anos e meio e beneficia de apoio às práticas educativas; o terceiro (N=26) tem a mesma média de experiência que o primeiro grupo, mas não beneficia de apoio sustentado; e o último grupo (N=40) integra alunas estagiárias.

As observações, em dois dias diferentes, nos períodos da manhã e da tarde, foram realizadas por duas observadoras com larga experiência de formação em observação. Para quatro sessões por adulto, registadas na folha de observação do empenhamento, foram necessários oitenta minutos de tempo de observação e cotação.

Os resultados obtidos revelam que o perfil de interacção da realidade portuguesa, pela sua consistência intergrupos, configura a seguinte hierarquia de dimensões: sensibilidade, autonomia e estimulação. Contrariamente ao perfil inglês, no qual a dimensão estimulação toma o lugar da dimensão autonomia. Este estudo salienta ainda que todos os grupos, na dimensão estimulação, se situam abaixo do valor definidor da qualidade, que é segundo os autores da escala, o ponto 3,5, ou seja, não foi evidenciada em nenhum dos grupos analisados, de características diferentes, a capacidade para o estímulo da criança.

Perante estes dados, a autora conclui, primeiramente, que se está perante uma cultura profissional que valoriza o respeito pela criança (dimensão sensibilidade) e numa cultura de crença na competência da criança, no âmbito da actividade auto-iniciada, ou seja, no âmbito da dimensão autonomia. Contudo, essa mesma cultura, não atribui relevância à valorização da dimensão estimulação. A autora finaliza defendendo que crianças e educadoras colaboram no processo mútuo de humanização, reforçando a reciprocidade e mutualidade das relações no contexto.

Por sua vez, o estudo longitudinal levado a cabo por Oliveira-Formosinho (2003a; 2002b) analisa o empenhamento das estagiárias, isto é, as características da interacção educativa. O objectivo deste estudo foi o de verificar se a interacção educativa se perspectiva como uma competência que se pode desenvolver num processo de supervisão ecológico e construtivista, que ancora o desenvolvimento profissional do adulto no processo de desenvolvimento curricular, um e outro orientados para a promoção do desenvolvimento da criança. Este estudo constitui um referencial central para a presente investigação pois pretende saber se a interacção educativa se pode aprender e desenvolver ao longo da prática pedagógica final (estágio). É de natureza extensiva e longitudinal abrindo portas para muitos outros estudos.

A amostra é composta por 80 alunas estagiárias do curso de formação inicial em educação de infância do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, nos anos lectivos que decorreram a partir de 1996/1997 até 1999/2000. Segundo a autora, a amostra comporta mais de metade do grupo total dos estagiários desses quatro anos lectivos.

O procedimento utilizado nesta pesquisa foi a recolha de imagens vídeo das estagiárias, durante cerca de quarenta minutos. Essa gravação efectuou-se no tempo da rotina em que a estagiária colabora com a criança na elaboração dos planos de trabalho ou projectos, no seguimento e apoio dos mesmos, bem como na partilha com a criança da reflexão sobre os planos de trabalho ou projectos. Foi realizada uma observação directa de um terço de amostra com o objectivo de verificar a existência de diferenças entre a observação da estagiária realizada presencialmente e a observação praticada através da gravação em vídeo.

Os resultados obtidos configuram o mesmo perfil de interacção com um desempenho superior no âmbito da sensibilidade e autonomia concedidas à criança e um

desempenho mais baixo na dimensão estimulação. De salientar ainda, que se observam ganhos no empenhamento em geral e em cada uma das subescalas, apesar de a subescala de estimulação se manter abaixo do ponto de corte para a qualidade, mesmo no final de estágio.

Perante estes resultados, Oliveira-Formosinho (ibid) conclui que é fundamental proporcionar às estagiárias muitas aprendizagens situacionais apoiadas e reflectidas no âmbito da interacção adulto-criança. Este é um processo longo que requer experiência e reflexão, que exige prática e saberes interiorizados, que necessita de tempo para aprender. Segundo a autora, requer o direito de aprender para garantir o direito a ensinar. A reconstrução e assimilação desses estilos são um processo moroso, exigente e constante, cuja concretização requer acompanhamento e apoio.

O estudo seguinte situa-se no âmbito do Projecto EEL (Effective Early Learning). Trata-se de um projecto de avaliação e desenvolvimento da qualidade na educação de infância que se caracteriza por ter um foco na avaliação com vista à transformação através da investigação-acção (Pascal e Bertram 2000;1999; 1997).

Neste estudo, Pascal e Bertram (2003) evidenciam os *scores* obtidos na escala do empenhamento do adulto em nove tipos diferentes de serviços da educação de infância de 23 localidades do Reino Unido. Essas instituições de infância abrangem quer o sector público (N= 237) quer o sector voluntário (N=42) e privado (N=34).

As observações foram conduzidas em dois momentos: um momento antes do processo de implementação da melhoria (15,170 observações) e um momento após o plano de acção para melhorar a qualidade dos serviços prestados (11,340 observações). Essas observações foram validadas internamente pelas equipas técnicas (aproximadamente 10%) e por um consultor externo ao projecto.

A análise dos dados revela que, independentemente dos sectores em análise, se configura um perfil de mediação educacional que mostra um desempenho superior no âmbito da sensibilidade e estimulação concedidas à criança e um desempenho mais baixo na dimensão autonomia. No que se refere aos diferentes tipos de serviços, é o sector público que apresenta maior qualidade de interacção com a criança. Os autores salientam ainda que, no processo de inovação que se seguiu à avaliação, foram os serviços com equipas menos qualificadas que mais progrediram.

Concluem que a qualidade da interacção varia dentro do próprio sector de ensino e entre sectores, acrescentando que o apoio e a formação surgem como um pilar incontornável para o crescimento da interacção adulto-criança.

O estudo que se apresenta em seguida mostra que o estilo de interacção das educadoras de infância afecta o envolvimento das crianças nas actividades e projectos.

Neste estudo, Oliveira-Formosinho (2004) analisa a relação entre o empenhamento do adulto e o envolvimento das crianças nas actividades e projectos. O primeiro grupo, que pratica uma opção construtivista, é constituído por 105 crianças e 28 educadoras com formação especializada e com apoio sustentado às práticas educativas. O segundo grupo, que pratica uma opção tradicional, é constituído por 120 crianças e 30 educadoras que não têm formação especializada nem beneficiam de apoio sustentado no terreno.

As observações efectuadas foram realizadas por duas observadoras especificamente treinadas nas escalas de Empenhamento do Adulto (Pascal e Bertram, 1996) e Envolvimento da Criança (Laevens, 1994). Utilizam os procedimentos preconizados pelos autores das escalas, ou seja, relativamente à escala de Empenhamento do Adulto, as observações realizaram-se em dois dias diferentes no período da manhã e da tarde, e, em cada dia e em cada sessão, fizeram-se cinco observações de três minutos cada. Assim, o total de observações por sessão e por adulto é de quinze minutos mais cinco minutos para atribuição das cotações. Para quatro sessões de observação, gastaram-se, então, sessenta minutos. Quanto à escala do Envolvimento, as observações foram realizadas no período da manhã e, para cada criança, fizeram-se três observações de dois minutos cada.

A análise dos resultados demonstra que há um paralelismo entre os dois grupos no que se refere à configuração do perfil do empenhamento. Contudo, o primeiro grupo situa-se em todas as subescalas acima do ponto de entrada na qualidade o que não acontece com o segundo grupo. Também no primeiro grupo, o envolvimento das crianças situa-se claramente acima da média da qualidade (ponto 3.5) enquanto o segundo grupo se situa, apenas, no limiar desse ponto. Para além disso, verifica-se uma correlação mais elevada no primeiro grupo ($r = .66$) do que no segundo ($r = .31$). Segundo a autora, a análise dos dados revela, por um lado, que o estilo de interacção está associado à implicação da criança nas actividades e projectos e, por outro, que essa

associação varia nos dois grupos, mostrando-se positiva e elevada no grupo que pratica uma opção pedagógica construtivista.

A autora reforça argumentando que, para a educadora ter o direito de ensinar, é preciso ter o direito a aprender. Salienta que a formação é um meio para garantir que os professores aprendam e os alunos também. Este estudo revela-se de grande importância pois mostra a relação entre a qualidade das interações como característica profissional e o envolvimento das crianças nas situações de aprendizagem. Revela que o direito da criança ao envolvimento que aprende exige que se desenvolvam interações de qualidade.

Os estudos analisados em seguida partem da voz das crianças. Escutam a competência das crianças para verbalizar as suas percepções relativamente à forma como a educadora interage com elas no contexto educativo. Estes estudos são de “natureza comparativa” pois partem da comparação da voz das crianças em contextos diferenciados: contextos caracterizados por uma pedagogia tradicional e contextos caracterizados por uma pedagogia socioconstrutivista.

O estudo de Oliveira-Formosinho e Lino (2008; 2001) apresenta dois objectivos. Por um lado, conhecer as interpretações das crianças quanto ao exercício do poder e da autoridade e, por outro, colocar as suas perspectivas em diálogo com as perspectivas das educadoras e das investigadoras.

A entrevista a 80 crianças de dois contextos da rede solidária foi o instrumento privilegiado para clarificar o primeiro objectivo. O segundo objectivo tem como bases o portefólio da investigação e a escala de empenhamento do adulto.

Uma das conclusões mais relevantes é a de que as crianças são sensíveis às características da interacção adulto-criança nos seus contextos educativos. O estudo indica com clareza que as crianças percebem as relações de autoridade e poder que se estabelecem no processo educativo entre o adulto e a criança. Tal constatação é reforçada pelo processo de triangulação de dados. Neste nível, também as perspectivas das quatro educadoras de infância e das investigadoras são reveladoras do estilo da acção pedagógica e, em última instância, da opção pedagógica adoptada.

As autoras concluem, afirmando que é essencial reforçar o carácter participativo da criança no contexto educativo, reconhecendo-lhe voz activa e liberdade nos

processos de decisão no sentido de garantir, desde os anos de infância, o seu exercício de cidadania.

O estudo subsequente direcciona-se no mesmo sentido, auscultando a voz da criança, optando, no entanto, por um objecto de estudo diferenciado.

Tendo como objectivo explorar a forma como as crianças descrevem a reacção do adulto face a comportamentos adequados, face à transgressão e a comportamentos de ajuda, o estudo de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008; 2004), tal como o estudo anteriormente apresentado, utiliza o procedimento de triangulação dos dados: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a escala de empenhamento do adulto.

A amostra é constituída por 44 crianças de dois contextos educativos que diferem na opção pedagógica praticada: a pedagogia tradicional e a pedagogia socioconstrutivista.

A partir dos resultados obtidos, as autoras constataram que no contexto de opção pedagógica tradicional, meramente preocupado com a ordem, as crianças percebem o bom comportamento e o comportamento de ajuda sem consequências positivas e, face à transgressão, referem que é o castigo que vigora. Por sua vez, no contexto que adopta a pedagogia socioconstrutivista, grande parte das crianças descreve experiências de negociação e participação com a educadora quando há transgressões de comportamento no quotidiano educativo. Verificam também que a maioria (60%) diz ser reforçada pelo adulto, quando há comportamentos adequados ou de interajuda.

As autoras concluem que as respostas das crianças não se encontram desconectadas da opção pedagógica adoptada pela educadora e que os pressupostos inerentes a tal opção influenciam a construção da moralidade na criança.

Todos os estudos de investigação acima descritos apresentam um corpo de conhecimento sólido, coerente e consistente. A riqueza dos contributos recolhidos no decurso destes estudos empíricos fortalece igualmente a compreensão da questão em estudo. Importa, assim, realçar as linhas transversais às investigações analisadas e algumas características específicas de alguns estudos.

Deve ser salientado que a interacção educativa é claramente marcada por uma hierarquia de dimensões. Torna-se claro que, tanto os estagiários quanto os profissionais mais experientes, revelam um perfil de interacção que coloca a dimensão sensibilidade e a dimensão autonomia concedidas à criança à frente da estimulação. Revela-se que a estimulação do adulto concedida à aprendizagem da criança é frágil. A 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. Esta competência interactiva é de concretização complexa mas, sendo central, tem que ser conquistada (Oliveira-Formosinho, 2001a).

Um estudo dirige-se especificamente à compreensão das competências interactivas, demonstrando que estas não dependem de traços intrínsecos e imutáveis da personalidade mas sim de prolongados e sequentes processos de aprendizagem profissional reflectida (Oliveira-Formosinho, 2003b; 2002b)

A constatação de que a investigação é frequentemente realizada com os profissionais e não sobre os profissionais afirma a necessidade de apoio a todo este processo como fundamental (Oliveira-Formosinho, 2009).

Um outro estudo mostra que os adultos influenciam de forma crucial o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, concluindo sobre uma intrínseca ligação entre a interacção educativa e o envolvimento da criança nas actividades, projectos e realizações (Oliveira-Formosinho, 2004).

Outro estudo afirma ainda o estilo interactivo como facilitador ou inibidor da construção social da moralidade da criança (Oliveira-Formosinho e Araujo, 2008, 2004). Este mesmo estudo expõe com clareza o processo pelo qual as crianças são capazes de perceber as interacções que se estabelecem no processo educativo entre o adulto e a criança.

Neste cenário, torna-se patente e indiscutível o privilegiar o papel primordial da formação prática no sentido de monitorizar a relação entre a aprendizagem profissional, ao nível das interacções, e a aprendizagem das crianças.

Do ponto de vista de uma teoria da formação prática, esta incursão pelos estudos empíricos salienta basicamente um pressuposto essencial: a interacção educativa é uma importante dimensão da formação que obriga as instituições de formação a um constante trabalho de reflexão conjunta com os centros de estágio.

A aprendizagem da interacção educativa exige tempo de aprendizagem e requer uma atmosfera de colaboração e apoio, que facilite e garanta a criação de oportunidades de crescimento profissional, através da reflexão crítica.

Parte II. Investigação

3 Metodologia da Investigação

Neste capítulo apresenta-se a metodologia da investigação utilizada para analisar as jornadas de aprendizagem profissional de cinco estagiárias no âmbito da interacção educativa efectuada em contextos de práticas. Principia-se pela caracterização da investigação qualitativa, interligando-a com o presente estudo para, em seguida, explorar o desenho da investigação: o estudo de casos múltiplos. Procede-se uma descrição detalhada do processo, a fim de proporcionar um retrato completo da investigação, especificamente o acesso e selecção dos contextos em estudo, o papel e estatuto do investigador e a recolha do material empírico.

Finalmente, especificam-se os processos de análise dos dados e descrevem-se as implicações dos critérios de credibilidade da investigação realizada, terminando com algumas considerações em torno das questões éticas relativas ao estudo.

3.1 Teoria da investigação: o paradigma qualitativo

Este estudo é, predominantemente, de natureza qualitativa. É importante, porém, salientar que não existe “uma investigação qualitativa” (Gómez, Flores e Jiménez, 1999), já que no âmbito das ciências humanas, a investigação qualitativa revela uma longa, complexa e atribulada história, que aponta um significado diferente consoante os diferentes momentos históricos (Denzin e Lincoln, 2005; 2006; Bogdan e Biklen, 1994).

A este respeito, Denzin e Lincoln (2006:32) enunciam quatro pressupostos essenciais e relevantes, que se apresentam de seguida.

Primeiro, sugerem que os diferentes momentos históricos persistem, ainda, no presente, o que permite ao investigador vincular o seu trabalho a qualquer um dos momentos. Seguidamente, declaram existir uma multiplicidade de escolhas na forma de pesquisa, isto é, continua presente uma diversidade de métodos de investigação. Para além disso, para os autores parece ser consensual a ideia de que estamos num momento de debate em torno da descoberta e redescoberta de novas formas de ver, interpretar,

argumentar e escrever a pesquisa que fazemos. Por último, reafirmam que o trabalho de natureza qualitativa não pode ser entendido a partir de uma perspectiva neutra, objectiva ou positivista.

A investigação qualitativa é atravessada por uma série de tensões e contradições e, neste sentido, qualquer tentativa de definição é sempre discutível. Apesar destes condicionalismos, apresentam-se duas definições de autores muito citados neste âmbito.

Assim, para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é naturalista, descritiva, processual e indutiva e considera o investigador como seu instrumento – chave, enquanto que para Denzin e Lincoln (2006, 2005), a investigação qualitativa apresenta-se como multimetódica implicando um enfoque interpretativo e naturalista face ao objecto de estudo.

A literatura existente nesta área revela como características principais da investigação qualitativa as seguintes premissas:

- a) a contextualização dos objectos de estudo, o que implica uma orientação naturalista;
- b) a importância dos dados ricos e descritivos;
- c) o investigador como primeiro instrumento;
- d) a importância da perspectiva dos participantes;
- e) o tamanho reduzido das amostras;
- f) a flexibilidade dos procedimentos e técnicas.

Partindo destas características, torna-se necessário realizar a investigação em função dos sujeitos observados e das acções ou acontecimentos que constituem a textura da sua vida quotidiana.

Não existe uma investigação qualitativa sem que o investigador centre a sua indagação no contexto da observação naturalista para alcançar uma descrição densa, rica e uma compreensão de múltiplas realidades (Stake, 1998). Assim, segundo Stake (1998), na investigação qualitativa, é o investigador que constrói o conhecimento. Weinstein e Weinstein (1991, cit. por Denzin e Lincoln, 2005) apresentam o pesquisador como um “*bricoleur*”, aquele que produz uma *bricolage*. A investigação

qualitativa é assim caracterizada como um trabalho de tradução, de conversão, de montagem, o que vem acentuar a perspectiva de labor de construção da investigação.

Logo, exige um denso trabalho intelectual (Yin, 2003) pois implica a obtenção da maior informação possível, indissociável de diferentes perspectivas e fontes, inclusive quando são contraditórias. Cada um dos seus passos necessita de ter presente os objectivos da pesquisa bem como conhecimentos em torno da questão do estudo em causa, exigindo um processo que, para Flick (2004), se pode representar como um caminho da teoria ao texto e do texto à teoria. Ainda segundo o mesmo autor, a intersecção dos dois caminhos é entendida como a recolha de dados e sua interpretação, num desenho de investigação específico. Com efeito, o pesquisador cria um texto de campo, através das observações e de documentos provenientes do mesmo. Na prática interpretativa, passa desse texto para o texto da pesquisa, de forma a permitir a compreensão do que apreendeu. Este “vaivém” realça a orientação para os processos e para a descoberta da compreensão e dos significados.

Na medida em que a descrição rica e a contextualização são determinantes, é natural que a investigação qualitativa tenha uma característica comum: o tamanho das amostras. Com efeito, as pesquisas qualitativas trabalham com poucos participantes (Denzin e Lincoln, 2005; Stake, 2005; 1998; Yin, 2003), criando conhecimentos através da descrição, interpretação e da compreensão empática e possibilitando a outros a aprendizagem através da experiência vicária (Stake, 1998).

Por último, a flexibilidade dos procedimentos e técnicas desempenha um importante papel sobre a realidade em construção. E está relacionada com os instrumentos utilizados para recolha, análise e tratamento da informação. Neste sentido, envolvem o uso intencional de uma variedade de materiais empíricos (observação, análise documental, entrevista, histórias de vida, análise de interações) que se têm revelado particularmente úteis para gerar conhecimento.

A investigação qualitativa implica uma ênfase sobre os processos e os significados. Ressalta a natureza socialmente construída da realidade, nomeadamente a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação (Denzin e Lincoln, 2006).

Seria errado presumir que todos os pesquisadores defendem as mesmas posições em relação às características acima enunciadas.

Por isso, tal ancoragem tem uma potencialidade menor se não se constituir em preocupação com o conhecimento dos quadros de referências que informam e apontam o rumo ao objecto de estudo.

No âmbito da investigação qualitativa, Denzin e Lincoln (2006:34/36) identificam quatro paradigmas interpretativos:

- (a) o positivismo;
- (b) o pós-positivismo;
- (c) a teoria crítica;
- (d) o construtivismo e o feminismo pós-estrutural.

Cada um destes paradigmas exige esforços específicos do pesquisador em torno de quatro questões fundamentais e interdependentes: a ontologia (qual é a natureza da realidade investigada?); a epistemologia (qual é a natureza das relações entre aquele que conhece, ou quer conhecer, e aquilo que pode ser conhecido?); a metodologia (como procede aquele que quer conhecer para descobrir o que crê poder ser conhecido?); e o objectivo da ciência.

Os dois primeiros paradigmas assumem que os fenómenos podem ser estudados de um modo realista e objectivo através de desenhos experimentais, comprovando hipóteses preestabelecidas e generalizando resultados.

Os dois últimos representam duas vias com uma orientação subjectiva e interpretativa, centrando-se na descrição e na compreensão do mundo da experiência vivida, sentida e realizada pelos sujeitos.

Tendo em conta as características já apresentadas, esta investigação situa-se no âmbito de uma metodologia qualitativa cuja perspectiva marcante é o construtivismo. Assim, no plano ontológico, não existe um mundo objectivo mas múltiplas realidades. Neste sentido, a realidade existe enquanto construção mental mas a sua forma e conteúdo dependem das vivências sociais de cada um (Guba, 1990, cit. por Denzin e Lincoln, 2005)

Por sua vez, no plano epistemológico, orienta-se numa posição intersubjectiva. Significa isto que o investigador e o investigado estão interrelacionados, sendo que a subjectividade do investigador e daquele que se estuda se evidenciam como parte integrante do processo de investigação.

Do ponto de vista metodológico, postula uma posição hermenêutica porque descreve e interpreta as construções individuais e uma posição dialéctica porque compara e contrasta as construções dos investigados com as do investigador e com as construções teóricas disponíveis. 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.

Por isso, tendo em conta a natureza do problema em estudo, o tema da pesquisa e os propósitos assumidos, optou-se por uma abordagem de natureza essencialmente descritiva e interpretativa tomando por *desenho*, o estudo de caso. É esse desenho da investigação que se passa a apresentar.

3.2 O desenho da investigação: o estudo de caso

No âmbito da educação de infância, o estudo de caso tem ainda uma tradição recente (Craveiro, 2007; Parente, 2004; Pascal e Bertram, 1999; Oliveira-Formosinho, 1998a; Vasconcelos, 1997).

Stake (2005) destaca que o estudo de caso não é uma escolha metodológica mas uma escolha face ao objecto de estudo. Também Yin (2003:19) considera que o estudo de caso representa “ a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “porquê”, quando o pesquisador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos inseridos em contexto da vida real”.

Decidir pela realização de um estudo de caso pressupõe um interesse relevante no caso particular “tanto pelo que tem de único quanto pelo que tem de comum” (Stake, 1998:15). Ainda de acordo com Stake, a finalidade primeira consiste na compreensão do caso como centro da pesquisa; na particularização para “ver” o que é e o que se faz sem a preocupação de generalização, uma vez que o objectivo primordial é a compreensão e a interpretação.

Neste contexto, Stake (1998) define o estudo de caso como o estudo conduzido em contextos naturais, em torno da particularidade e da complexidade de um caso singular. Também Jiménez (1991, cit. por Gómez, Flores e Jiménez, 1999) refere que o estudo de caso implica um processo de indagação, que se caracteriza pela análise detalhada e sistemática, pela compreensão e profundidade de um caso como objecto de

interesse. Para Bassey (1999), o estudo de caso é o estudo aprofundado de uma singularidade, conduzido nos contextos naturais.

Como refere Oliveira-Formosinho (2002d), estas definições, tomadas em conjunto, acentuam o que é específico no estudo de caso: a sua incidência em um objecto social. Esta premissa é coerente com o propósito geral deste estudo quando se pretende conhecer, descrever e interpretar a aprendizagem profissional das estagiárias, em formação inicial, para exercer a função de educadoras.

Mas, se a unidade de análise é a estagiária, o ângulo de incidência do olhar investigativo requer, porém, uma segunda ancoragem que se passa a explicitar de seguida.

3.2.1 Os casos múltiplos e sua selecção

Tendo em conta que no nosso país há uma diversidade de contextos formais de educação de infância, em consequência de vários factores (Oliveira-Formosinho, 2001a), julgou-se conveniente não se limitar o objecto de estudo a um único caso. O ângulo de incidência do olhar investigativo compromete-se com casos múltiplos.

Em Stake (2005; 1998) e em função dos propósitos da investigação, encontra-se a designação de estudo de caso colectivo, quando se recorre a um estudo instrumental de dois ou mais casos, semelhantes ou distintos, para uma maior compreensão de dado tema. Neste contexto, eleger mais do que um caso apresenta-se como um instrumento: joga um papel de apoio para a compreensão e aprofundamento dos propósitos a perseguir. Neste estudo, ao aprofundamento da compreensão de como se desenvolve a competência profissional, no âmbito da interacção educativa.

Isto é coerente com o que nos apresenta Yin (2003) quando assinala que a lógica subjacente ao estudo de casos múltiplos é a previsão de encontrar resultados semelhantes (uma replicação literal) ou a de, por razões teoricamente previsíveis, pôr em evidência resultados contrastantes. Segundo o autor, a selecção de casos múltiplos aumenta a robustez das evidências resultantes.

Neste estudo investigaram-se sete jornadas de aprendizagem profissional. Optou-se por não tratar integralmente essa informação e reservá-la para outros estudos a

realizar posteriormente, em fase oportuna. Assim, no âmbito deste estudo, foram seleccionadas cinco jornadas de aprendizagem, baseadas em critérios definidos.

Um dos critérios foi, por um lado, a necessidade de englobar a *variedade* e, em consequência, favorecer a compreensão do fenómeno através de uma gama de possibilidades distintas face ao objecto de estudo.

Por outro lado, procurou-se, simultaneamente, que representassem o *equilíbrio* na eleição dos casos, de forma a compensar as características de uns e de outros.

Deste modo, os quatro contextos supervisivos seleccionados apresentam opções pedagógicas diferentes: dois desenvolvem uma pedagogia de participação e os outros dois perseguem uma pedagogia tradicional (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Nesta perspectiva, a selecção de cada caso foi efectuada com base em algumas características partilhadas com muitos outros; algumas características que partilham apenas com alguns outros e, finalmente algumas características que não partilham com nenhum dos outros casos (Miles & Huberman, 1994, cit. por Yin, 2003).

O estudo desenvolveu-se em quatro jardins-de-infância, dois da rede pública e dois da rede particular de solidariedade social, do concelho de Braga.

Foram seleccionados contextos receptivos à entrada da investigadora bem como às condições necessárias a uma investigação frutífera. O processo de entrada e permanência para efeitos de investigação foi negociado segundo as normas protocoladas da investigação qualitativa explicitadas mais adiante.

De forma sintética, esta investigação configura um estudo multi-casos, efectuado em quatro salas de educação de infância, com cinco estagiárias a realizarem a prática pedagógica final supervisionada.

3.3 Objectivos da investigação

O principal objectivo desta investigação é a descrição, compreensão e interpretação de cinco jornadas de aprendizagem profissional, no âmbito da interacção educativa, ao nível da prática pedagógica final, no quadro da formação inicial dos educadores de infância. Ao longo da presente investigação procura-se:

- compreender a interacção educativa como aprendizagem profissional na sua relação com o contexto supervisivo (está-se perante o estudo da jornada de aprendizagem individual em contexto);
- descrever e compreender o crescimento na interacção educativa tendo como referência a “gramática pedagógica” utilizada no contexto supervisivo;
- identificar semelhanças e diferenças na aprendizagem da competência interactiva das candidatas a educadoras.

3.4 O acesso à investigação

Uma tarefa inicial da investigadora é a obtenção do acesso aos contextos envolvidos. No presente estudo, a obtenção do acesso foi um processo faseado.

Inicialmente, houve uma sensibilização prévia para a abertura à investigação através de pessoas que conheciam as instituições e os profissionais. Apesar deste passo necessário para desbravar o caminho, o papel da investigadora não foi desatendido. Pelo contrário, houve contactos pessoais com os intervenientes directos, especificamente com as educadoras de infância e com as estagiárias.

É essencial não desconsiderar que, muitas vezes, a presença do investigador é percebida como sinónimo de controlo (Bogdan e Biklen, 1994). Por isso, negociar directa e naturalmente a disponibilidade dos intervenientes para o processo de investigação é uma condição necessária ao desenvolvimento de um ambiente caloroso e confiante entre a investigadora e os sujeitos da investigação. Nestes contactos, assume particular relevância o consentimento informado. Assim, explicou-se a natureza, os objectivos e os procedimentos que se pretendiam utilizar bem como a necessidade de flexibilidade quanto aos dias em que teriam lugar as observações. A liberdade de entrar e sair quando se quiser proporciona a vantagem de se ficar livre das obrigações de um participante normal (Bogdan e Biklen, 1994). Este posicionamento, naturalmente, não anulou os esforços de empatia da investigadora relativamente aos problemas, horários e disponibilidades das estagiárias e das supervisoras.

Finalmente, procedeu-se ao pedido de autorização aos órgãos de gestão de cada um dos contextos, para efectivar a respectiva investigação.

3.5 O modo operatório da investigação

No estudo de casos, o pesquisador tem diversas formas disponíveis para a recolha de materiais empíricos.

No presente estudo, combinaram-se múltiplas fontes, especificamente a observação (Serrano, 2002; Gómez, Flores e Jiménez, 1999) e as respectivas notas de campo (Bogdan e Biklen, 1994), as entrevistas (Gilham, 2000; Fontana e Frey, 2000; Gómez, Flores e Jiménez, 1999; Bogdan e Biklen, 1994) e análise documental (Serrano, 2002).

Nenhuma fonte única possui uma vantagem indiscutível sobre as outras, visto que as várias fontes são complementares e reflectem uma tentativa de assegurar uma compreensão do fenómeno em estudo (Yin, 2003). Esta diversificação de “fontes de evidência” é, para Stake (1998), um princípio muito importante a seguir num estudo de caso.

A investigação educativa de realidades complexas que se inscreve no paradigma qualitativo assume, muitas vezes, o “pluralismo metodológico” (Sousa Santos, 1989). Está-se perante aquilo que Morin (1982) chama de “o paradigma da complexidade”.

3.5.1 A observação de tipo naturalista

A observação é um processo sistemático e deliberado, através do qual o pesquisador recolhe a informação. Neste processo, intervêm as percepções do sujeito que observa e as suas percepções acerca do que foi observado (Gómez, Flores e Jiménez, 1999). Como tal, a observação nunca é neutra porque é sempre fruto da idiosincrasia da pesquisadora, do corpus teórico, do objecto de estudo, da interacção com os contextos (espaciais e temporais) em que está inserido.

Assim, as observações foram, na sua essência, naturalistas, pois decorreram nos contextos naturais nos quais os actores estiveram naturalmente a participar e seguiam o curso normal dos acontecimentos quotidianos (Adler & Adler, 1994).

O problema que guiou a observação faz parte de uma estrutura teórica ou de um esquema conceptual prévio (Gómez, Flores e Jiménez, 1999), que orientou toda a pesquisa: compreender a aprendizagem profissional no âmbito da interacção educativa. Neste estudo assume especial relevância a escala de empenhamento do adulto proposta

por Laevers (1994) e adaptada ao contexto inglês por Pascal e Bertram (1996) e ao contexto português pela DGIDC (Oliveira-Formosinho, 2009). Este instrumento permite fazer uma avaliação objectiva da qualidade das interacções adulto – criança e tem por base três dimensões nucleares da interacção: a sensibilidade, autonomia e a estimulação.

Estas dimensões são observadas e classificadas numa escala tipo Lickert, de cinco pontos. Cada ponto da escala reflecte o grau em que as acções observadas traduzem atitudes de apoio à aprendizagem das crianças. Deste modo, através de um *continuum* de 5 pontos, esta escala permite evidenciar o estilo do educador desde totalmente não facilitador (1 ponto) a totalmente facilitador (5 pontos), sendo considerado neutro o nível intermédio (3 pontos). Por inerência, existem ainda mais dois níveis intermédios: 2 pontos indicam uma tendência não totalmente facilitadora e 4 pontos para os quais predomina o nível facilitador, apesar de algumas ocorrências de não totalmente facilitadoras.

Acresce referir que o procedimento indicado pelos autores e referenciados por Oliveira-Formosinho (2000a,b,c), Helena Luís (1998) e projecto EEL (Effective Early Learning)³² que, no nosso país, tomou a designação de “*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*” (Pascal e Bertram, 2000), é de quatro sessões por adulto (duas manhãs e duas tardes) e cinco observações de 2 minutos por sessão (obtendo-se um total, por adulto, de vinte observações e 40 minutos). A análise dos dados baseia-se nas médias obtidas para cada uma das subescalas observadas, a partir das quais se poderá não só identificar o tipo de interacção entre o adulto e a criança como também delinear os pontos críticos de acção.

Saliente-se, ainda, que a investigadora foi extensivamente treinada no uso da escala de empenhamento. A formação e o treino com a escala realizaram-se num grupo de formação desenvolvido pelo projecto Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias, promovido pelo DEB e pela Associação Criança, coordenado cientificamente pela Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho.

O quadro seguinte ilustra as dimensões da interacção a analisar:

³²É um projecto de avaliação e desenvolvimento da qualidade em educação de infância que se caracteriza por ter um foco integrado na análise e desenvolvimento dos contextos, dos processos e dos produtos.

categoria	empenho máximo	↔	empenho mínimo
sensibilidade	tem um tom de voz positivo	↔	tem um tom negativo
	é caloroso e demonstra afecto	↔	é frio e distante
	respeita a criança	↔	não respeita a criança
	encoraja a criança	↔	crítica e rejeita a criança
	mostra empatia relativamente às necessidades e preocupações da criança	↔	sem empatia relativamente às necessidades e preocupações da criança
	escuta e responde em consonância com a criança encorajando-a a confiar	↔	não escuta ou não responde à criança
autonomia	permite à criança escolher e "apoia" a sua escolha	↔	não dá à criança oportunidades de escolha
	oferece possibilidades de experimentação	↔	não permite a experimentação
	encoraja a responsabilidade, ideias e iniciativas da criança	↔	não encoraja as ideias da criança nem as responsabiliza
	respeita a avaliação da criança relativamente à qualidade de um produto acabado	↔	não permite à criança julgar a qualidade de um produto acabado
	encoraja a criança a resolver conflitos, desenvolver e aplicar regras	↔	é autoritário e dominador estabelece regras e limites com rigidez e não permite negociação
estimulação	as actividades são realizadas com energia e vivacidade	↔	as actividades são realizadas de modo rotineiro, com falta de entusiasmo e energia
	motivam a criança adequam-se aos seus interesses	↔	desmotivam a criança e não se adequam aos seus interesses
	coadunam-se com os interesses e as percepções das crianças	↔	não se coadunam com os interesses e as percepções das crianças
	são ricas e têm clareza	↔	têm falta de riqueza e clareza, são confusas
	estimulam a acção, o pensamento e a comunicação	↔	não estimulam a acção, pensamento ou comunicação

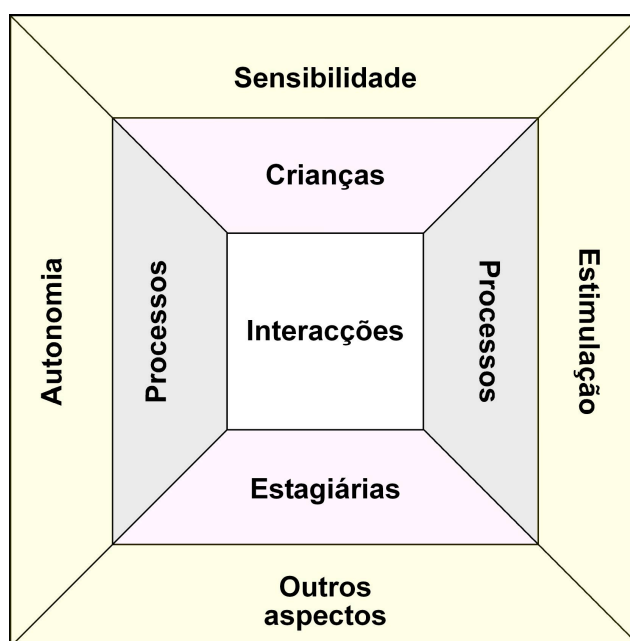
Quadro 4 - As dimensões de interacção nos dois pólos de classificação

Porém, o estudo não seguiu o procedimento indicado anteriormente, porque se procurou um olhar holístico sobre a interacção estagiária-criança(s) tendo em conta a interactividade com outras dimensões da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2007; 2005; 2001a; 1998). Assim, o foco da observação está em perseguir “mentalmente” as dimensões de acção descritas, na acção das estagiárias, para compreender não só a forma como ocorrem mas também identificar factores que influenciam essas ocorrências. Está-se perante uma etnografia mental (Tedlock, 2000), no âmbito do estudo das interacções.

Deste modo, o foco da observação incide nas interações da estagiária, como pessoa activa, e no processo de as construir nos seus contextos ecológicos profissionais em que outras dimensões da pedagogia da infância são experimentadas.

Mais especificamente, propõe-se um tipo de observação, nem aberta nem estruturada, em torno das trocas entre estagiárias e crianças, ambas activas nos seus contextos ecológicos, no sentido de obter uma descrição explicativa da aprendizagem profissional no âmbito das competências interactivas.

O quadro que a seguir se apresenta especifica a opção por uma observação do tipo descritivo e interpretativo, das interações das estagiárias com as crianças, que foi suportada e baseada nas subescalas da sensibilidade, autonomia e estimulação bem como considerando outros aspectos significativos.



Quadro 5 - Interações das estagiárias

Neste processo de observação, a investigadora assumiu o papel de mera observadora, procurando causar a menor disfunção possível no decorrer das situações pedagógicas do quotidiano. Tal posicionamento, porém, não invalidou uma postura responsiva, empática e calorosa sempre que alguma criança ou adulto iniciasse uma interação.

Por outro lado, também a observação foi suportada com recurso a registos vídeo e complementada com a elaboração de notas de campo, registo de incidentes críticos e

comentários considerados significativos. Atendendo a que as notas de campo são todos os dados que o observador recolhe no contexto durante o percurso da investigação (Bogdan e Bliklen, 1994), convém referir que o seu registo foi variável. Houve notas de campo escritas após a saída do local, mas no mesmo dia de observação, e houve notas de campo escritas directamente no local, especificamente no que se refere à interacção entre a estagiária e a educadora supervisora acerca da acção profissional e que poderiam dar à investigadora informações adicionais sobre o tópico em estudo. Isto significa que as notas foram retiradas em reuniões formais ou informais com as estagiárias e, por consequência, surgiram outras evidências que não as interacções das estagiárias com as crianças. Realizaram-se dois tipos de notas: do tipo descritivo e do tipo reflexivo. As primeiras procuraram captar, por palavras, uma imagem “do local, pessoas, acções e conversas observadas”. As últimas referem-se “ao ponto de vista do observador, às suas ideias e preocupações” (Bogdan e Biklen, 1994:152).

As observações foram realizadas nos períodos da manhã e da tarde, perseguindo os diferentes tempos da rotina diária.

Estes materiais empíricos não surgem prontos a serem usados e realizados imediatamente, pois sofrem mudanças e assumem novas formas, em consequência da presença prolongada da investigadora no(s) contexto(s). Aliados à diversidade e, ao mesmo tempo, à singularidade de cada um, ajudam a investigadora a abordar o caso específico, de forma mais ampla e completa.

3.5.2 A entrevista semi-estruturada

Neste estudo, a investigadora completou as suas observações com entrevistas para a recolha do material empírico. Neste sentido, a entrevista também tem um papel a desempenhar, já que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo, ao investigador, desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134). A técnica da entrevista é, também, um método muito utilizado para compreender a actividade humana e obter informação sobre questões relevantes para os objectivos gerais e para aspectos específicos do projecto de investigação (Gilham, 2000; Gómez, Flores e Jiménez, 1999).

As entrevistas constituem, de facto, uma fonte essencial de evidências para o estudo de casos, quer para alargar compreensões quer para corroborar hipóteses (Yin, 2003). Por outro lado, cada material empírico recolhido tem as suas peculiaridades e a entrevista não é excepção pois está sujeita a determinadas condições metodológicas, cujo significado e relevância importa explicitar.

Em primeiro lugar, optou-se por uma entrevista semi-estruturada. Pode afirmar-se que se aproxima da conversação diária mas, no entanto, trata-se de uma conversa profissional, intencional, com uma estrutura e objectivos definidos pelo investigador e que é conduzida com flexibilidade, de modo a integrar as questões e os temas introduzidos pelo entrevistado (Gilham, 2000). Deste modo, se por um lado, o entrevistador lidera a situação, apresentando questões, por outro, procura dar espaço e tempo ao entrevistado, para se exprimir o mais livremente possível sobre as percepções subjectivas, que tem de si próprio e da relação com o outro. O papel do entrevistador é, então, seguir a linha de pensamento do seu interlocutor, assumindo uma atitude de escuta para obter informação e perceber o significado do que lhe é transmitido e, ao mesmo tempo, zelar pela pertinência da sua orientação em função das questões colocadas (Gilham, 2000; Gómez, Flores e Jiménez, 1999). Isto requer do entrevistador uma atitude de sensibilidade e empatia com o entrevistado. Pretende-se, assim, obter um texto negociado em torno das informações e opiniões de cada entrevistado sobre as áreas objecto de estudo na investigação.

Neste sentido, *face às estagiárias*, procurou-se: (a) identificar os progressos e dificuldades sentidas no âmbito da interacção educativa; (b) clarificar fontes de apoio para a sua construção e desenvolvimento.

Relativamente *às supervisoras cooperantes*, a entrevista orienta-se para os progressos e dificuldades sentidas nas estagiárias, no âmbito das interacções com as crianças. Estas informações permitem à investigadora obter material preciso e relevante para poder construir as suas interpretações e permitir a triangulação com os dados provenientes da observação.

No caso desta investigação, as entrevistas com cada uma das estagiárias e com cada uma das supervisoras cooperantes, tiveram lugar no contexto de estágio e foram integralmente gravadas em áudio, após o consentimento de todos os intervenientes.

3.5.3 Análise documental: os portefólios do *practicum*

As outras fontes de evidência são documentais pois incidem em documentos escritos produzidos pelas estagiárias.

A análise dos portefólios foi outro procedimento utilizado neste estudo. Na perspectiva de alguns autores, os materiais escritos, no âmbito da investigação qualitativa, podem considerar-se “instrumentos quasi-observacionais” (Serrano, 2002).

Na literatura da área de formação de professores, encontra-se facilmente a presença do portefólio do *practicum* como elemento central para a supervisão (Oliveira-Formosinho, 2001b; Sá-Chaves, 2001; 2000). Neste quadro, importa explicitar o seu sentido.

A importância do uso do portefólio na prática pedagógica engloba várias características (Sá-Chaves, 2001; 2000), devendo ser:

- *formativo* - de uma forma contextualizada, evidencia toda a complexidade do processo;
- *continuado* - já que permite uma análise constante das dinâmicas, em diversos momentos;
- *reflexivo* – uma vez que possibilita ao formando questionar-se, de forma crítica e consciente, sobre as suas práticas e desempenhos;
- *compreensivo* - de todo o processo de formação, tanto dos aspectos positivos como negativos.

Na mesma linha de pensamento se inscreve a definição de Oliveira-Formosinho (2001b: 120) ao sublinhar que: “o portefólio do *practicum* é a documentação pessoal, reflectida e dialogada das mais valias da aprendizagem experiencial em contexto de trabalho.”

Pode afirmar-se que os portefólios evidenciam a singularidade do caso, permitindo dados relevantes para o estudo de caso múltiplo. Pode ainda constatar-se que reflectem, essencialmente a partir do discurso escrito, um balanço sobre a aprendizagem profissional realizada e a forma como foi vivida essa experiência. Consequentemente, são usados não apenas como quadro referencial de base na interacção, mas também como quadro referencial de base na emergência de outras significações em outras aprendizagens profissionais.

3.5.3.1 O registo vídeo

A exigência de rigor e o desejo de compreensão face à aprendizagem profissional das interacções educativas das educadoras estagiárias sugeriu a gravação em registo vídeo, procedimento com o qual se pretende reforçar a qualidade da informação resultante deste trabalho.

Nesta investigação, as filmagens realizadas pela investigadora e as filmagens facultadas pelas supervisoras institucionais tornaram-se uma fonte rica de dados pois ajudaram a ter uma visão mais objectiva, uma vez que ofereceram a própria realidade em contexto. Uma mais valia do visionamento das observações videogravadas é a possibilidade de analisar e reanalisar as diversas situações captadas, comparando tempos, encontrando focos analíticos para compreender a interacção educativa que a estagiária promove, identificando os sucessos alcançados e as dificuldades sentidas. O recurso aos registos em vídeo contém em si uma memória que pode ser objecto de análises múltiplas. Neste estudo, essas análises foram direccionadas para as três categorias (sensibilidade, autonomia, estimulação) que permitem avaliar a qualidade da interacção adulto-criança. A análise das mesmas permite a compreensão de significado que, por sua vez, impulsiona a visibilidade do estilo de interacção adulto-criança que integra semelhanças e diferenças.

3.5.4 O tempo da investigação

Esta investigação efectuou-se num período temporal de seis meses, compreendido entre finais de Janeiro e finais de Julho de 2003. Isto significa que a recolha dos dados ultrapassou o período temporal do estágio decorrido, entre finais de Janeiro e princípios de Junho.

Num momento inicial, houve necessidade de algumas deslocações aos contextos supervisivos seleccionados, a fim de estabelecer os devidos contactos e consentimento informado para a realização desta investigação. Só a partir daí a investigadora passou a estar presente nos respectivos contextos.

A estratégia de permanência da investigadora baseou-se na alternância, tanto dos contextos, quanto dos períodos de tempo: manhã e tarde. Contudo, houve momentos em que tal não foi possível devido a acontecimentos de ordem vária (dias festivos, interrupções lectivas, visitas de estudo, etc.) Também houve momentos (escassos) em

que a permanência da investigadora foi continuada para o dia seguinte, no mesmo contexto, por se nos afigurar relevante na prossecução de significações, na compreensão das situações, no estudo do objecto de investigação. Esta é uma característica da investigação qualitativa. Tendo elaborado um plano prévio, ele pode necessitar de alargamento e continuidade.

Após o estágio, houve ainda a recolha dos portefólios e das gravações vídeo, elaboradas no âmbito da supervisão, para a prossecução desta investigação.

3.6 O processo de análise do material empírico

Considerando a abordagem prévia relativa à recolha do material empírico, é chegado o momento de desenvolver a complexa e difícil tarefa de análise. Falar em análise de dados significa interpretar e dar sentido a todo o material de que se dispõe da recolha de dados (Bogdan e Biklen, 1994)

Gómez, Flores e Jimenez (1999) entendem a análise de dados como um conjunto de operações, reflexões realizadas sobre os dados para extrair significações relevantes em relação ao objecto de estudo. Para Serrano (2002), a análise de dados consiste em reduzir, categorizar, clarificar, sintetizar e comparar a informação obtida com o objectivo de obter uma visão completa relativamente ao 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.

Para fazer frente ao caudal da informação, Yin (2003) sugere a necessidade de uma estratégia analítica, acentuando quatro princípios fundamentais: em primeiro lugar, a análise deve demonstrar o maior número de evidências possíveis; em segundo, deve abranger todas as interpretações concorrentes; em terceiro, a análise deve dedicar-se aos aspectos mais significativos e, por último, o investigador deve demonstrar conhecimentos sobre o estudo de caso.

Este autor apresenta duas estratégias para a análise das evidências. Seguir as proposições teóricas estabelecidas no início do estudo, uma vez que os objectivos do estudo foram estabelecidos com base nas proposições que reflectem as questões da

pesquisa e a revisão da literatura; enquanto que a segunda aconselha o elaborar de um esquema descritivo para a organização dos estudos.

No presente estudo, a marcha de análise apoia-se na proposta de Yin (3003), isto é, o tratamento de dados teve em conta o referencial teórico, o tipo de fontes recolhido e, ainda, as competências da investigadora para extrair os aspectos mais relevantes de forma a responder às questões formuladas nesta investigação.

A prossecução dos objectivos de trabalho formulados implicou a realização de vários procedimentos de análise de dados. Nessa elaboração respeitaram-se os seguintes passos que a seguir se descrevem.

No que se refere às *entrevistas*, o material resultante das suas transcrições foi sujeito a uma leitura repetida e atenta, no sentido de detectar as categorias à priori (Bardin, 1977; Vala, 1986). Esta pré-análise possibilitou o recorte dos textos em unidades comparáveis de categorização (integração da estagiária, apoios supervisivos, ganhos e dificuldades na interacção educativa), para a análise e a codificação do registo de dados. A unidade de registo utilizada foi a proposição e o seu recorte sobre o texto foi transposto para tabelas de significações, para permitir uma mais fácil comparação durante o processo de análise.

Relativamente aos *portefólios*, perseguiu-se o mesmo procedimento. Na prática, as primeiras leituras do documento, seguindo a estrutura elaborada por cada formanda, permitiram um esboço preliminar das seguintes categorias: apoios supervisivos; ganhos e dificuldades na aprendizagem profissional; a interacção educativa ao nível da sensibilidade, autonomia e estimulação. A passagem deste esboço a resultados progressivamente mais refinados e definitivos implica, também, a passagem das leituras verticais (a diferenciação de que fala a definição de Bardin, (1977:177), às leituras horizontais que permitem a comparação. Neste confronto comparativo das unidades de significação (proposição e tema) procura-se constatar, exaustivamente, o sentido das unidades de registo.

O material resultante das transcrições das *filmagens* foi também sujeito a uma análise de conteúdo (Bardin, 1977). A unidade de registo utilizada foi o tema (sensibilidade, autonomia e estimulação) e consistiu em descobrir os núcleos de sentido que compunham as dimensões da acção da estagiária com a criança. Também se realizaram leituras mais refinadas para descobrir os núcleos de sentido predominantes

em cada dimensão. Na posse destas, será mais fácil analisar e interpretar os comportamentos facilitadores ou não facilitadores das estagiárias face às crianças. Acresce referir que, nesta fase, se começam a identificar as unidades de registo, que poderão vir a ser citadas nas fases de exposição e de interpretação.

Por último, as *notas de campo* foram reagrupadas em categorias abertas para apreender aspectos mais alargados do contexto. Contudo, as notas de campo retiradas no âmbito das conversas entre a educadora e a estagiária foram sujeitas à análise de conteúdo para descobrir os núcleos de sentido que compunham a comunicação e, deste modo, compreender as várias dimensões da pedagogia contempladas e os apoios supervisivos.

Pode ainda dizer-se que todo este complexo processo envolveu dois grandes momentos: uma análise vertical, em que se analisaram as fontes separadamente e uma análise comparativa ou horizontal (Miles e Huberman, 2003).

Inicialmente, houve a organização temporal dos dados em séries diferentes, isto é, a organização de acordo com as respectivas fontes e dentro do contexto de cada estudo de caso.

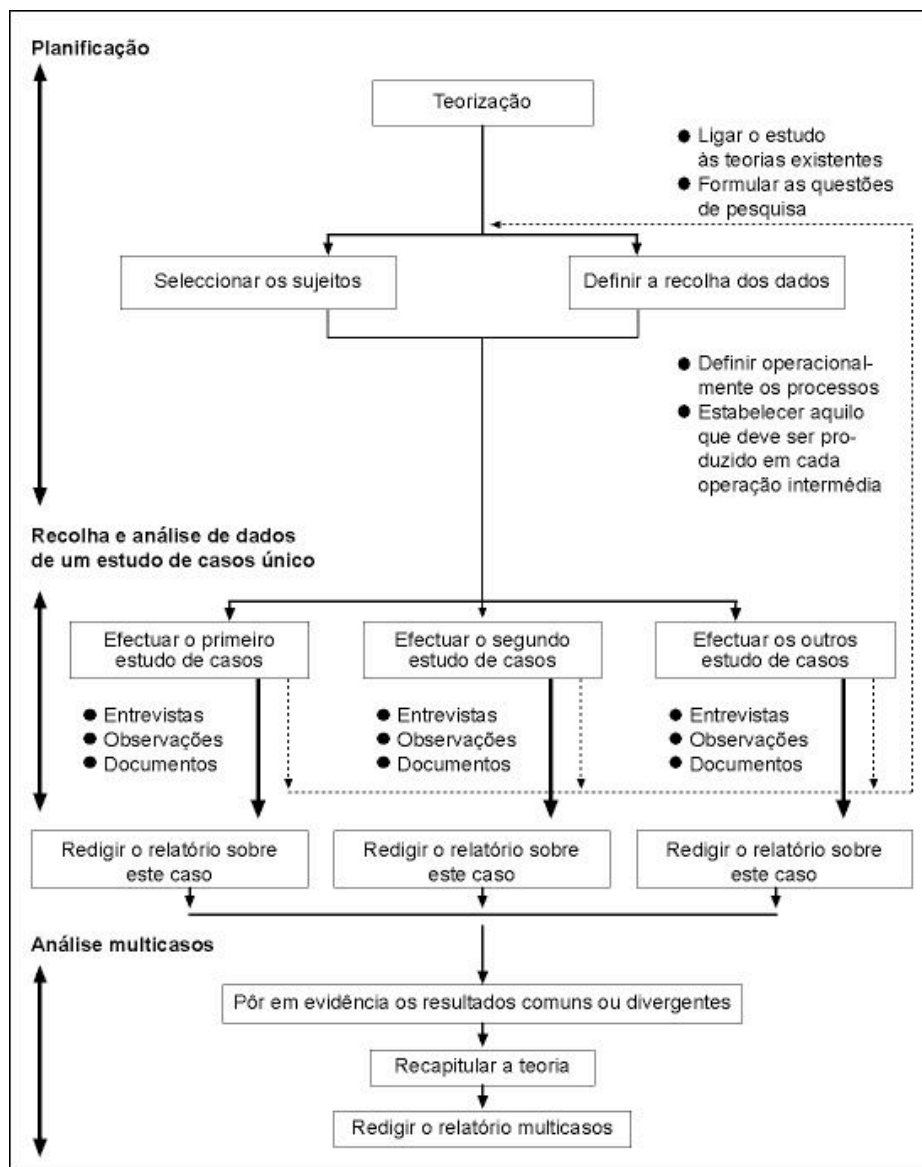
O *primeiro passo* foi a síntese das unidades de registo colectadas através de tabelas, usando cores para salientar a técnica de triangulação. Cores diferentes, para fontes de dados diferentes, permitiram analisar o contexto de cada caso e amenizar viés proveniente de fontes únicas de dados.

O *segundo passo* foi a exploração dos relacionamentos. Após a definição da representação gráfica, são exploradas as relações entre as unidades de classificação, fazendo leituras diversas em torno da presença e da ausência das principais questões da pesquisa. Estas permitem buscar a cadeia de evidências (Yin, 2003), perceber as diferenças, similaridades e convergência de ideias, que possibilitam a inferência de associações entre categorias, que, pouco a pouco, vão ganhando consistência. Nesta fase, condensam-se dados de forma a desenvolver uma análise mais profunda e compreensiva dos objectivos de investigação.

O *terceiro passo* procurou extrair uma visão holística, perceber as evidências centrais, o carácter determinante de cada caso particular. A significação central, nesta fase, é a organização do sistema de pensamento, para se apreender o caso em estudo.

Será a elaboração de um esquema conceitual claro, que irá orientar todo o trabalho de redacção.

De seguida, redigiu-se o relatório de cada caso. Esta descrição individualizada em torno das experiências quotidianas de formação profissional, em torno do que se observou e viveu quotidianamente, permitiu traçar um quadro da aprendizagem profissional de cada formanda. A redacção dos relatórios teve uma função de aprendizagem pessoal para a investigadora e contribui, sobretudo, para uma análise reflectida e sistemática da triangulação das fontes de dados com a teoria e os sujeitos. Procurando dar uma visão de conjunto do estudo multicaso, apresenta-se o quadro seguinte desenvolvido por Yin (1984, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994).



Quadro 6 – Visão de conjunto do estudo multicaso.

Contudo, a natureza interpretativa e descritiva do estudo de caso múltiplo coloca-nos frente a uma série de recomendações e cuidados que, quando seguidos, possibilitam um maior grau de rigor metodológico.

Para atingir esse rigor metodológico utiliza-se a triangulação, tópico a desenvolver em seguida.

3.6.1 Triangulação

A problemática em torno dos critérios de credibilidade constitui um aspecto fundamental em qualquer projecto de investigação, especialmente no contexto de uma investigação qualitativa.

Paralelamente, a heterogeneidade da informação conduz a investigadora a estabelecer contrastes através da triangulação, isto é, a combinação de múltiplos métodos no estudo do mesmo fenómeno (Denzin e Lincoln, 2006). De acordo com Denzin (1978, cit. por Miles e Huberman, 2003), há quatro tipos básicos de triangulação:

a) a triangulação de dados que implica a utilização de uma variedade de fontes de dados e implica também que as fontes sejam de pontos de vista distintos;

b) a triangulação teórica que pressupõe o uso de múltiplas perspectivas, para interpretar um conjunto de dados;

c) a triangulação de investigadores que visa a verificação intersubjectiva, porque vários investigadores observam e recolhem os dados;

d) a triangulação metodológica que acentua a utilização de diferentes métodos, para o mesmo objecto de estudo.

Nesta investigação, usa-se a triangulação dos dados tendo em conta que existe o cruzamento de fontes diversas. A análise dos portefólios permitiu o cruzamento com a observação directa e permitiu descortinar divergências e convergências, aspectos, igualmente valorizados neste processo. As informações das entrevistas contribuíram para validar os dados de outras fontes, nomeadamente os dados da observação e os dados do registo em vídeo. Deste modo, outro enriquecimento deste processo de triangulação é a comparação entre as perspectivas das estagiárias e as das educadoras supervisoras com as perspectivas da investigadora.

Por sua vez, os dados obtidos pela utilização do vídeo foram cruzados com a observação directa com o intuito de verificar se existiam discrepâncias entre a observação feita presencialmente e a observação feita através do registo em vídeo.

Os pressupostos teóricos e pedagógicos, abordados em capítulo anterior, permitem a triangulação teórica dos dados obtidos com esta pesquisa. A descrição da lógica das interpretações utilizadas pela investigadora (Stake, 1998), ou a cadeia de evidências (Yin, 2003), contribuem para a questão da credibilidade do estudo. De igual forma, a credibilidade advém do estudo de caso múltiplo (Yin, 2003), da duração da observação que está associada a um outro factor, a proximidade entre a investigadora e o meio (Lessar-Hébert, Goyette e Boutin, 1994), que é o ambiente em que se movimentam as estagiárias da situação em estudo.

Também o intercâmbio de opiniões e dos dados obtidos com esta pesquisa com informantes conhecedores da realidade que se investiga permitiram a triangulação de investigadores.

Acresce que, em qualquer investigação, a primeira estratégia de controlo da qualidade é a autovigilância da investigadora motivada pela convicção de que o rigor parte da exigência fundamental de ser rigorosa. A maior parte das estratégias de controlo da qualidade (tanto qualitativas como quantitativas) podem ser defraudadas.

3.7 Um apontamento sobre a natureza ética da investigação

Desenvolver um projecto de investigação, para além das opções metodológicas e da questão de credibilidade, implica, de igual modo, a consideração de um conjunto de aspectos de natureza ética (Miles e Huberman, 2003).

É possível constatar que na resenha das questões éticas desenvolvidas por estes autores sobressaem, essencialmente, preocupações relacionadas com o papel do investigador e a sua relação com os participantes, com os direitos destes e com o equilíbrio entre os benefícios e riscos, mormente quanto às eventuais repercussões da divulgação dos resultados da investigação.

Tendo em conta as características da investigação, obteve-se o consentimento informado. De igual forma, assegurar a honestidade e a confiança das relações estabelecidas são aspectos cruciais no que diz respeito às decisões de natureza ética. Por

isso, salvaguardar as identidades das pessoas e dos locais de pesquisa são princípios incontornáveis. Neste sentido, tiveram-se em consideração três aspectos:

- a) o acesso às fontes é exclusivo da investigadora;
- b) a utilização de nomes fictícios, para divulgação dos resultados;
- c) a eliminação de aspectos contextuais que permitam a identificação dos locais.

Pode assim concluir-se que o que está em jogo não é a dúvida quanto a ter critérios éticos relativos ao processo de investigação mas sim garantir a exigência intrinsecamente simples do status afiançável da protecção da privacidade.

4 Cinco Estudos de Caso

Este capítulo, intitulado Cinco Estudos de Caso, descreve cinco jornadas de aprendizagem profissional ao nível das interações educativas, em quatro contextos de prática pedagógica final das alunas estagiárias.

As jornadas de aprendizagem têm uma estrutura comum que se organiza em seis partes. Na primeira parte, faz-se uma breve contextualização da sala onde a estagiária realiza o seu estágio. Na segunda parte, esclarece-se o seu processo de integração. Na terceira parte, explicitam-se os apoios no âmbito da formação prática. Na quarta parte, desenvolve-se a aprendizagem das competências interactivas em três dimensões de interacção: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. Na quinta parte, descrevem-se os ganhos e dificuldades percebidos na interacção. Na sexta parte, procura-se retratar o perfil da interacção. Termina-se com algumas considerações finais sobre cada jornada de aprendizagem.

4.1 O primeiro caso: a jornada de aprendizagem de Paula

O primeiro estudo de caso visa caracterizar a aprendizagem profissional de Paula.

A contextualização representa uma breve descrição do local, do espaço, do tempo, isto é, do contexto em que Paula realiza o seu estágio, ou seja, a sua prática pedagógica final como processo de iniciação à profissão. Segue-se o estudo da integração da estagiária no contexto supervisivo, utilizando a análise dos dados provenientes do portefólio reflexivo e das entrevistas. Esta análise contribui para a articulação da identificação dos apoios à aprendizagem profissional, dos quais resultam as análises das entrevistas, do portefólio reflexivo e das notas de campo. Os apoios à aprendizagem profissional dão origem ao enfoque sobre a questão central do estudo: a questão da interacção estagiária-criança, cuja análise resulta dos dados recolhidos através das filmagens, notas de campo, portefólio reflexivo e entrevista. Estes três passos permitem estudar a percepção dos ganhos e dificuldades, através das análises das entrevistas.

As conclusões, como desfecho da análise, permitirão tecer considerações sobre o perfil da formanda ao nível da interacção adulto-criança e elaborar reflexões sobre a formação prática a este nível.

Como as jornadas de aprendizagem foram todas estudadas com os mesmos métodos, sujeitos, em cada caso, ao mesmo tipo de análise, optou-se por fazer essa

apresentação no capítulo metodológico, no sub-capítulo 3.6, para evitar o problema reconhecido da análise qualitativa quando a investigação estuda mais do que um caso, que é o da repetição.

4.1.1 Breve contextualização da sala onde realiza o seu estágio.

Paula realiza a prática pedagógica final numa instituição privada de solidariedade social (IPSS) pertencente à rede de apoio sustentada pela Associação Criança. É um jardim-de-infância constituído por quatro salas de actividades, três casas de banho (duas para as crianças e uma para os adultos), uma sala de reuniões para a equipa educativa com uma pequena biblioteca e material de apoio, um refeitório e um salão de festas.

O grupo de crianças da sala onde Paula estagia é constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

A sala está dividida por áreas de trabalho (área da escrita, área dos jogos, área das ciências e experiências, área da biblioteca, área da expressão plástica, área da casa, área dos blocos e construções – ver Anexo 1, p. 291) bem definidas e devidamente identificadas com a explicitação do número de crianças que a podem utilizar, em simultâneo. A visibilidade entre áreas é boa e o uso de materiais nas áreas é flexível.

Dentro da sala está afixado um placar onde se encontram descritos os momentos que compõem a rotina diária: acolhimento, tempo de planear, tempo de trabalho, tempo de arrumar, tempo de revisão, recreio, tempo de grande grupo, tempo de pequeno grupo.

A rotina educativa integra tempos em que se permite que as crianças façam o planeamento das actividades a realizar, que as concretizem em tempo de actividades e projectos e que reflectam à posteriori sobre o trabalho realizado. É uma rotina estável e flexível que permite actividades e projectos, jogo e trabalho, pequenos grupos e/ou colectivo, bem como a individualidade. No decurso da rotina, as interacções adulto-criança são muito cuidadas.

Na parede, visionam-se os vários quadros que ajudam na organização da sala e do grupo: Quadro da Rotina, Calendário de Aniversários, Quadro das Regras, Quadro das Tarefas da Sala, Gráfico do Tempo. Também se visionam as vozes das crianças, as suas

“cem linguagens”: desenhos, pinturas e a documentação das experiências de aprendizagem. As estantes estão ocupadas com construções em três dimensões feitas a partir de barro, materiais de desperdício, trazidos pelas crianças e pelos adultos.

A documentação das experiências de aprendizagem da criança integra os portefólios dos projectos e os portefólios individuais e, parte, está exposta na parede. É ainda usada pelas crianças para analisarem as suas aprendizagens, para conversar com os seus amigos, para mostrar aos pais e para conversar com a educadora. A educadora utiliza a documentação como base central da planificação.

O envolvimento parental tem a sua essência na colaboração dos pais na aprendizagem das crianças.

É visível a integração das áreas curriculares, tal como é perceptível o envolvimento das crianças nas actividades e projectos.

Depois desta breve descrição que apoia a contextualização da sala onde a estagiária desenvolve a sua aprendizagem, passa a analisar-se a sua integração, usando-se os dados do portefólio reflexivo da própria estagiária bem como os dados das entrevistas realizadas à estagiária e à supervisora.

4.1.2 O início da aprendizagem profissional

No que diz respeito à integração da estagiária no contexto supervisivo, a supervisora do terreno afirma, na entrevista, a necessidade das estagiárias “olharem a sala de infância como um mundo a viver” (Entrevista, Maio, 2003). Pode pensar-se com Dewey (1987) que a sala de educação de infância é um local de vida e não uma preparação para a vida. Importa assim salientar que a estagiária precisa de se inserir num mundo educacional de vida e não de didactismo.

A supervisora confere um papel central à comunicação e às relações entre os diversos intervenientes (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 1999; Oliveira-Formosinho, 1998a; 2001d). Menciona a importância de uma boa relação da estagiária com a supervisora, uma *amiga*, e a pertinência do diálogo e da comunicação para, em suas palavras, “ultrapassarem o receio e o medo de cometerem erros”. A entrevistada reforça ainda a

indispensabilidade das estagiárias³³ estabelecerem relações positivas quer com a equipa quer com as crianças, acentuando que é necessário “fazer com que as estagiárias se sintam bem na sala, se sintam como mais dois elementos do grupo e que sintam que o grupo de crianças é nosso”. Salienta ainda que neste contexto “aprendemos uns com os outros”.

Pode então pensar-se que o contexto de vida que a supervisora refere passa por desenvolver relações e fazer amigos e que a aprendizagem profissional se efectua em contexto social de partilha e apoio sustentado.

Pode pensar-se que as suas ideias podem ter alguma relação com a perspectiva defendida por Vygotsky (1991, 1996) que refere a necessidade de criar um contexto social promotor da interpessoalidade que permita a aquisição do conhecimento a nível intrapessoal.

Importa destacar que do ponto da vista da estagiária, a análise do portefólio revela que o processo de integração foi positivo:

“(…) desde o início do estágio que a equipa das educadoras me fez sentir parte do grupo, a minha presença era valorizada, tal como, as minhas opiniões ouvidas e levadas em conta. Nunca me senti à parte da realidade, nem era vista como estagiária, mas sim como um membro activo da equipa educativa.” (portefólio, p.22).

Um clima desta natureza, sustentado na colaboração e na verdadeira colegialidade da equipa, assume-se como um dos factores essenciais à realização de uma boa formação prática (Oliveira-Formosinho, 2005; Hohmann e Weikart, 1997; Niza, 1997) e deverá ser promotor do desenvolvimento de interacções pedagógicas positivas que é a questão central da pesquisa.

O desafio para a estagiária, nesta transição ecológica, manifesta-se sobretudo com as crianças. Na entrevista, Paula revela que, inicialmente, as crianças a testavam porque sabiam que era nova e não estava ambientada ao funcionamento e organização da sala³⁴. Isto é bem claro quando afirma: “levantavam-se da mesa onde estávamos e iam perguntar à educadora o que fazer”. Isto não a impede de desenvolver uma apreciação

³³Fala no plural porque o currículo de práticas desenvolve-se com duas estagiárias.

³⁴Note-se que, neste contexto, a investigadora nunca observou estas situações.

positiva dado que a confiança mútua se tornou base de conquistas. Uma das afirmações, retiradas do portefólio, ilustra essa ideia: “o meu percurso ao longo do estágio foi-se modificando à medida que a interacção com as crianças aumentava e a confiança e a partilha crescia no seio do grupo” (p.29).

O sentido de partilha e de interajuda é a conquista central sendo que a valorização da relação e da colaboração é a nota dominante quer do discurso da supervisora quer do discurso da estagiária.

O subcapítulo seguinte permitirá alargar a compreensão dos apoios à aprendizagem profissional, através da triangulação dos dados das entrevistas realizadas à supervisora e à estagiária, do portefólio reflexivo da estagiária e das notas de campo.

4.1.3 Os apoios na aprendizagem profissional

Na entrevista, a Paula considera a supervisora do terreno como “força impulsionadora” de sua aprendizagem profissional, afirmando mesmo que “é um excelente exemplo” para agir em diferentes domínios de acção profissional na relação com as crianças, com os pares e com a comunidade educativa.

Acrescenta que o modo pedagógico utilizado pela educadora de infância é semelhante à construção prévia do conhecimento para a acção que obteve na instituição de formação. O claro compromisso com a pedagogia de participação que credita à criança o direito substantivo à aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2004; 2008) é assumido como factor relevante para a motivação e acção profissional.

A estagiária, referindo-se a outras experiências, declara:

(...) Eu digo muitas vezes que nos estágios anteriores aprendi aquilo que não se deve fazer e não aprendi aquilo que se deve fazer. Aqui aprendi aquilo que não se deve fazer e aquilo que se deve fazer. Aprendi que as crianças têm direitos. Tenho pena de não ter tido esta oportunidade antes, de não ter este conhecimento nos anos anteriores. (entrevista, Maio, 2003)

Neste contexto, a invocação de Formosinho (2001; 2002; 2002b) é oportuna quando sugere que a futura educadora pode avaliar os seus formadores à luz das teorias aprendidas.

De facto, a estagiária refere que a aprendizagem profissional vivenciada em contexto lhe forneceu um novo sentido à formação quando, no decurso da supervisão, afirma: “Eu não acreditava ser possível a “realidade teórica” pois até este estágio só tinha observado realidades que mentem. Aqui comprova-se a integração da teoria com a prática, só que exige muito esforço, trabalho e cooperação” (nota de campo, 11 de Março, 2003)

Esta visão revela o princípio do isomorfismo formativo, isto é, a aprendizagem profissional é feita em contexto de estágio teoricamente compatível (Oliveira-Formosinho 2002e; 2002f; 2005) com as aprendizagens na instituição de formação. Criam-se oportunidades para a estagiária realizar experiências concretas e contextualmente significativas (Fosnot, 1999). Assim, na perspectiva da estagiária:

(...) Com este estágio, tive consciência do que realmente é a abordagem do Modelo numa sala de actividade (...) Assistir a toda esta caminhada foi maravilhoso para mim, porque, mais uma vez, tive oportunidade de ver na prática o que a literatura fala sobre o assunto, que as crianças para perceberem o que as rodeia numa sala de actividade têm que se sentir parte desta, participando activamente no dia-a-dia da mesma, resolvendo em conjunto com os adultos os problemas e dificuldades que vão surgindo na sala” (portefólio, p 30 e.31).

Esta declaração significa que se está perante uma aprendizagem profissional no âmbito de uma “gramática pedagógica” partilhada em diálogo com uma profissional experiente, que já desenvolveu conhecimento na acção (Oliveira-Formosinho, 2002f: 2001d).

Um dos pressupostos fundamentais da proposta da Associação Criança é o diálogo com as “gramáticas” pedagógicas disponíveis. Nesta sala de infância, o diálogo com o modelo curricular High-Scope mantém-se, sobretudo, no que se refere a alguns aspectos da rotina diária e a alguns instrumentos de observação da criança e do contexto. Contudo, esta sala não pode ser considerada uma sala típica desse modelo uma vez que é muito complexa e nela se cruzam diálogos com outras teorias e outros modelos pedagógicos.

Revela-se então essencial focar a entrevista com a supervisora do terreno para se compreender que a supervisão pedagógica é realizada em companhia (Oliveira-Formosinho, 2002f; 2001d).

No decurso da entrevista, a supervisora demonstra claramente que o apoio supervisoivo à aprendizagem profissional envolve diversas dimensões da pedagogia. Em consequência, clarifica que, em primeiro lugar, a aprendizagem profissional é inseparável de toda a actividade na sala de educação de infância, da instituição e da opção pedagógica que se pratica.

Na verdade, conforme o empréstimo que Oliveira-Formosinho (2001d; 2005) pede a Rogoff (1993; 2005), a supervisora declara fazer uma participação guiada da estagiária relativamente “ao espaço, aos materiais, à rotina, às crianças, ao grupo, ou seja, a tudo o que está na sala“. As palavras da educadora ilustram bem que a aprendizagem profissional é contextual e tem presente como as diferentes dimensões da pedagogia da infância estão indissociavelmente interligadas.

Acrescenta ainda que as estagiárias “muitas vezes dizem: faça para eu ver”³⁵. A “experiência de aprender vendo fazer” é um sustentáculo, tendo em conta que permite à estagiária visualizar os dados da experiência e orientar o diálogo reflexivo para as experiências de iniciação à prática docente.

No exercício da actividade supervisiva a educadora tem presente que influencia o desempenho das estagiárias mas não se coloca, no sentido behaviorista, meramente preocupada com a performance exterior, mas atenta ao sentido que a estagiária lhe atribui.

Em concordância, a supervisora do terreno é de opinião que “ (...) nós somos um referencial muito forte porque elas observam-nos tanto nos pontos positivos como nos negativos e aqui compete-nos, a nós profissionais, saber viver com essas coisas, não é? Por isso, nós somos, para elas³⁶, um referencial muito forte para a construção de uma mentalidade de como se pode ser uma educadora.”

Esta supervisora tem consciência da influência que exerce não só na qualidade das aprendizagens das alunas como também na qualidade da vida no jardim-de-infância. O profissionalismo espelha a realidade em que se insere e as prioridades que aí se estabelecem, sublinhando ainda uma prática de registos que se traduz em formatos

³⁵A investigação realizada não revelou que esta fosse limitativa a uma cópia acrílica.

³⁶A supervisora fala no plural porque são duas estagiárias nesta sala.

complexos (Parente, 1998; 2002; Oliveira-Formosinho e Parente, 2005). Em suas palavras:

“ (...) Utilizo diferentes cadernos para registo: um para os incidentes críticos, outro para o tempo de grande grupo, outro para os processos de trabalho, outro para a supervisão das estagiárias e outro de cariz mais pessoal”. (entrevista e nota de campo, 11 de Março, 2003).

Segundo Oliveira-Formosinho (2001d; 2002b), na supervisão ecológica e socioconstrutivista, o estágio é o primeiro passo de formação contínua, percebida como um processo ao longo da vida.

No Projecto Infância concebe-se a supervisão como um conjunto de interações e inter-relações entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a formação, entre a sala de práticas e a aprendizagem profissional das estagiárias na universidade. A construção de portefólios (Parente, 2004; Oliveira-Formosinho e Parente, 2005) é um domínio da acção docente que requer uma contínua formação e que permite ver estas interações.

A nota de campo seguinte revela que a supervisora transpõe as mais-valias formativas para a reflexão com as estagiárias: “Como eu própria estou a fazer formação em torno dos portefólios, depois discutimos isso, usando a minha nova informação”. (nota de campo, 19 de Março, 2003).

A preocupação em preconizar uma pedagogia contextualizada e diferenciada na perspectiva de atender aos saberes, interesses e necessidades das crianças e suas famílias demonstra a capacidade desta supervisora em saber-fazer, procurando adquirir novas competências para melhorar, ainda mais, a prestação dos seus serviços.

Através da formação que recebeu da Associação Criança, e que ainda continua a receber, a supervisora tem aprendido a documentar e a extrair dessa acção os seus frutos pois a aprendizagem profissional realiza-se num contexto pedagógico que se sustenta na documentação sistemática da vida da sala para tornar visível o trabalho concreto das crianças e dos adultos (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002).

É importante realçar que, nesta sala de infância,³⁷ as paredes falam (Rinaldi, 1999; Malaguzzi, 1999) do conhecimento que se constrói nas interações, reflectindo uma identidade própria (Gandini, 2002).

A distribuição dos placares reúne as diversas informações: há um para o grande grupo e três relativos aos pequenos grupos, que permitem não só visualizar (pois são acompanhadas de fotografias dos processos e realizações) como relatar e comunicar aos pais e à comunidade as aprendizagens que se desenvolvem naquele momento.

A supervisora promove uma participação guiada (Rogoff, 1993; 2003) da aprendizagem profissional e, em consistência, acentua a necessidade da aprendizagem da interactividade entre observação-planificação-avaliação (Formosinho e Parente, 2005).

As estagiárias são desafiadas a experimentar colaborativamente o cruzamento do modelo curricular contextualizado (Oliveira-Formosinho, 1998) com o trabalho de projecto (Katz e Chard, 1997)³⁸. São também desafiadas para uma prática de observação e documentação sistemáticas das crianças e do contexto, como ilustram as seguintes notas de campo:

- a) a educadora informa-me de que as estagiárias estão a caminhar na aprendizagem do trabalho de projecto e de documentação da criança. (nota de campo, 11 de Março, 2003);
- b) Paula lê o registo dos comentários das crianças aquando do desenvolvimento de uma actividade educativa; a educadora assinala o valor de documentar a actividade desenvolvida. (nota de campo, 17 de Março, 2003)
- c) a educadora informa as estagiárias no sentido de fazerem uma pequena introdução e colocarem os comentários feitos pelas crianças no decurso da experiência sobre a germinação; aconselha a digitalizar as imagens e a construir a documentação sobre a experiência realizada. (nota de campo, 25 de Março, 2003).

³⁷ As paredes deste contexto sempre foram um recurso da investigadora para “cartografar” as diferentes experiências realizadas e assim ampliar o foco de análise das imagens da criança, do adulto e do processo de ensino-aprendizagem.

³⁸Toda essa informação estava exposta em placares.

- d) a reflexão implica a análise e interpretação da documentação efectuada para posteriormente desenvolverem uma exposição; a educadora apoia perguntando: “como estamos de documentação?”; Paula enumera as diversas experiências: árvores, plantação, plantas, sabão; “E quanto aos processos individuais?” - pergunta a educadora acrescentando: “É melhor irem buscar os portefólios individuais das crianças e assinalar os processos e realizações de cada uma e sobre quê”. (nota de campo, 21 de Maio, 2003).

Relevante em todo este processo é a compilação organizada e intencional de evidências que documentam o processo de ensino-aprendizagem (Azevedo, 2009), tornando possível às estagiárias uma aprendizagem progressiva de avaliação alternativa (Oliveira-Formosinho e Parente, 2005; Parente, 2004).

Nesta perspectiva, a observação sistemática das crianças (Parente, 1998; 2002) torna possível apreciar e interpretar a aprendizagem realizada e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança.

Nesta sala existe uma prática de observação sistemática que regista as acções e interacções das crianças e as características do contexto para que, através dos interesses e necessidades do grupo, se passe às propostas adequadas e contextualizadas (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002; Azevedo, 2009).

As seguintes notas de campo evidenciam que a planificação é coerente com o quadro do modelo pedagógico que se tornou “gramática pedagógica” da sala de infância (Oliveira-Formosinho, 1998a):

- a) a educadora diz: “Não se esqueçam que a estratégia a utilizar nos tempos de planear e rever depende muito das experiências que se querem observar diariamente”. (nota de campo, 11 de Março, 2003);
- b) a educadora aconselha: “Apoia-te nas reflexões que fizemos para falares com as crianças no tempo de revisão” (nota de campo, 13 de Março, 2003);
- c) a educadora incentiva as formandas a identificarem as experiências de aprendizagem que podem promover, apoiando-se nas experiências de aprendizagem preconizadas pelo modelo High-Scope. (nota de campo, 17 de Março, 2003).

Na perspectiva pedagógica sócio-construtivista adoptada na sala, toda a planificação da acção educativa é apoiada no trabalho em equipa. Deste modo, a

planificação é feita em conjunto pela educadora, pelas estagiárias e pela auxiliar de acção educativa. A aprendizagem profissional também articula o contexto imediato da sala de estágio com o contexto da instituição onde trabalha a supervisora do terreno uma vez que realizam, semanalmente, reuniões com os diferentes intervenientes da educação das crianças. O seguinte excerto do portefólio da estagiária ilustra esta perspectiva: “Desde o início do estágio que participamos na planificação em equipa, quer da sala quer da instituição.” (portefólio, p.22).

A supervisora e as estagiárias formam assim uma equipa educacional, uma tríade, que trabalha cooperativamente no projecto inter-salas. A este propósito, Paula esclarece: “o que me marcou mais foi o trabalho inter-salas, o trabalho de toda a equipa. Parecíamos uma só pessoa na organização” (nota de campo, 31 de Março, 2003).

Destaca-se assim que a aprendizagem profissional não é percebida apenas no contexto na sala, mas também no contexto mais abrangente de jardim-de-infância.

De facto, Paula é uma participante activa tanto nas dinâmicas restritas da sala de infância quanto nas dinâmicas mais amplas da instituição de infância. O desafio à aprendizagem profissional coloca-se, não simplesmente no contexto de sala de actividades, mas também no contexto mais abrangente de jardim-de-infância, isto é, “como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e adultos, profissionais, estagiárias e auxiliares) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que também aprende e se desenvolve” (Oliveira-Formosinho, 2002b:18). Esta análise enriquece com a nota de campo que se segue:

“- Sentados em círculo, aguardam a chegada dos meninos de outra sala para a partilha dos projectos³⁹. Mas como a espera estava a tornar-se prolongada, a educadora perguntou: “o que fazemos?” As opiniões das crianças dividem-se: algumas crianças defendiam que deviam aguardar e outras propunham fazer a revisão. Então, uma criança propõe a votação. Resolve-se votar: apenas oito votos para aguardar. Então, a educadora pergunta de novo: “fazemos a revisão em grande grupo, ou nas mesas?” – “Em grande grupo é confusão”, diz uma criança. Vota-se de novo. Decidiu-se então fazer a revisão em pequeno grupo, nas mesas.” (nota de campo, 9 de Abril, 2003).

³⁹Apesar de previamente acordado, a partilha acabou por não se efectuar nesta sala devido a atrasos na sala anterior.

Entende-se que a prática docente desenvolve as competências cívicas de funcionamento em grupo e em democracia, tornando a aprendizagem profissional estruturante e significativa, afirmando a negociação e a cooperação como competências fundamentais na interacção adulto-criança (Oliveira-Formosinho, 2007; Hohmann e Weikart, 1997; Rinaldi, 1999; Malaguzzi, 1999; Niza, 1997).

4.1.4 A interacção educativa

A triangulação dos dados, que provêm dos vários instrumentos descritos no capítulo metodológico, permitirá mostrar a forma como a estagiária desenvolve condições de sensibilidade, autonomia e estimulação para a criança poder participar com agência.

4.1.4.1 Autonomia: a partilha do poder

Para se compreender a autonomia que a estagiária confere à criança no processo educativo recorre-se à triangulação das notas de campo da investigadora, do portefólio reflexivo da estagiária e das filmagens realizadas pela investigadora.

Uma das afirmações realizadas por Paula, e retirada do seu portefólio de estágio, ilustra a compreensão do valor educativo da rotina diária e da actuação profissional congruente: “toda a rotina diária é pensada, para que a interacção e partilha de poder entre adulto e criança floresça” (portefólio:19).

Com efeito, nem toda a rotina diária é educacional. Tem de, intencionalmente, tornar-se educacional. De acordo com Oliveira-Formosinho (1996), para conseguir verdadeiramente uma rotina educacional, as actividades específicas de cada tempo têm de ser proporcionadoras de aprendizagens significativas para cada criança que frequenta a sala de actividades.

Os momentos da rotina diária, neste contexto, são: o acolhimento, o planeamento, o trabalho, a revisão, o trabalho de pequenos grupos, o recreio ao ar livre e o trabalho em círculo (Hohmann e Weikart, 1997).

Nesta estrutura flexível para o tempo diário, pode dizer-se que há a criação de situações de aprendizagem activa ao nível da partilha do poder (Hohmann e Weikart, 1997; Post e Hohmann, 2003; Brickman e al, 1996; Hohmann, Banet e Weikart, 1984)

Na sequência deste princípio, os adultos encorajam as crianças a tomarem a responsabilidade na rotina diária. A seguinte nota de campo ilustra o respeito pelo direito à participação da criança a diferentes níveis na sala de actividades:

“- no tempo de acolhimento, a regulação do mesmo é feita pelas próprias crianças. De uma forma rotativa, para a construção progressiva de equilíbrios entre direitos e deveres, há um responsável pela gestão de tarefas diárias: regula o acolhimento, anuncia os tempos da rotina e assinala no quadro⁴⁰ o tempo respectivo, abre a porta da sala aquando do toque de campainha e confere as áreas após o tempo de trabalho. Esta responsabilidade é assinalada num quadro com duas colunas, onde numa coloca a data e noutra o seu nome.” (nota de campo, 11 de Março, 2003).

A vivência de co-responsabilidades nesta sala está muito relacionada com as formas de acção e interacção dos adultos. A Paula já fez uma aprendizagem guiada no contexto profissional que lhe abriu as portas como ilustra o excerto seguinte, retirado das notas de campo realizadas pela investigadora:

“- No acolhimento, uma criança responsável, perante os dedos no ar, indica os colegas que vão contar as novidades. Paula também tem o seu dedo no ar. Ao ser-lhe dada a palavra, comunica que trouxe uma caixa de ferramentas de carpinteiro e que não sabe onde colocá-la. Algumas crianças sugerem a área das construções. Após esta decisão, continuou-se com o relato das novidades, até uma criança intervir, dizendo: “já chega de novidades”. A responsável pelo acolhimento acede ao comentário do colega indicando no quadro da rotina o momento de planear. Todos se levantam e distribuem-se em três grupos nas mesas para realizarem o planeamento.” (nota de campo, 19 de Março, 2003)

Evidencia-se que a Paula coloca a sua voz como uma entre as demais (Piaget, 1984) e que, ao mesmo tempo, age como elemento do grupo (Dewey, 1971; Freinet, 1973) pois coloca igualmente o dedo no ar e aguarda a sua vez para expor a sua novidade. No seio do grupo, respeita as decisões das crianças.

O papel de Paula é não apenas o de se afirmar como membro do grupo mas também o de partilhar o plano de trabalho e o de partilhar a responsabilidade pela

⁴⁰Na sala, está afixado um quadro com os diferentes tempos da rotina diária representados na sequência em que ocorrem ao longo do dia.

condução das intercomunicações e das intenções no seio daquele (Dewey, 1971), como elucidam os excertos seguintes retirados das filmagens:

“- No planeamento, Paula explica, primeiramente, a estratégia. Depois inicia o planeamento dizendo: *“Agora vou fazer eu, está bem? O meu plano para hoje é o seguinte: eu trouxe as ferramentas que estão na mala do carpinteiro e vou para a área dos blocos. Vou trabalhar as ferramentas na área, vou ser como o construtor. Eu vou ajudar na etiquetagem, eu vou explorar, ver se são boas, se não são, se são seguras e (pausa) é este o meu plano, vou para a área das construções trabalhar com as ferramentas do carpinteiro.”* (filmagem, 19 de Março, 2003)

“- No planeamento, a estratégia é a retirada de um animal

(...) Paula agita o saco e sorrindo para a criança seguinte, diz-lhe: *“Vamos ver?”* Então estende-lhe o saco para ela retirar o animal e, depois, diz: *“Estás a ver? Sou eu.”* Depois Paula, sorrindo, pergunta: *“Então quem é que pergunta?”* – “Eu”, diz de imediato a Antónia que acrescenta: *“Qual é a área para o teu tempo de trabalho?”* – Paula responde: *“Eu vou para a área da escrita, para o computador, fazer os trabalhos que tenho em atraso.”* (Filmagem, 22 de Maio, 2003).

As tomadas de decisão partilhadas com as crianças e sustentadas por Paula decorrem da organização do trabalho em grupo e não do exercício da autoridade pessoal. Deste modo, a fonte primária do exercício de controlo está na própria natureza do trabalho organizado como um compromisso social, no qual todos têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis (Dewey, 1971; 2002; Freinet, 1973).

Além disso, naqueles processos interactivos, percebe-se a existência de um clima de apoio, de interajuda e de partilha de controlo entre as crianças e os adultos, numa perspectiva de reciprocidade (Hohmann e Weikart, 1997).

As interações de Paula não se resumem apenas a agir como elemento do grupo mas também a ler e interpretar os dados dessa experiência que tem potencial de crescimento tanto para a criança como para a sua aprendizagem profissional, como ilustra o excerto seguinte retirado do portefólio: *“ (...) vi as crianças a realizarem escolhas recorrendo à observação de todas as áreas. (...) Foi muito importante para mim vivenciar esta realidade, uma vez que tive a plena percepção de que o espaço e materiais, quando organizados de forma lógica e planeada, conduzem a criança à*

autonomia perante o adulto. (portefólio, p.14). Por outro lado, amplia essa aprendizagem, dizendo também no portefólio que: “observei também a flexibilidade das áreas e dos materiais, quando as crianças levavam os bebés (área da casa) ao médico (área das ciências e das experiências)” (p.14).

A organização das diferentes áreas de trabalho (anteriormente expostas) e materiais existentes mostra uma prática educacional bem definida e coerente onde, é dada à criança a oportunidade de alargar os seus conhecimentos e construir, de uma forma activa, a sua própria aprendizagem. Todos os materiais são acessíveis às crianças permitindo-lhes uma acção independente e autónoma

Nesta sala, era visível a regulação do uso do espaço e dos materiais por parte das crianças porque a partilha de regras e a coordenação dos seus interesses com os outros estava interiorizada (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Oliveira-Formosinho, 1996). De facto, partindo da observação naturalista realizada pela investigadora, foi possível observar que as crianças se reúnem, simultaneamente, em três pequenos grupos, cada um com um adulto, para planearem as actividades que pretendem realizar no tempo de trabalho nas áreas. Essas tomadas de decisão nunca foram motivo de conflitos interpessoais.

A relevância da partilha de poder entre adulto e criança é uma preocupação constante de Paula, sendo alvo também de uma atenção cuidada a apropriação dos tempos educacionais por parte das crianças. Assim, a estagiária procura que a criança verbalize todos os momentos, fazendo a ligação do nome dos tempos específicos da rotina com a compreensão do que na sua essência pretende, como ilustram os extractos seguintes:

“- *É tempo de...*”, diz Paula. – “*Revisão*”, respondem algumas crianças; (...) “*É tempo de quê?*” – “*De planear*”, respondem algumas crianças; (...) “*É tempo de?*” – “*De planear*”, responde uma criança – “*Não, de revisão*”, corrige Paula; (...) “*Muito bem, e agora vamos para o tempo de?*” – “*De planear*”, diz uma criança – “*Não*”, diz outra – “*Então?*” Pergunta Paula. – “*Vamos para as áreas*”, responde a mesma criança – “*Então, vamos para o tempo de trabalho.*” (filmagens, 11, 19 e 25 de Março e 22 de Maio, 2003).

Estas experiências permitem à criança compreender a sequência da rotina, saber o nome da cada uma das suas partes e apreender o horário do jardim-de-infância como

uma série previsível de acontecimentos, possibilitando ao grupo de crianças uma maior consciência do meio envolvente onde se encontram inseridos. A criança não precisa de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir (Hohmann, Banet e Weikart, 1997:81). Dessa forma, uma adequada estruturação do tempo educacional possibilita” à criança apropriar-se do fluir do dia-a-dia, aprender o tempo à medida que o estrutura e, porque conhece a sequência dos acontecimentos, tornar-se autónoma e independente do adulto, sentindo-se segura.” (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002:120).

Em complementariedade, Paula utiliza também os tempos do planeamento e da revisão como momentos de real partilha de poder porque remete para as crianças a tomada de decisão relativamente à montagem do *puzzle* e à ordem pela qual a criança entre no planeamento. Acredita, assim, na competência da criança para propor e decidir, reconhecendo-a, simultaneamente, como participante activa dos processos educativos. Os excertos seguintes, retirados das filmagens realizadas pela investigadora, mostram a criança como ser participante e não como ser em espera de participação (Oliveira-Formosinho, 2007b).

“- No planeamento, a Paula diz: *“Então vamos ver o que vamos fazer, temos aqui um puzzle e cada menino vai ficar com uma peça. Quem é a responsável?”*. “Eu”, responde uma criança. A Paula acrescenta: *“A Alice vai dar uma peça a cada menino. Nós depois vamos montar o puzzle. Vamos montar como? Como é que querem montar? De cima para baixo ou de baixo para cima?”*. - *“De baixo para cima”*, responde a Luísa. Paula amplia: *“Então começamos por baixo, vamos virar as peças. Quem tem as peças aqui de baixo?”*. “O Rui”, diz uma criança. Mas a Alice afirma: *“Eu tenho”*. A Paula responde: *“Tem a Alice, então é a Alice que vai começar? Então, Alice, qual é o teu plano para hoje?”* (filmagem, 25 de Março 2003).

“-Paula diz: *“A estratégia que nós vamos utilizar hoje para planear é o computador. Quem vai primeiro? Vamos escolher o menino que vai primeiro?”*. “Sim”, responde uma criança. Outra criança diz: *“Ou faz-se assim”* (e faz gestos de circundar no sentido da sua esquerda para a direita) *“ou vem ali detrás”* (e faz gestos no sentido da sua direita para a esquerda). Paralelamente, outra criança aponta para o Francisco. *“É ele, o Francisco?”*, pergunta Paula. “Sim”, respondem ambas as crianças. Então, Paula responde: *“Então fazemos assim”*, fazendo o gesto no sentido da sua direita para a esquerda. (filmagem, Junho, 2003).

“- No tempo da revisão, a mesa está com as plantas que os meninos trouxeram para a sala. Paula diz: *“Agora que vimos as plantas⁴¹ todas que temos em cima da mesa, vamos então fazer a revisão. Joana, tu escolhes a planta e perguntas de quem é a planta e o dono da planta faz a revisão.”* (filmagem, Junho, 2003).

Num clima de apoio de controlo partilhado existe um dar e receber entre as crianças e os adultos no qual, uns e outros, são às vezes, líderes e seguidores (Hohmann e Weikart, 1997). O tempo é pensado e dinâmico de modo a criar oportunidades de iniciativa da criança e da iniciativa do adulto e suficientemente flexível para integrar as ideias e questões que vão surgindo das actividades individuais e de grupo.

Efectivamente, todas as crianças têm, diariamente, oportunidade de iniciar actividades que escolheram num leque variado de opções que o espaço lhes oferece. Pode pensar-se com Dewey (1971, 2002) que a transformação dos impulsos em propósitos e planos de acção requer, igualmente, um processo reflexivo das actividades auto-iniciadas. Assim, Epstein (2002:2) refere que: *“reflectir sobre a acção passada é relembrar com análise [...] a reflexão consolida o conhecimento que pode ser generalizado para outras situações”*. Neste cenário, os interesses individuais e as competências de uma criança ganham sentido dentro do contexto de grupo e é aí que o sentido de cooperação é intensamente cultivado:

“- No tempo de rever, Paula pergunta: *“Luís, como é que correu o teu tempo de trabalho?”*. *“Eu fui para a área das construções”*. *“Sim”*, responde Paula que aguarda um pouco antes de lhe perguntar: *“Estiveste a trabalhar com quem?”*. *“Com a Bruna e o (?)”*. *“Eu fui depois”*, responde a Bruna. *“Então o que é que vocês fizeram? Ó Bruna, queres ajudar o Luís, vocês estiveram a trabalhar juntos, não foi?”*, diz Paula. *“O Rui teve uma ideia”*, responde o Luís. *“Uma ideia, o Rui? O que é que vocês estiveram a fazer?”*, pergunta Paula. *“Eu vou buscar a ideia.”*, diz uma criança. *“Vais buscar a ideia?”*, pergunta Paula. Entretanto, a criança regressa à mesa e Paula diz: *“Ah, então a ideia foi isto, separar os materiais⁴². O Rui disse que era para separar os materiais. Queres acrescentar mais alguma coisa ao teu tempo de revisão?”* O Luís anui com a

⁴¹Um dos projectos vivenciados neste contexto foi sobre as plantas. Diversas crianças levaram vasos com plantas para a sala o que provocou a reorganização do espaço e a criação de uma nova área: a área das plantas, onde as crianças desempenharam o papel de florista.

⁴² Aqui, Paula antecipa-se à criança. Debruçar-nos-emos, mais tarde, sobre esta questão.

cabeça. “*Então diz, podes dizer, Luís*”, reforça Paula. Mas a criança abre e fecha a mala de ferramentas. “*Queres acrescentar mais alguma coisa? Queres Luís?*”, inquire, de novo, Paula. Então, o Luís coloca-lhe um parafuso na mão. “*Queres acrescentar isto? O que queres dizer com isto?*”, pergunta Paula. O Luís, pega noutra parafuso e pergunta aos colegas: “*São iguais?*”. “*Não*”, respondem os colegas. “*Porquê?*”, pergunta o Luís. “*Porque um é maior e o outro é mais pequenino*”, responde a Bruna. Luís então explica que esteve a classificar os materiais. (filmagem, 25 de Março, 2003)

Neste extracto reconhece-se que, através do apoio e orientação da Paula, a criança renova o seu empenhamento activo e individual com a situação, desencadeando a construção do seu próprio conhecimento. Mostra ainda que a única liberdade que realmente importa é a liberdade da inteligência (Dewey, 1971). Em coerência, o pensamento pressupõe o livre jogo das funções intelectuais e não o trabalho sob constrangimento e a repetição verbal (Piaget, 1978). Para este autor, pensar é também procurar por si próprio e é demonstrar de forma autónoma.

Paralelamente, Paula aceita a iniciativa e a tomada de decisão da criança para integrar os materiais no sentido de ilustrar as experiências de aprendizagem junto aos pares. Não se trata, portanto, de um processo rotineiro e mecânico de memorização. Pelo contrário, Paula demonstra uma atitude de abertura e aceitação perante as escolhas e decisões da criança, que são consideradas como sujeitos na organização de um ambiente educativo, que promove a construção activa, individual e co-operada de conhecimentos e saberes.

A questão da distribuição da autoridade do adulto é igualmente experimentada na resolução dos conflitos interpessoais. Efectivamente, Paula demonstra uma interacção educativa propiciadora de aprendizagem progressiva na construção de equilíbrios entre direitos e deveres (Oliveira-Formosinho, 1996; Devries e Zan, 1998). Os exemplos seguintes ilustram que a cooperação não se reduz à obediência das regras impostas mas a uma ética de solidariedade e da reciprocidade (Piaget, 1984).

- “*Espera aí*”, diz Paula tocando-lhe na mão e dirigindo-se a uma criança que conversava com outra. “*Ana, achas que está no teu tempo de fazer o planeamento? Deixas?*”, pergunta Paula. (filmagem, 19 de Março, 2003).

- Paula interrompe o planeamento, dizendo: “*Ó João, é melhor esperares um bocadinho*”. E, virando-se para as duas crianças que conversavam entre si, diz-lhes:

“Olhem, quando vocês fizeram o plano o João estava atento. Ele ouviu o vosso plano. Agora tem que...”. “Olha ali”, interrompe o Rui que estava envolvido e aponta para a colega que brincava com os materiais dos jogos próximos a ela. Paula olha e pergunta a todos: “Estamos no tempo de?” “Planear”, respondem alguns. “E o que é que a Luísa estava a fazer?”, pergunta Paula. “A brincar”, responde o Francisco. “A brincar, não é?”, responde Paula meigamente e acrescenta: “Então vamos continuar João?” (filmagem, 9 de Abril, 2003).

- No planeamento, Paula diz: “Olha, espera aí. Espera António. O António estava a fazer o seu plano, mas eu ouvi pouco porque os meninos estavam todos a falar. Que regras, é que nós temos em relação a isto?” “Para não falar”, responde uma criança. “Para falar um de cada vez”, acrescenta a Bruna. “Vocês também gostam de ser ouvidos, não gostam?”, pergunta Paula. “Não”, diz a mesma criança. “Não? Não gostas de ouvir, não gostas que te ouçam quando estás a falar?”. A criança anui com a cabeça e acrescenta: “Quando se está a falar.” “Então, vamos ouvir o resto do plano do António?”, voltou a perguntar Paula. (filmagem, 22 de Maio, 2003)

A estagiária encoraja as crianças a formularem e aplicarem as regras colaborativamente acordadas por todos. Neste processo, a estagiária usa três estratégias, de forma consistente, para estabelecer os limites: o apelo à reciprocidade, a evocação das regras⁴³ e a possibilidade de regulação autónoma, lembrando os tempos presentes para influenciar o comportamento das crianças.

Neste contexto, não só opera na linha da moral da cooperação (Piaget, 1984) como evidencia a relação de reciprocidade na igualdade de direitos e responsabilidades. O desenvolvimento de uma relação criança-adulto caracterizada pela partilha do controle é fundamental para a transição da heteronomia à autonomia moral

Quando as crianças se envolvem em experiências de aprendizagem activa crescem na sua capacidade de se entenderem a si próprias e de se relacionarem adequadamente, com os outros (Hohmann e Weikart, 1997).

Convocam-se as atitudes e as vozes das próprias crianças documentadas pela investigadora no sentido de ilustrar a organização de vida em comum (Dewey, 1971;

⁴³ Havia, na parede, quadros individuais e elaborados pelas crianças face às regras co-acordadas na sala.

Freinet, 1973) que impõe uma série de obrigações específicas, bem diferentes das que resultam da simples autoridade do adulto:

- Apesar das ligeiras intervenções da educadora: “não achas que já estão todos prontos?”, o responsável pelo acolhimento levou mais de dez minutos a iniciar a sessão, pois considerava que os colegas ainda não estavam atentos e devidamente sentados⁴⁴.” (nota de campo, 11 de Março, 2003).

- No decurso da revisão apoiada pela Paula, o António levou o livro que tinha estado a ler na área da biblioteca. Todos se levantaram e todas as cabeças se concentraram no centro da mesa para verem o livro. A certa altura, uma criança diz: “Sentem-se direitos para todos verem”. Os colegas reagiram em conformidade. Depois, uma criança interrompe a sua revisão e diz: “Assim não pode ser, vocês não estão a ouvir e eu não posso continuar.” Após o silêncio das duas colegas, aquela agradeceu e continuou a revisão. (nota de campo, 19 de Março, 2003).

- Como Paula estava a filmar noutra sala o intercâmbio dos projectos inter-salas, no tempo de revisão, a educadora aconselhou o pequeno grupo a nomear um responsável. De imediato aceitaram quem se tinha pronunciado primeiro. A responsável pergunta: “Para que área vais?”, sendo logo de seguida corrigida por outra colega: “Vais? Ou foste?” A responsável sorriu e corrigiu: “Para que área foste?” A determinado momento, uma criança do sexo masculino virou-se na sua cadeira e colocou-se de costas para a mesa para observar os restantes grupos por alguns momentos. Depois, virou-se e seguiu de novo a revisão. A responsável também desejou fazer a sua revisão e perguntou: “Quem faz comigo?” Vários colocaram o dedo no ar, mas uma criança retorquiu: “Eu disse primeiro”. A responsável acedeu bem como todos os restantes.” (nota de campo, 9 de Abril, 2003).

Como é sugerido por vários autores (Vieira e Lino, 2007; Devries e Zan, 1998; Lourenço, 1992; Piaget, 1984), as situações entre “iguais” constituem oportunidades únicas de trocas de papéis, favorecendo a tomada de consciência de si e do outro bem

⁴⁴ Evidentemente que depende dos esquemas pessoais que cada um utiliza para interpretar e dar sentido à experiência observada. Assim, enquanto que, para a educadora, este exemplo revela “um grande sentido de responsabilidade e de bem desempenhar”; já para Paula “foi um exemplo vivo do que os adultos fazem às crianças”. Carla também se manifestou, dizendo “Foi horrível tanto tempo de espera” (nota de campo, 11 de Março/2003)

como a construção de relações recíprocas e de cooperação. Contudo, estes processos de autonomização das crianças não ocorrem naturalmente. Pelo contrário, considera-se que as competências das crianças não se encontram desconectadas da opção pedagógica e que os pressupostos inerentes a tal opção influenciam a aprendizagem profissional de Paula.

Uma das suas afirmações, retiradas do portefólio, permite caracterizar essa perspectiva: “Foi no sentimento de partilha de poder que se baseou a minha postura perante o grupo de crianças” (p.29). Com efeito, Paula não só apoia as iniciativas e decisões das crianças como desenvolve a cooperação, consultando-as e, reconhecendo frequentemente os direitos e competências das crianças em várias dimensões da Pedagogia: na organização do espaço e tempo, nas relações e interações, nas actividades e na planificação.

4.1.4.2 Sensibilidade: a presença do respeito mútuo

Para a análise da dimensão sensibilidade usam-se os dados da entrevista realizada à estagiária, do portefólio reflexivo da própria, das notas de campo e das filmagens realizadas pela investigadora.

No que diz respeito à sensibilidade, retira-se uma ideia fundamental da interacção educativa de Paula: a observação afirma-se como garante da presença da criança (Dewey, 2002). Assim, na entrevista refere que “ (...) eu planeio para mim a criança que vou observar e mediante a área que ela vai, eu vou atrás dela. Mas, por vezes, circulo pelas áreas e há crianças que solicitam a minha presença. Outras vezes, fico apenas a observá-las e a tirar registos” (entrevista, Junho, 2003). Existe uma aprendizagem profissional de observação sistemática que regista os comportamentos das crianças e as características do contexto para que, através dos interesses e necessidades do grupo, se passe às propostas educacionais e contextualizadas. No desenvolver deste exercício, privilegia-se a escuta atenta da criança em detrimento do adulto que fala e expõe (Malaguzzi, 1999, Rinaldi, 1999; 2001; Oliveira-Formosinho, 2007b)

Nesta jornada de aprendizagem, a escuta, como verbo activo, significa demonstrar abertura face ao que as crianças têm para dizer, aceitando-as sem juízos de valor, reconhecendo e legitimando as mensagens de quem comunica.

É neste sentido que Paula se expressa no seio do grupo, favorecendo o respeito mútuo e um diálogo que reflecte constantemente as vozes das crianças:

“- Paula pergunta: *“Francisco, qual vai ser o teu plano para hoje?”*. A criança responde algo que não se entende, mas Paula acrescenta: *“Vais para a área dos blocos. E o que vais fazer com o João? E com o Tiago?”*. *“Brincar”*, responde a criança. *“Brincar? Mas brincar a quê?”*, pergunta Paula. O Tiago intervém, dizendo: *“Vamos fazer experiências”*. *“Fazer experiências. E que experiências vão fazer?”* Pergunta Paula virada para o Tiago. *“Vamos ver se fazemos bem os enchimentos”* – *“O quê? Explica bem ... com quê ... com massa?”*, pergunta Paula. *“Nós temos que escolher, está bem?”*, responde novamente o Tiago. *“Têm que escolher?”*, pergunta novamente a Paula. *“Discutir o que é que eu e o Francisco vamos fazer, está bem?”*, respondeu o Tiago. *“Está bem.”*. (filmagem, 13 de Março, 2003).

Cabe à própria criança agir e experimentar, mas em cooperação com o outro. No tempo de pequeno grupo Paula torna-se responsiva à singularidade de cada um e de todos, dando à criança oportunidade de expressar as suas ideias, opiniões e interesses. É dado tempo para que esta se expresse livremente, que ouça o outro e que respeite a sua opinião. Ao ser escutada e respeitada, a criança torna-se empreendedora e confiante nas suas decisões e aquisições que aspira a fazer. Deste modo, a estagiária está a reconhecer o legado pedagógico que advoga a importância de abandonar a sua autoridade e de deixar de dar indicações à criança, permitindo-lhe que faça escolhas e as concretize de forma independente (Piaget, 1973; Dewey, 1971).

O seguinte extracto da filmagem é, novamente, bastante elucidativo a este respeito pois salienta as atitudes da estagiária ao nível da empatia para com as preocupações da criança:

“- No planeamento, Paula enrola o fio do novelo de lã para a Joana lançar. A Joana pergunta: *“Quantos faltam?”* (depois de ter contado com o olhar os colegas enquanto Paula enrolava o novelo). Paula aguarda alguns segundos para contar as crianças, utilizando a mesma estratégia e também pergunta: *“Quantos meninos faltam?”* *“A Ana e eu.”*, responde uma criança. *“E eu”*, acrescenta outra. *“Quantos meninos são?”* Pergunta Paula. *“São três”*, responde a Joana. *“Três”*, repete a Paula. A Joana lança, mas recai sobre a Luísa. Paula pega no novelo e comenta: *“A Luísa já fez. Faz outra vez”*. Joana lança de novo e diz: *“Antónia!”* *“Não, não dá”*, diz uma criança.

“Não? Onde é que foi cair o novelo de lã?” Pergunta Paula. “Foi aqui para o meio”, responde Joana. “Mas depois foi para onde?” “Foi a Luísa que pôs ali”, acrescenta a Joana. “Bem, queres repetir?”, pergunta Paula. A Joana diz que sim. “Então vamos repetir. Ninguém mexe, está bem? Deixem a Joana lançar o novelo, sim? Dá-lhe com força!”, acrescenta Paula. (filmagem, 19 de Março, 2003).

Esta escuta activa à criança é uma atitude significativa em Paula. Revela respeito pela tomada de decisão das crianças e mostra que a partilha de experiências e o confronto de pontos de vista são uma constante. Situa-se no âmbito de uma colaboração com as crianças visando a solução do problema detectado e apontando para a aceitação do sentido de justiça de que fala Piaget (1984).

Paula não só estabelece contacto visual com a criança que faz o plano de trabalho ou a revisão, como também percorre com o olhar o pequeno grupo. Mostra assim atenção ao grupo, apesar da interacção educativa que estabelece com uma criança específica.

Além disso, demonstra tolerância perante os “desvios de atenção” das crianças. De facto, a estagiária é discreta e subtil no redireccionar da atenção das crianças, através de gestos sociais positivos. Os seguintes excertos retirados das filmagens e das notas de campo elucidam que o desinteresse da criança não é uma ofensa merecedora de punição e evidenciam a subtileza do gesto afectivo e da conversa particularizada com a criança:

“- Depois de ter exposto o seu plano de trabalho, Carlos levanta-se da cadeira e olha curioso a sala. Então, Paula estende a sua mão direita tocando no queixo da criança e procura inclinar a sua cabeça no sentido do contacto ocular e à medida que a criança se senta, pergunta: *“Carlos, já acabaste o teu plano de trabalho?”* (filmagem, 13 de Março, 2003)

- No tempo do planeamento, Luísa, que está do lado direito de Paula, brinca com os materiais que estão perto de si. Paula envolve-a pelas costas com as mãos e discretamente, faz rodar o seu corpo para a mesa. A criança acede, mas logo em seguida, volta-se de novo. Paula tolera o seu comportamento, limitando-se, de vez em quando, a olhares fugazes. (...) Paula diz à responsável para “pimpar” e ver quem é a seguir. Depois ajuda a criança a enfiar o fantoche na mão e ela começa de imediato a fazer o seu plano. Paula faz-lhe uma festa na cabeça e, baixando a sua, diz-lhe que a responsável ainda não lhe tinha perguntado e que deveria aguardar, pedindo-lhe de

seguida que levante a cabeça pois tinha-a debruçada sobre a mão direita com o cotovelo assente na mesa. Perante a criança que está do seu lado esquerdo a conversar com o colega, toca-lhe na mão e sussurra-lhe algo ao ouvido. (nota de campo, 9 de Abril, 2003).

De forma paciente, Paula ajuda a criança a estabelecer o respeito, o saber ouvir e o saber estar, tão necessários para a vivência em sociedade e para o sucesso em contextos sociais e escolares futuros.

Demonstra também que se coloca de uma forma afectuosa, agindo em conformidade com as crianças. Os seguintes excertos ilustram o divertimento e o regozijo que Paula coloca na interacção com as crianças, expressando gestos de afecto e de carinho (Brickmann et al, 1996):

“- Em pequeno grupo, Paula desenvolve uma actividade sobre a germinação com feijões. A uma determinada altura, uma criança pega no algodão que está em cima da mesa e diz: *“Estou doente”*, pois tinha colocado o algodão à volta da sua mão esquerda. *“Não estás nada, amor”*, responde Paula meigamente, colocando-lhe a mão nos seus braços e continua, dizendo: *“Ora então, vamos lá, vamos semear o nosso feijão aonde?”* *“Não se lambe que isto não é de comer”*, adverte Paula divertida para uma criança, acrescentando: *“Isto não é de comer. O gel não se põe na boca”*, repete rindo. (nota de campo, 25 de Março, 2003);

“- No planeamento, Paula diz: *“Tira, João, mas não vale olhar”*, e tapa-lhe os olhos com a mão direita. João através do tacto tenta descobrir no saco o seu animal par mais pequeno (o urso) e como tal demora um pouco mais. Uma criança diz: *“Tira, anda lá!”* Paula divertida apercebe-se das suas intenções, até que uma criança diz: *“Está a ver, ele está a ver!”*. *“Não está a ver porque eu não estou a deixar”*, responde Paula que coloca a segunda mão sobre os olhos do João, sorrindo muito e divertida com a situação. (filmagem, 22 de Maio, 2003).

Estes excertos revelam o prazer nas relações e interacções desenvolvidas e, conseqüentemente, as atitudes positivas das crianças ao nível da empatia, respeito mútuo e aceitação das diferenças individuais.

Além disso, é frequente observar Paula a apoiar os interesses e intenções das crianças e a participar nas brincadeiras colocando-se ao seu nível físico e assumindo um papel relacionado com a actividade lúdica em causa (Hohmann e Weikart, 1997).

Tal como relatado anteriormente, a estagiária revela uma atitude baseada numa simetria relacional em que a escuta real por cada criança serve de modelo a todo o grupo (Piaget, 1984).

Mais do que fazer-se ouvir, Paula centra a sua atenção nas conversas, respeitando as ideias e as propostas das crianças. Demonstra uma sensibilidade que faz crescer a criança, porque admite, implicitamente, que acredita nela e na sua capacidade de realização efectiva, revelando respeito pelas crianças através de interacções que vão, realmente, ao encontro do que as crianças têm a dizer. Uma das suas afirmações, retiradas do portefólio, é, novamente, bastante elucidativa a este respeito: “Na realidade educativa onde estagiei, tudo é planeado, para que a intervenção seja positiva e haja um clima de apoio (...) A criança é ouvida, as suas ideias são valorizadas e respeitadas.” (p.19).

Efectivamente, a estagiária participa numa organização democrática, onde a atitude de auxílio é a única válida em pedagogia (Freinet, 1971). Quando observa dificuldades na criança, são sempre as relações de interajuda (Freinet, 1973) que determinam a forma como a interpela: “queres ajuda?”. A estagiária apoia igualmente a criança a prestar ajuda aos colegas, fomentando assim a vivência de experiências solidárias, como ilustra o seguinte excerto retirado das filmagens:

-“E eu fui para a área da...”, diz uma criança. “Foste para a área?”, questiona Paula, com um sorriso e olhar expectante e, depois, pergunta: “Luísa, queres ajudar a Ana dizendo para que área?” “Fomos para a área da biblioteca”, responde a Luísa. “Fomos para a área da biblioteca ler uma pequena história da natureza”⁴⁵, acrescenta então a Ana. (filmagem, Junho, 2003)

Ao fomentar a sensibilidade da criança relativamente ao outro, Paula está a contribuir para o desenvolvimento de relações sociais positivas e do sentido de pertença.

Em síntese, pode afirmar-se que Paula demonstra atitudes de sensibilidade à criança ao nível da entreajuda, escuta activa, empatia, respeito mútuo e aceitação de diferenças individuais, valores fundamentais para uma vivência plena da cidadania (Oliveira-Formosinho, 2007b, 2008).

⁴⁵Livro produzido por um grupo interveniente de crianças.

4.1.4.3 A estimulação: uma dimensão com facetas múltiplas

Para analisar a estimulação proporcionada à criança usam-se os dados das notas de campo, do portefólio reflexivo da estagiária e das filmagens realizadas pela investigadora.

De acordo com Dewey (1971), uma actividade só é verdadeiramente educativa quando envolve a experiência e o interesse da criança. Também Piaget (1978a;1978b) salienta que é através da interacção com o objecto que a criança constrói o conhecimento. Mais concretamente, é apresentada uma nota de campo que ilustra o papel de Paula como organizadora de acções (Piaget, 1978a; 1978b) e que expressa a conquista de que a criança não é um mero respondente, mas um construtor activo do conhecimento. Efectivamente, e no rasto de Oliveira-Formosinho (2007) se se partilha a crença de que a criança tem direito a ser co-construtora de conhecimentos, é inquestionável a necessidade de estabelecer relações não arbitrárias, mas pertinentes e valiosas entre o que pessoalmente a criança conhece e aquilo que Paula pretende estimular: a linguagem escrita. Talvez não seja demais recordar aqui, que a estimulação à linguagem escrita é gerada em função tanto das características dos esquemas de conhecimento da criança menos competente, como da ajuda e dos recursos de apoio utilizados por Paula, como participante mais competente (Vigostky, 1991):

“- No tempo de trabalho, Paula encontra-se sozinha na área das construções, até ao momento em que uma criança se aproxima e, vendo os materiais, vai chamar três colegas. As crianças identificaram o martelo, a fita métrica, os pregos e a chave de parafusos. Depois fotografaram cada material. Em seguida, Paula foi com duas crianças para o computador fazer a etiquetagem dos materiais. Paula escreve numa folha o nome da cada material, sendo este escrito alternadamente, no computador, por cada criança. Curiosamente, houve uma discussão com uma criança pois esta afirmava que um dos materiais tinha a letra do seu nome e Paula discordava. Só mais tarde acaba por descobrir que não era a letra do nome próprio, mas sim do apelido (nota de campo, 19 de Março, 2003).

Neste processo, reconhece-se que o apoio do outro mais experiente (Vygotsky, 1991; 1996) promove o uso de ferramentas que medeiam a estimulação da linguagem escrita. Neste caso, a etiquetagem dos materiais alarga os “motivos actantes” (Dewey,

2002) das experiências das crianças transformando-os num acréscimo ao seu poder. De facto, o que está aqui em causa é que a criança não actua como mera respondente mas, tal como o adulto, se assume como criadora da cultura e artífice de seu próprio desenvolvimento e saber. É nesta participação activa e colaborativa, onde pela negociação social se transfere o controlo do adulto para a criança, que ocorrem as experiências de aprendizagem significativas e com impacto na vida da criança

No âmbito da estimulação, outra particularidade de Paula é o tipo de questões que mobiliza na interacção educativa. Na generalidade, coloca questões abertas para estender as ideias e pensamentos das crianças, incentivando a colaboração entre as mesmas para a resolução de uma situação problemática. Através do apoio e orientação de Paula, as crianças renovam o seu empenhamento activo com a situação ou problema, desencadeando a construção de conhecimentos como se evidencia no seguinte excerto, retirado das filmagens:

- *“Tubarões não”, diz o Rui. “Tubarões não? Porquê?”, pergunta a Paula. “Não temos mais espaço”. “Ah, os tubarões precisam de muito espaço, é?” questiona Paula. “É, são grandes. Precisam de ter duas peças aqui”, responde a criança colocando as mãos distanciadas na parte superior, “e duas peças aqui”, e de novo coloca as mãos na parte inferior, “e duas aqui”, e afasta as mãos, assinalando os lados esquerdo e direito. “E por que é que não põem os pequenos?” Diz uma criança. “Olha, o Fernando está a dar uma ideia. Ora diz lá, Fernando, diz, podes dizer. Diz como eles podem resolver o problema.”, sugere Paula. “Podem pôr as baleias pequeninas”, acrescenta a Bruna. “As baleias pequeninas? Mas o problema não está nas baleias, está nos tubarões”, afirma Paula. “Mas só há médios”, sugere outra criança colocando as mãos para indicar o tamanho. “Ora vai lá buscar para nós vermos”, sugere Paula. Depois de a criança ter trazido os animais para o pequeno grupo, Paula pega num e pergunta: “Qual é a diferença? Esta é uma baleia e isto?”, mostrando os outros dois.”São golfinhos”, diz uma criança. “Achas que são golfinhos?”, pergunta Paula. “São focas”, diz outra. “Focas?”, interroga Paula. “Eu vou lá buscar”, diz o Rui. “Vai buscar, mas qual é a diferença entre este e este?”, pergunta Paula. “É que este é mais pequenino e tem uma coisa branca e este é maior”, diz a Bruna. “A foca é isto”, diz o Rui que entretanto tinha regressado ao grupo. “Ah, pois a foca é aquilo. Isto é uma foca. Então vais pôr todos estes animais na tua casa, não é? Vocês os dois vão pôr, mas disseste que não ias pôr*

os tubarões na tua casa, porquê?”, pergunta novamente a Paula. *“Porque são grandes”*, responde o Rui. (filmagem, 19 de Março, 2003).

Neste contexto, Paula incentiva as ideias das crianças e promove a partilha e a interajuda. Em primeiro lugar, começa por parafrasear a ideia da criança, que é a mais fácil de dominar. Depois, formula a proposta, aproveitando a sugestão de outra criança e procura redefinir o problema perante outras intervenções, accionando o processo de análise das mesmas, pela comparação. Por último, procura ainda compreender os pensamentos e as intenções da criança, acentuando o recurso aos materiais para a compreensão progressiva das escolhas que as crianças definem para si próprias. Isto significa que a estagiária está centrada nos verdadeiros interesses e necessidades reais das crianças, necessários para as impelirem a envolver-se nas actividades (Dewey, 1971; 2002) e a completá-las com sucesso (Freinet, 1973).

Neste sentido, reconhece-se que Paula incentiva os interesses e as experiências pessoais das crianças para proporcionar experiências que as motivem e envolvam activamente. Assim, não só favorece o desenvolvimento do processo reflexivo individual, como também permite às crianças realizarem actividades com metas e objectivos previamente definidos (Dewey, 1971, 2002).

As oportunidades de estimulação e extensão da acção, pensamento e linguagem das crianças proporcionadas pela organização do tempo na sala de infância são igualmente perceptíveis no extracto seguinte, conforme registo recolhido nas filmagens:

“- Na revisão, Paula pergunta: *“São estas coisas? O que é que fizeste com estas coisas?”* *“Uma seringa, um álcool,”* nomeia a Bruna. *“O que é que fizeste com estas coisas?”* Insiste Paula. *“Ah, falta mais uma coisa”*, diz a Ana. *“Vai então buscar”*, diz outra criança. *“É uma lupa”*, observa uma criança. *“O que é que fizeste? Deixem a Ana explicar”*, sugere Paula. *“Nós primeiro tiramos o algodão,”* diz a Ana. *“A seguir demos uma pica ao bebé”*. *“E depois, o que fizeste a seguir?”*, pergunta Paula. *“Depois demos o xarope e, isto (pauzinho de madeira) é a fingir que era a colher, mas nós não precisamos da colher e isto (a lupa) é para ver o bebé.”*, responde a Ana. *“Para ver o quê no bebé?”*, inquire Paula. *“Para ver se ele estava bem. É para ver se ele estava bem”*, responde a Ana. *“Queres acrescentar mais alguma coisa à tua revisão?”*, pergunta Paula. A criança diz que não com a cabeça. (filmagem, 25 de Março, 2003).

Como afirma Dewey (2002): "Há toda a diferença do mundo entre ter algo para dizer e ter de dizer algo. A criança que dispõe duma grande variedade de materiais e factos sente o desejo de falar acerca deles e a sua linguagem torna-se mais refinada e completa na medida em que é controlada e informada por realidades" (p.54).

Na medida em que a linguagem brota do desejo efectivo de comunicar as experiências, a criança é naturalmente estimulada a agir como elemento do grupo, partilhando aos outros as experiências e, em troca, ficando a conhecer as dos outros. Mas esta partilha de ideias e materiais é uma característica que está muito dependente do contexto e das oportunidades de aprendizagem que este proporciona (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004)

Neste sentido, as crianças não só se individualizam como deixam de ser uma "massa anónima". Tornam-se seres profundamente singulares com um domínio crescente sobre o seu comportamento e o dos outros, como é possível evidenciar no seguinte excerto, recolhido das filmagens:

- "*Que livro? Que livro vocês viram?*", pergunta Paula. "*Eu vou buscar*", diz a Ana. "*Vais buscar?*", responde Paula. De imediato chega Ana com o livro, dizendo: "*Foi este, o da área das plantas, nós vimos este.*" "*Foi? Ora deixa cá ver.*", responde Paula. "*E o outro? Eu vou buscar o outro*", diz novamente a Ana. "*Nós vimos este também*", diz a Ana de regresso ao grupo. "*Então viram este que diz assim: processos individuais. Então este livro, o que é que tem?*", pergunta Paula, mostrando o livro a todos. "*As imagens e o que os meninos fizeram*", responde uma criança que acrescenta: "*é a experiência com o sabão*". "*E que mais?*", pergunta Paula, mostrando outra página. "*O barro, a tinta*", enumera outra criança. "*Uhhh! então este livro tem os trabalhos que os meninos fizeram*", diz Paula. (filmagem, Junho, 2003).

Nesta sala de infância, a nova concepção da criança levou ao reconhecimento e compreensão da avaliação alternativa. Este excerto evidencia que a localização da documentação⁴⁶ é acessível às crianças para criar momentos de revisitação do que já fizeram (Oliveira-Formosinho e Parente, 2005). Paula ajuda a identificar as experiências, sendo visível que as crianças se mostram interessadas e reconhecem os

⁴⁶A documentação, depois de compilada e organizada, foi colocada na área da biblioteca.

seus colegas como pessoas com pensamentos interessantes com quem se podem relacionar.

Efectivamente, e no rasto de Oliveira-Formosinho (2007b), os processos de observação e documentação consubstanciaram-se como meios privilegiados de escuta da criança nos seus interesses, necessidades, motivações e significados.

O mesmo espírito é perceptível nos tempos de planeamento e revisão pois a estagiária recorre a uma diversidade de estratégias⁴⁷ que, por vezes, se situam no jogo colaborativo, incentivando e envolvendo todas as crianças do grupo (Hohmann e Weikart, 1997). Assim, a partilha entre as crianças e o adulto favorece o reconhecimento da competência da criança para participar activamente na organização das experiências que realiza.

Também no âmbito das actividades da iniciativa do adulto, Paula partilha com a criança a responsabilidade de planificar, de dirigir e monitorizar a sua acção na pintura, estimulando, assim, as competências metacognitivas da criança (Vygotsky, 1991; 1996). A seguinte nota de campo ilustra essa preocupação:

“- Paula apoia o seu grupo na pintura⁴⁸. A mesa ao lado está repleta de livros abertos, pois uns escolheram pintar animais e outros, flores. Paula apoia e orienta a observação da criança perante a imagem escolhida: *“Então tens a água e depois por cima tens que pintar a toca das toupeiras, não é?”* *“Das toupeiras não, dos castores”*, corrige a criança. *“Dos castores, muito bem. Então como é que queres fazer? Pintar tudo e depois pintas por cima o castanho? Ou fazes primeiro o castanho e depois o azul?”*, pergunta Paula. *“Primeiro, fazemos isto, o que está pintado de castanho, não faço o que está debaixo.”*, responde a criança. *“Não fazes o que está debaixo, está bem.”*, anuiu a Paula. *“Porque depois fica misturada, acrescenta a criança. “Fazes a mistura depois, não é?”⁴⁹ Está bem.”*, responde Paula. Em seguida, prepara a tinta que a criança necessita. (nota de campo, 19 de Março, 2003)

⁴⁷Curiosamente, observamos a utilização do telefone em três contextos e apenas neste a sua utilização foi além da mera manipulação, isto é, foi utilizado na sua função social. Isto significa que o adulto apoiava a criança a identificar os números para fazer a chamada e, assim, partilhar com o adulto e com os colegas as suas intenções ou análises.

⁴⁸Cada estagiária é responsável pelo seu grupo.

⁴⁹Aqui, Paula não compreendeu a criança e conclui inadequadamente, pois a criança referia-se à mistura do castanho com o azul da água, caso as fizesse conjuntamente.

Em todo este processo, Paula permite à criança o poder de decisão e de acção, estimulando-a a pensar sobre o que melhor se adequa a ela própria e às suas exigências, respeitando o seu espaço, a sua individualidade. De facto, numa comunidade como esta, em que se situa a aprendizagem profissional, Paula aprendeu a ser responsiva à singularidade e direitos de cada um e de todos.

O mesmo espírito se revela na actividade sobre a germinação de sementes de feijão, onde se observa a preocupação da Paula em auscultar as hipóteses de crescimento face a todas as crianças, evidenciando a igualdade de oportunidades no desenvolvimento de processos mútuos e de partilha de ideias diferentes (Dewey, 1971):

“– Na revisão da actividade iniciada pelo adulto em pequeno grupo, a Paula diz: *“Então a Bruna diz que o feijão vai crescer mais rápido na terra do que em qualquer outra experiência, não é? E tu, Carlos, tu achas que vai crescer mais no algodão, porquê?”*. *“Porque temos água até aqui e estão todos tapados”*, responde a criança. *“E quem tem outra opinião?”* acrescenta a Paula. *“Eu acho que vão crescer primeiro os feijões porque eles estão na água”*, responde a Ana. *“Então, se estão na água”*, e Paula levanta o frasco com água e feijões, *“estes vão crescer mais depressa?”* *“Sim.”*, responde ela. *“Esta é a tua opinião, e tu, Rui? Onde vai crescer mais depressa? No gel, só na água, no papel de algodão ou na terra?”*, voltou a perguntar Paula. A criança aponta para o gel. *“No gel, porquê?”*, pergunta, de novo, Paula. *“Porque estão entaladinhos”*, responde a criança. (filmagem, 25 de Março, 2003)⁵⁰.

Tal como é salientado por Piaget (1978a; 1978b), o adulto deve adoptar um papel de facilitador da construção dos conhecimentos, incentivando a pesquisa e o esforço individual na resolução das situações problemáticas. Também Dewey (1971) realça a necessidade de instigar a curiosidade das crianças através de métodos de averiguação das coisas, de forma a torná-las sujeitas do seu próprio conhecimento.

Importa igualmente compreender que, na perspectiva da Paula, “no tempo de trabalho orientado pelo adulto, é fundamental dar oportunidades à criança de confrontar as suas opiniões com os restantes colegas.” (portefólio:17).

⁵⁰Infelizmente, as crianças não puderam comprovar as suas hipóteses porque a experiência realizada, em consequência da exposição solar, provocou um “cheiro nauseabundo” na sala e teve de se deitar tudo fora.

Em todo este processo, a estagiária incentiva, apoia e encoraja as crianças a participarem activamente. As questões que coloca incentivam o desenvolvimento da comunicação e a expansão do pensamento. Acresce ainda referenciar que houve o cuidado de fotografar e registar alguns processos para, no final do dia, analisar os dados recolhidos e fazer a respectiva documentação.

A qualidade de estimulação de Paula só enfraquece quando se antecipa à criança. Efectivamente, a estagiária cria momentos de desafio ao pensamento e à comunicação da criança mas, por vezes, avança com as respostas.⁵¹

Paula opta por, ocasionalmente, utilizar desafios descontextualizados e deslocados das experiências quotidianas das crianças. No exemplo seguinte, é claramente perceptível que, na inquirição de respostas junto às crianças, se afasta de suas visões pessoais (Hohmann e Weikart, 1997):

“- No tempo do rever, Paula procura rentabilizar a estratégia utilizada (diferentes animais) no sentido de explorar a categorização dos animais. *“Então, esse animal (pausa), esse animal (um urso) voa, não é?”* “Não”, responde uma criança. *“Então?”*, pergunta Paula. *“Só anda na terra”*, responde a Bruna. *“Este é que voa”*, diz uma criança levantando a sua águia. *“Ah, então este animal é? Aquático? Só anda na água?”*, insiste a Paula. “Não”, responde Bruna. *“Então? É um animal?”*, diz a Paula percorrendo todas as crianças com o olhar. *“Como se chamam os animais que andam na terra?”*, insiste a Paula. Aguarda um pouco e responde: *“Animais terrestres”*. (filmagem, 22 de Maio, 2003)

Neste excerto é possível reconhecer que a estagiária, nos desafios que coloca à criança, “tropeça” na estimulação didáctica.

Por outro lado, a estimulação é totalmente diferente quando a estagiária procura desafiar as crianças face a situações que se coadunam com as experiências quotidianas e, por conseguinte, com a estratégia utilizada: retirar do saco o animal que fizesse par com o que possuíam:

“ – *“Está a ver, ele!”*, diz uma criança. *“Pois está a ver, eu sei”*, responde Paula que, depois, pergunta: *“Como é que ele sabe qual é o animal que está a mexer sem*

⁵¹A supervisora, na entrevista, foca como dificuldade da estagiária a questão da antecipação à criança.

olhar?” “É igual a ele”, responde uma criança. “Pois, mas como é que ele sabe?”, insiste Paula. “Ele está a ver”, responde a mesma criança. “Não está a ver, ele, porque eu não estou a deixar ele ver”, e coloca a segunda mão sobre os olhos do Rui. “Como é que ele sabe?” Insiste novamente Paula. “Olha”, responde a mesma criança. Paula então retira-lhe o saco e diz para todos: “Não olha, queres ver? Vamos fechar os olhos e vamos tocar assim no nosso animal”, fazendo os gestos em consonância com as suas palavras. As crianças reagem em conformidade. Depois, Paula pergunta: “O que é que tem o teu animal, Ana? Ora mexe nele de olhos fechados. “O que é que tem?”. “Tem picos”, responde a Ana. “Picos? E que mais?”, pergunta Paula olhando-a. “E patas”- “E patas. Então como é que nós podemos ver as coisas, sentindo e sabendo o que é, sem ver? É outro sentido que nós temos”, diz a Paula. “É a apalpar”, diz uma criança. “É a apalpar. Era assim que ele estava à procura do animal dele. Ele não estava a ver, mas ele tocava nos outros e ia acertando, não é?”, responde a Paula. (filmagem, 22 de Maio/ 2003).

Neste caso, ao aperceber-se das questões levantadas pelas crianças, Paula é capaz, e, de uma forma natural, de “agarrar o momento” e envolver todo o grupo para a compreensão da situação que se estava a desenvolver. Não se centra na estratégia de planeamento e promove um clima de diálogo e comunicação, remetendo para as crianças a resolução do problema. Isto significa que Paula reconhece que as crianças aprendem através da experiência activa com as ideias e com os materiais (Hohmann e Weikart, 1997) e que enfatiza a importância da acção e da experiência reflexiva para a aprendizagem.

Em suma, os estudos na área mostram que a competência profissional no domínio da estimulação é de difícil construção, mas sendo uma dimensão de acção central há a necessidade da sua conquista (Oliveira-Formosinho, 2001a). É muito difícil, mesmo para os profissionais mais experientes, conseguir manter o equilíbrio entre não fazer de mais nem de menos ou ter consciência de quando intervir e quando permanecer em silêncio.

4.1.5 A percepção dos ganhos e dificuldades

Partindo das entrevistas efectuadas à estagiária e à supervisora do terreno, reflecte-se agora sobre os ganhos e dificuldades sentidas na sua jornada de aprendizagem.

Na entrevista, a supervisora exprime que a aprendizagem profissional de Paula se desenvolveu de uma forma célere, realçando que “ com ela as coisas aconteceram rapidamente”.

Relativamente às conquistas explícita que Paula demonstra uma grande autonomia tanto na gestão do ciclo planear – fazer – rever como na gestão das actividades iniciadas pelos adultos. Acentua ainda a sua capacidade em “saber estar com as crianças”, ou seja, sublinha as relações genuínas, colaborativas e responsivas no que diz respeito às vozes das crianças.

No entanto, salienta que Paula apresenta dificuldades no âmbito da estimulação. Segundo a supervisora, necessita ainda de aprender a conter-se nas respostas. A este propósito refere “olha, se te tivesses contido neste momento, a criança ia lá sozinha”; ou “criaste este desafio, mas ela sozinha tinha conseguido lá chegar”. Confirma aquilo que já se referenciou, ou seja, o facto de Paula se antecipar à criança.

No que diz respeito aos ganhos, Paula revela o seguinte conjunto de evidências: “eu não tenho dificuldade de controlar o grupo, de dirigir uma actividade, de propor e de os observar. Sinto-me à vontade para gerir tanto o pequeno grupo como o grande grupo.”

Como dificuldade, reconhece a precipitação em responder antes da criança e, curiosamente, refere como outra dificuldade a sua tendência em formular questões fechadas.

Os dados vão em sentido contrário, apesar de usar com frequência a interrogativa “porquê”. Esta forma de questionar constitui um desafio ao pensamento da criança mas considera-se que deve ser usada com parcimónia. Existem limites importantes ao uso deste tipo de questões porque, por um lado, podem mudar invariavelmente a direcção do discurso para um plano novo ou território diferente e, por outro, podem inibir as crianças, especialmente aquelas para quem é novo reflectir sobre determinados assuntos. Segundo Hohmann e Weikart (1997), é a paráfrase que cria bases sólidas para o fluir do diálogo.

4.1.6 O perfil de interacção

Procurou-se, através de cortes analíticos, descrever e interpretar a aprendizagem da interacção educativa de Paula. Para uma melhor compreensão caracteriza-se agora o estilo de interacção da estagiária.

No âmbito da sensibilidade, há uma atitude chave em Paula: a presença do respeito mútuo. A estagiária demonstra uma atitude de atenção e disponibilidade para com cada criança a fim de construir um espaço relacional positivo no qual as crianças possam expressar-se livremente conforme suas necessidades, desejos e capacidades individuais. Privilegia uma escuta activa, mostrando-se aberta ao que a criança tem para dizer, aceitando-a sem juízos de valor, reconhecendo e legitimando as suas mensagens. Ao nível da comunicação, partilha o controlo nas conversas que enceta com a criança, estabelecendo a sintonia com os indícios e acções da criança e comunicando o seu interesse, através do contacto ocular, de gestos positivos e de verbalizações no sentido de encorajamento. Revela ser sensível aos interesses e necessidades da criança, mostrando-se empática com as suas preocupações.

No que diz respeito à autonomia, o apelo à reciprocidade é uma característica saliente nos momentos de resolver os conflitos interpessoais. A estagiária encoraja as crianças a formular e a aplicar as regras bem como a assumir as suas responsabilidades. A estagiária partilha as conversas das crianças, respeita as suas escolhas, encoraja-as e apoia-as na concretização das actividades que escolhem ou que são pré-determinadas pelos adultos. Encoraja a confiança de cada criança para expor intenções, realizá-las e partilhá-las.

Relativamente à estimulação, Paula revela uma significativa capacidade para incentivar a criança a pensar nas oportunidades várias que o espaço físico lhe oferece e a fazer opções reflectidas e planeadas que orientam a sua acção. Apoia também os processos de reflexão, colocando questões abertas, procurando, num processo colaborativo com os pares, soluções para a concretização dos propósitos. Todavia, ao nível da estimulação, necessita respeitar mais o tempo da criança e evitar substituí-la dando-lhe as soluções.

4.1.7 Uma síntese sobre a aprendizagem da interacção educativa.

Os dados indicam que a gramática pedagógica adoptada pela supervisora cooperante se torna geradora de uma aprendizagem interactiva democrática, fazendo jus aos seus princípios e crenças: as crianças são consideradas como sujeitos de direitos na organização de um ambiente educacional que promove a construção activa, individual e cooperada de conhecimentos e saberes.

Neste estudo de caso não há dimensões neutras na pedagogia praticada (Oliveira-Formosinho, 1998a). Entende-se que a organização pensada e reflectida, quer do espaço e materiais quer do tempo educacional, possibilita condições de liberdade para a criança participar com agência (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Neste contexto, a interacção de Paula sempre se pautou pela partilha do poder, sublinhando a importância da criança agir de forma independente e autónoma, com oportunidades de escolha e tomada de decisão. A sua interacção caracteriza-se por uma reciprocidade e um respeito mútuo, envolvendo-se, muitas vezes, num jogo interactivo em que aprendizes e professores estavam ao mesmo nível (Hohmann e Weikart, 1997).

Na interacção com as crianças, Paula demonstra uma particularidade relevante: coloca-se como membro efectivo do grupo e com as mesmas obrigações. A sua interacção é orientada em função da criança social e da criança individual, isto é, “integrando a autonomia individual de exercício de poder com o exercício social, recíproco e relacional da participação colectiva.” (Oliveira-Formosinho, 2007b:32).

Demonstra uma escuta atenta da criança, preocupando-se com a interpretação das suas mensagens e o significado das experiências quotidianas que experiencia (Oliveira-Formosinho, 2007b; Rinaldi, 1999; 2001; Malaguzzi, 1999).

Os dados deste estudo apontam igualmente em outra direcção: Paula vivencia uma aprendizagem que se realiza tanto no seio da equipa da sala de infância como da instituição.

Este trabalho cooperativo não só representa uma ruptura com a organização supervisiva tradicional (Oliveira-Formosinho, 2002e; 2001d) como configura uma aprendizagem profissional no seio de uma comunidade aprendente (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

4.2 O segundo caso: a jornada de aprendizagem de Carla

O segundo estudo de caso é relativo à jornada de aprendizagem de Carla e desenvolve-se cumprindo a organização aplicada para os restantes estudos. Neste estudo não se impõe a breve descrição do local, do espaço e do tempo, isto é, do contexto em que Carla realiza o seu estágio, uma vez que partilha juntamente com Paula (já descrita) a mesma sala de infância. Começa-se assim por analisar a sua integração no mesmo contexto supervisivo. Para essa análise inicial foram essenciais os dados resultantes do portefólio reflexivo e das entrevistas. Eles permitem a análise sucedânea cujo enfoque recai sobre os apoios à aprendizagem profissional, processo durante o qual a entrevista e o portefólio reflexivo se impõem como fontes primordiais. Estes dois passos apontam para a análise fulcral do presente estudo de caso. A interacção estagiária-criança é assim perspectivada considerando os dados retirados das filmagens, notas de campo da investigadora e portefólio reflexivo. Estes passos proporcionam uma compreensão global sobre a aprendizagem profissional da interacção educativa, enumerando e justificando os seus pontos catalizadores ou mais desfavoráveis, através das análises das entrevistas. O presente estudo finda desenhando o perfil de empenhamento da formanda e elaborando reflexões sobre a formação prática a este nível.

Como as jornadas de aprendizagem foram todas estudadas com os mesmos métodos, sujeitos, em cada caso, ao mesmo tipo de análise, optou-se por fazer essa apresentação no capítulo metodológico, no sub-capítulo 3.6, para evitar o problema reconhecido da análise qualitativa quando a investigação estuda mais do que um caso, que é o da repetição.

4.2.1 O início da aprendizagem profissional

Para a análise do processo de integração da Carla usam-se os dados do portefólio reflexivo da própria e da entrevista realizada à estagiária. Pensa-se que esta análise permitirá descortinar convergências e/ou divergências, aspectos igualmente valorizados no processo de triangulação.

Carla refere, quer na entrevista quer no portefólio, que experienciou o ciclo planear-fazer-rever em companhia, isto é, “com o acompanhamento da supervisora” (portefólio, p.22). Assim, em processos de participação acompanhada foi experimentando até adquirir, de forma autónoma, a gestão de um pequeno grupo no decurso da rotina

diária. Nesta fase, a estagiária exprime a ansiedade sentida⁵², tendo em conta que desconhecia como iriam as crianças reagir à sua presença e às suas propostas.

Apesar da ansiedade inicial, aponta um sentimento de bem-estar consigo e com os outros, como é possível confirmar pela descrição da própria: “ (...) criei laços com todo o grupo e interações positivas e consegui tornar-me um membro do grupo” (portefólio:39).

Pode dizer-se que esta declaração realça a importância da pedagogia dos laços (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008) uma vez que não se trata apenas de desenvolver o potencial da estagiária, mas também desenvolvê-la como membro da comunidade, de cujos valores, processo e conhecimentos precisa de se apropriar.

Nesta perspectiva, refere ainda que a construção contextual do significado da prática, através da planificação, foi também um processo partilhado pois “todo o trabalho realizado na sala era planificado com a educadora e tinha por base as experiências-chave do Modelo High-Scope” (entrevista e portefólio, p.22). Esta abordagem de trabalho em equipa favorece a aprendizagem ao nível da zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1991), onde a estagiária menos experiente aprende e contrói conhecimentos com o apoio da educadora mais experiente e competente através de processos de colaboração.

Note-se que devido à homologia dos processos formativos, e porque a instituição de formação promoveu previamente a partilha de saberes e práticas (partilha praxiológica) com os profissionais que viriam a receber as estagiárias, a educadora-estagiária assinala que, neste estágio, “pôde vivenciar, na prática, conhecimentos pré-adquiridos, em termos teóricos, e daí retirar diversas aprendizagens” (portefólio:38).

Trabalhar com todos os actores do processo de formação torna as transições profissionais mais produtivas e praticáveis (Oliveira-Formosinho, 2001d; 2002f; Niza, 1998).

Passam agora a apresentar-se os apoios supervisivos disponibilizados à estagiária, tal como analisados através da entrevista à estagiária e do seu portefólio reflexivo.

⁵²É conveniente assinalar que Carla demonstrou sempre uma grande ansiedade face à observação dos adultos, inclusive das supervisoras. Por isso, a investigadora, numa fase inicial, incidiu mais sobre a colega, procurando, deste modo, “dar tempo” à estagiária

4.2.2 Os apoios supervisivos

Carla revela, tanto na entrevista quanto no portefólio, que um apoio fundamental à aprendizagem da interacção educativa é a presença da supervisora do terreno, referindo, conforme registo recolhido no portefólio: “foi sempre um pilar ao longo de todo o percurso” (págs. 22 e 24).

A prática pedagógica da estagiária foi marcada por um clima extremamente positivo, de grande reflexão, diálogo e comunicação, tanto com a supervisora como com a colega de estágio, em torno dos dilemas que a acção quotidiana coloca à aprendizagem profissional.

Outro aspecto considerado pela entrevistada é a participação, durante o estágio, numa acção de formação orientada pela equipa universitária e que realizou com a equipa educativa do centro de infância. Esta situação torna-se clara quando refere na entrevista: “ (...) também foi importante, para mim, uma formação sobre o envolvimento da criança. Acho que me ajudou um bocadinho para observar as crianças no envolvimento das actividades e projectos.”

Esta evidência não só indica com clareza a integração da estagiária na equipa organizacional como revela que a aprendizagem profissional da candidata a educadora está envolvida num contexto de uma comunidade de prática onde se participa e negociam significados para se alcançarem realizações e compromissos mútuos (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

4.2.3 A interacção educativa

Os dados do portefólio, das filmagens e das notas de campo servirão de referência para a descrição e interpretação da interacção educativa de Carla. Inicia-se o seu estudo pela compreensão da sensibilidade da estagiária às necessidades e motivações das crianças.

4.2.3.1 Sensibilidade: as ambiguidades da atenção incondicional ao outro

Na perspectiva de uma aprendizagem profissional de qualidade valoriza-se a importância da criação de um clima social positivo com interações que revelam sensibilidade à criança.

Carla aprendeu também a desenvolver esse clima, atendendo a alguns elementos centrais que constituem as estratégias preconizadas pelo modelo curricular High-Scope.

A sensibilidade à criança exige ouvir e observar com muita atenção as experiências quotidianas, demonstrando disponibilidade através das linguagens corporal e verbal. Isto é bem claro quando caracteriza o seu papel e afirma: “ (...) procurei ter um posicionamento, tanto físico como verbal, que facilitasse a relação com elas, demonstrei desta forma a minha total disponibilidade para as ouvir” (portefólio, p.23).

Efectivamente, Carla demonstra o compromisso de apoiar a brincadeira das crianças, colocando-se ao nível físico e no papel de companheira (Homann e Weikart, 1997). A seguinte nota de campo ilustra a compreensão da estagiária no papel de seguidora do jogo, respeitando as iniciativas e os interesses das crianças que emergem no momento da realização das actividades auto-iniciadas, na área das ciências e experiências:

“- Carla brinca com duas meninas na área das ciências e experiências. A certa altura, deita-se no chão para uma delas fazer a palpação no estômago. Depois, senta-se no chão para a mesma criança a auscultar. Em seguida, juntas observam um livro sobre o corpo humano.” (nota de campo, Junho, 2003).

A estagiária também recorre à afectividade e aos gestos sociais positivos, isto é, utiliza o contacto físico como “energia” de que algumas crianças necessitam para re-entrarem no mundo mais autónomo dos planos e respectiva revisão (Hohmann e Weikart, 1997). É muito clara a sua necessidade de contacto físico com o intuito de cuidar das interações e relações como forma de escuta e mediação da autonomia da criança. Os seguintes extractos, retirados das filmagens realizadas pela investigadora, ilustram essa preocupação:

- *“Eu vou para a escrita”*, diz uma criança que depois começa a tossir. Carla delicadamente coloca-lhe a mão direita sobre o seu pulso esquerdo e pergunta: *“Estás bem? Diz, para a área da escrita e...”* - *“Vou fazer...”* - *“Vais fazer o quê”*, pergunta o

Pedro.- “*Custa-lhe a falar*”, responde a Carla colocando a sua mão direita na garganta da criança. (filmagem, Março, 2003);

- “*Como correu o teu tempo de trabalho?*”, pergunta a Carla. “*Fui para a área, fui para a área...*”, diz a criança que depois coloca o seu braço direito sobre o pescoço da Carla e sussurra-lhe algo. Carla, baixa-se à criança, sorri e coloca-lhe as mãos em torno do ouvido e diz baixinho: “*Ciências e experiências.*” “*Fui para a área das ciências e experiências*”, responde então a Augusta. (filmagem, Julho, 2003).

Este respeito e cuidado foi construído, envolvendo não só a Carla mas também as crianças. Porém, por vezes, a estagiária deixa-se prender e “aprisiona-se” à criança com quem dialoga, adoptando uma postura e contacto visual de tal maneira limitados que a sua relação com o grupo é “parcialmente esquecida”. Nesta perspectiva, “encerra-se” na relação com a criança e demonstra que a aventura da partilha (Dewey, 1971; Freinet, 1973), no seio do pequeno grupo, não está ainda ao seu alcance profissional.

Com efeito, maioritariamente relega para segundo plano o valor da aprendizagem activa em contexto conversacional com os pares e com o apoio do adulto (Oliveira-Formosinho, 1996; Hohmann e Weikart, 1997). Nos seguintes exemplos, recolhidos das filmagens, é possível discernir que, por um lado, a sua linguagem corporal é contrária à abertura ao grupo e que, por outro, nega verbal e gestualmente os contributos das crianças:

“- Na actividade proposta pelo adulto, Carla pergunta à Augusta: “*Fala-nos da tua experiência, como é que plantaste o nabo?*”, com o seu corpo totalmente virado para a criança que fala e remetendo as costas para a criança que estava do seu lado direito “*Plantei, eu pus muito gel amarelo.*”, responde a criança. “*Sim*”, anui Carla. “*E, depois, pus-lhe o nabo.*”, acrescenta a criança. “*E como puseste o nabo? E como puseste o nabo?*”, insiste Carla. “*Pus*”, responde a criança fazendo os gestos com a mão. “*Assim lá dentro, pôs assim com a mão*”, acrescenta outra criança. “*Espera aí*”, diz Carla à criança que procura engendrar o entendimento e virando-se, de novo, para a Augusta insiste: “*Mas o nabo, puseste com a raiz virada para cima ou para baixo? Ora vê*”, e levanta o frasco. “*Está em baixo*”, responde outra criança. Mas Carla não responde, nem tão pouco estabelece contacto ocular. (...) “*Augusta, achas que devemos colocar esta experiência na área da expressão plástica?*”, pergunta a Carla. A criança

diz que sim. – “*Não*”, responde outra criança. Mas a Carla, indicando com a mão para a criança não intervir, insiste com a Augusta: “*Porquê?*” (Filmagem, 25 de Março, 2003);

-“Qual é o teu plano para hoje?”, pergunta Carla virando as costas para a criança que está sentada à sua esquerda e centrando-se na criança que está à sua direita. (Nota de campo, 21 de Maio, 2003);

- No tempo do rever a Augusta pega no livro e, abrindo-o, diz: “*Nós estivemos primeiro a ver esta parte e depois vimos como é, quem é que tinha as coisas no corpo*”. “*Os músculos, não é?*”, acrescenta a Carla com o livro totalmente virado para si e para a criança que fazia a revisão, “esquecendo” o grupo que acaba por se envolver na exploração de outros materiais e que se desliga da revisão da colega. (...) ⁵³ (Filmagem, Junho, 2003).

Estes exemplos ilustram como Carla opera contra o estabelecimento de oportunidades para a interacção com os colegas, motivando especialmente a criança a falar apenas com a estagiária.

A linguagem corporal e, por vezes verbal, afigurou-se, desde o início, um desafio de aprendizagem profissional. Havia a consciência de que a resposta às especificidades desta estagiária necessitaria de um trabalho de constante colaboração e diálogo pois a estagiária demonstrava sentimentos de desconforto e frustração, conforme registo retirado das notas de campo no âmbito da supervisão: “Eu dividi o trabalho em pares e depois fui explicar dois a dois o que tinham de fazer. Foi difícil reverem para os colegas e mesmo no início foi difícil atendê-los.” (nota de campo, 25 de Março, 2003). Partindo desta sua declaração, pode inferir-se que Carla necessita ainda de aprofundar a diferença entre participar e partilhar.

Hohmann e Weikart (1997) sublinham a necessidade de as crianças apresentarem as suas experiências de tal forma que os outros, não só as ouvem, como juntam as suas observações e ideias. A rotina diária privilegia a liberdade de expressão, a partilha de ideias, opiniões e interesses. Nesta sala, todas as crianças têm oportunidade de apresentar sugestões, fazendo comentários e críticas construtivas. Neste contexto, é

⁵³ Acresce ainda dizer que, nesta situação, a Augusta não era a única criança que tinha trabalhado na área das ciências e experiências. Contudo, Clara não envolveu a outra criança, apesar desta dar sinais de querer envolver-se na revisão.

usual participarem nas vidas uns dos outros e procurarem construir sentido uns com os outros (Dewey, 2002). Note-se que o processo de centrar a atenção no grupo e em cada criança em particular, sustentando, simultaneamente, o envolvimento de todos e de cada um, é uma competência interactiva muito difícil para as estagiárias, mas constitui uma importante competência de acção profissional que necessita de ser trabalhada no tempo de estágio.

Apesar das dificuldades de sustentação do envolvimento de todos, é importante realçar que a estagiária demonstra a escuta recíproca e o ajustamento da interacção no respeito pelas diferentes vozes das crianças. O seguinte excerto retirado das filmagens contribui para essa compreensão:

“E com quem estiveste a partilhar o teu trabalho?”, pergunta Carla. *“Com o Francisco e com a Rosa”*, responde o Pedro. *“E com a Augusta”*, acrescenta o Francisco. *“Com a Augusta, mas depois ela saiu da área”*, esclarece o Pedro. *“Queres acrescentar mais alguma coisa à tua revisão? Não? Mas há outra coisa que agora me lembrei. Tu não tinhas planeado ir para outra área sem ser a área das plantas?”*, pergunta Carla. *“Mas eu quero aqui”*, responde o Pedro. *“Olha”*, diz a Augusta que acrescenta: *“e quando tu, e quando ele estava a fazer a revisão com o Manuel e depois ele disse”*. *“A revisão?”*, interrompe Carla. *“Não”*, responde a Augusta. *“Então o que era? O planeamento, não era?”*, diz Carla. *“Mas ele, depois, o Pedro, disse que ia para a área das plantas”*, afirma com convicção a Augusta. *“Pois disse. Pedro, escolhe outro menino para fazer a revisão”*, responde Carla. (Filmagem, 21 de Maio, 2003).

A Augusta manifestou iniciativa perante o grupo onde se incluía a estagiária. A Carla, estagiária, respeitou esse espaço de iniciativa da Augusta.

O respeito mútuo pelas crianças e pelas suas ideias é claramente manifesto pois reconhece e ouve atentamente e com seriedade a argumentação da Augusta que coordena os diferentes pontos de vista com ponderação. Na interacção com a criança tem presente o respeito e o sentido de igualdade. Nesta perspectiva, a reciprocidade relacional promove a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorece os processos de negociação e partilha (Oliveira-Formosinho, 2007b; Dewey, 1971; 2002; Piaget, 1984; Freinet, 1973).

4.2.3.2 A Autonomia: a homologia dos processos

Partindo das filmagens e das notas de campo realizados pela investigadora e do portefólio reflexivo da estagiária, procura-se agora ilustrar a autonomia concedida à criança.

As oportunidades criadas para a criança partilhar com os pares e os adultos as actividades auto-iniciadas constituem, entre outros aspectos, um momento óptimo para o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia. O desafio é a partilha de poder que se situa em muitas e diversificadas partilhas (Oliveira-Formosinho, 1996; Hohmann e Weikart, 1997).

Através do apoio e orientação de Carla, a criança assume a liderança nos tempos de planear e rever, reconceptualizando assim o seu papel no decurso da rotina diária (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004). Os seguintes excertos das filmagens ilustram como Carla dá oportunidade à criança de liderar e de ser liderada:

– *“Ora eu vou escolher o Manuel”*, diz o Pedro percorrendo com o olhar os colegas. E dá-lhe o saco para retirar o material, perguntando-lhe: *“Para que área vais?”* -*“Vou para a área da casa, vou fazer uma sande, beber uma cerveja, vou fazer uma sopa de arroz e depois vou fazer um bolo”*, responde ele.- *“Pedro?”*, interroga Carla. A criança volta a percorrer o olhar pelos colegas e diz: *“Rui, vamos ver”*, e coloca-lhe o saco para retirar o material e procurar o idêntico na caixa. *“Pergunta, para que área vais?”*, diz Carla. -*“Fui para a área dos blocos”*, diz o Rui. -*“Foste?”*, pergunta uma criança. -*“Para as construções, vou construir uma casa.”*, acrescenta o Rui. -*“E que material vais usar?”*, pergunta outra criança. -*“Quer dizer, vou usar o martelo, depois vou usar os pregos.”*, responde o Rui .- *“Pedro?”*, relembra, de novo, a educadora-estagiária. (Filmagem, 13 de Março, 2003);

- *“Então, agora vou escolher o Henrique”*, diz Pedro que é o responsável do dia⁵⁴. *“Mas agora o Hugo não tem que fazer a revisão?”* Pergunta Carla. *“Ah”*, exclama o Pedro. *“O que fizeste durante o teu tempo de trabalho, não é Pedro?”*, diz Carla. *“O que fizeste?”*, pergunta o Pedro. (Filmagem, 9 de Abril, 2003)

⁵⁴De uma forma rotativa, todas as crianças participam activamente na gestão da rotina diária.

Esta atitude de Carla demonstra a construção da independência e responsabilidade da criança. Não só apoia a criança com o intuito de desenvolver acções consentâneas no seu papel de reguladora como ainda confere espaço para que uma criança corrija o nome do tempo específico da rotina e que outra solicite clarificações relativas ao plano de trabalho do colega. Centra-se na partilha do controlo face à rotina diária, proporcionando às crianças um contexto social apoiante e capacitante, ajudando as crianças a perceber o sentido e o significado das experiências que realizam. É dado poder à criança: poder de decisão e poder de intervenção.

O tempo não é uma dimensão neutra, antes pelo contrário, revela-se uma dimensão central da pedagogia, que tem impacto na organização temporal das aprendizagens, criando espaços para o desenvolvimento da confiança e iniciativa da criança e da visão dos outros como participantes-apoiantes.

A crença na competência da criança implica uma organização pensada e reflectida dos espaços e dos materiais que tem potencial de crescimento tanto para as crianças como para a aprendizagem profissional da estagiária. No portefólio, a estagiária expressa a construção dessa qualidade relativamente às crianças, dizendo: “ (...) sabem como se gerir no espaço pois quando uma área já está com o número de crianças que é permitido, elas rapidamente reformulam o seu plano e trocam de área” (p.15). E algum tempo depois afirma: “Observei que em todas as áreas existe uma diversidade de materiais e que os materiais estão devidamente organizados, etiquetados e ao alcance das crianças, o que lhes permite escolher sem dificuldades aquilo com que querem trabalhar” (p.17). Isto é, as crianças já conhecem a sua funcionalidade, a sua utilidade, a sua organização e arrumação.

No quotidiano de uma pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho, 2007b; 2008) a aprendizagem profissional de Carla engloba a organização dos espaços e dos materiais (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002) que permitam à criança a oportunidade de alargar os seus conhecimentos e de construir, de forma activa, a sua aprendizagem.

Trata-se, no fundo, da construção de um ambiente onde a criança possa actuar como participante e não um ser em espera de participação (Oliveira-Formosinho, 2007b) e pelo qual a estagiária aprende a construir uma visão ética da interacção (Oliveira-Formosinho, 1996; DeVries e Zan, 1998).

Existe igualmente uma preocupação com as experiências ao nível da resolução de conflitos, experiências que se ambiciona permitir à criança construir a competência sócio-moral (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004). Porém, no apoio a essa competência, Carla oscila entre dois posicionamentos: tanto apela ao exercício da reciprocidade como controla através da repreensão.

Os seguintes extractos retirados das notas de campo e das filmagens ilustram que a lógica da reciprocidade surge associada à evocação das regras colaborativamente construídas, apoiando-se quer nas competências das crianças para as relembrar quer no quadro exposto⁵⁵ como ponto de referência para reflectir e dialogar (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004):

– “*Prestaste atenção ao que ele disse?*”, pergunta Carla olhando uma criança que conversava com outra. “*Ele a falar é que não*”, acrescenta outra.”*Pois, quando se está a falar não se ouve as explicações dos outros meninos*”. (Filmagem, 13 de Março, 2003);

- No momento da reflexão, Carla diz: “Não correu muito bem. O Joaquim queria a pulseira de Augusta, depois falava com o Bruno sobre a banda desenhada, até que acabei por pegar nele e dirigir-me ao quadro das regras para reflectir com ele.” (Nota de campo, 19 de Março, 2003);

– “*O que é que as nossas regras dizem?*”, pergunta Carla, apontando para o quadro de regras afixado na parede. “*Que fala um de cada vez*”, diz uma criança. “*Que falam de cada vez e nós temos de prestar atenção ao que os nossos amigos estão a dizer, não é António?*”, diz Carla sorrindo para a criança. (Filmagem, 21 de Maio, 2003)

Mas, quando as conversas paralelas passam a ser incómodas, a intervenção realizada é então orientada no sentido de confronto directo da criança. A repreensão é directa, explícita, e baseia-se, sobretudo, no confronto da criança perante a solicitação de respostas que sabe, de antemão, serem impossíveis de resposta. Neste padrão interactivo, o tom de voz nunca se altera e mostra uma expressão facial fechada e séria à criança “perturbadora” no seio do grupo. Os seguintes excertos, retirados das filmagens, ilustram a forma como Carla confronta a criança:

⁵⁵Na sala, estão afixados diferentes quadros, elaborados pelas crianças e com diferentes materiais, com as regras acordadas entre todos. Cada quadro representa uma regra. Dado que as crianças que frequentam esta sala estão com a educadora desde o início, as regras estão expostas pela sequência dos anos efectivos.

– “*Espera aí. Vou pedir à Sofia que explique como é que se realizou a experiência da Augusta e o que o Bruno fez*”, diz Carla colocando os dois frascos no centro da mesa, cruzando os braços e olhando seriamente para a criança. “*Não sabes Sofia? Não sabes?*”, pergunta Carla. A criança limita-se a olhá-la. “*Não sabes porquê? Porque estavas a falar, não é? Não prestaste atenção ao que eles estavam a dizer.*”, insiste Carla. (...) “*Manuel, como é que o Rui plantou o feijão? Prestaste atenção?*”, pergunta a Carla. A criança diz que não. (filmagem, 25 de Março, 2003);

– “*Espera aí, Bruno! Sofia, ouviste para que área é que vai o Bruno? Sofia? Rui, estás a ouvir o que nós estamos a dizer? O que estivemos a dizer?*”, pergunta Carla. (filmagem, 21 de Maio, 2003).

Partindo das notas de campo registadas pela investigadora, convoca-se para este espaço a voz da Carla, no sentido de melhor compreender a emoção sentida face às dificuldades experienciadas: “*Não correu muito bem. Preciso de pensar em tudo isto, refere a estagiária com os olhos marejados de lágrimas.*” (Notas de campo, 19, 25 de Março e 21 de Maio, 2003). Também no portefólio explicita as dificuldades de envolvimento das crianças do seguinte modo: “*Ao nível das relações criança-criança, enfrentei algumas dificuldades no que diz respeito “à regulação de poder” e na resolução de conflitos*” (p.24).

Segundo Hohmann e Weikart (1997), a abordagem à resolução de conflitos interpessoais, é uma estratégia a longo prazo que incita a prática e a necessária confiança ganha através de muitos anos de experiência e apoio.

Para apoiar a aprendizagem profissional e porque entende que os conflitos são sempre indeclináveis entre as crianças (Lino, 1996), a formação dos grupos era da inteira responsabilidade da supervisora que teve o cuidado de integrar no seu grupo, duas crianças com particularidades próprias.⁵⁶

Apesar das dificuldades Carla consolidou a crença, profundamente enraizada no contexto, de abertura e aceitação perante as escolhas e decisões das crianças que são

⁵⁶Para a educadora de infância, as estagiárias tinham pela frente uma aprendizagem complexa em diferentes dimensões da pedagogia e, por isso, não fazia sentido sobrecarregá-las com crianças que exigiam outros cuidados. Além disso, assinala que a abordagem de resolução de problemas face aos conflitos interpessoais é uma competência interactiva complexa, que necessita de maturidade e de apoio progressivo. (nota de campo, 13 de Março/2003)

consideradas como sujeitos de direitos na organização de um ambiente educacional que promove a construção activa, individual e co-operada de conhecimentos e saberes. Desta forma, a estagiária cresceu na sua capacidade de acreditar e apoiar a partilha do poder.

4.2.3.3 A Promoção da Estimulação

Para ilustrar a estimulação concedida à criança são apresentados os dados das notas de campo, do portefólio e das filmagens.

Pode dizer-se que, no âmbito da estimulação, Carla tem algo em comum com Paula: procura encorajar as crianças a envolverem-se activamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos. Revela também uma preocupação com a diversidade de estratégias utilizadas para o envolvimento das crianças nos tempos de planeamento e revisão. Mais concretamente, o seguinte extracto das notas de campo ilustra a promoção da escrita:

“– Carla, eu vou para a área da expressão plástica”, diz uma criança. “Então, vais ter que ir à área, ver como se escreve área da expressão plástica e também temos de escrever que é tempo de planear, está bem?”, responde Carla. (nota de campo, 13 de Março, 2003).

Torna-se perceptível que a aquisição destas competências emerge de situações contextualizadas. É de referir que Carla não se centra na estratégia definida mas promove o pensamento e estimula a sequência da escrita em resposta às motivações das crianças e às suas capacidades emergentes. Deste modo, o planeamento une o grupo (estagiária e crianças) na mobilização de diversas aprendizagens que “fazem a diferença na vida” das crianças. Por sua vez, essa estratégia torna-se num processo de reflexão pós-activa da estagiária, quando partilha, em equipa, a observação cuidadosa dos efeitos: “No tempo de planear, o seu registo é mais pormenorizado comparativamente ao tempo de revisão.” (nota de campo, 13 de Março, 2003).

Na perspectiva pedagógica sócio-construtivista adoptada pela sala, toda a planificação da acção educativa é apoiada no trabalho em equipa. Deste modo, e como já referido anteriormente, existe uma prática de observação sistemática que regista as acções e interacções das crianças e as características do contexto para que, através dos interesses e necessidades do grupo, se passe às propostas educacionais.

Conceptualizando o trabalho de projecto como uma investigação que surge dos interesses do grupo de crianças e da equipa, a sala segue a perspectiva da Associação Criança para o Trabalho de Projecto. E no rasto de Lilian Katz e Chard (1997), é inquestionável que as pesquisas colaborativas desenvolvidas no quotidiano educativo criam momentos de partilha e igualdade de oportunidades para que a criança construa uma imagem positiva de si. Todas as informações recolhidas e todas as tarefas realizadas pelas crianças são registadas em texto e imagem para uma melhor compreensão da evolução do trabalho de projecto e da aprendizagem das crianças. O seguinte extracto ilustra a valorização das crianças, através da inclusão dos portefólios individuais na estratégia dinamizadora no tempo de planeamento:

– “*Sabem o que é isto?*”, pergunta Carla mostrando uma folha A4. “*Uma teia*”, respondem algumas crianças. “*E esta teia é sobre o quê?*”, pergunta Carla. “*É sobre as árvores*”, respondem várias crianças.”*É do nosso trabalho sobre a natureza*”, acrescenta o Pedro. “*E vocês conseguem identificar aqui?*”, pergunta Carla, apontando uma imagem. “*Aprendemos a semear*”, responde a Catarina. Entretanto, uma criança aponta para uma imagem e diz: “*Este trabalho é meu.*” “*Este é o teu trabalho e é sobre quê?*”, pergunta a Carla. “*Estou a mudar a planta para um vaso grande*”, explica a criança. (...) “*Hoje o responsável quem é?*”, pergunta Carla. “*É o Pedro*”, responde uma criança. “*É o Pedro, disse que o seu trabalho era este, não é? Vais falar-nos um bocadinho do teu trabalho e depois vais fazer o teu plano para hoje.*”, diz Carla. (filmagem, Junho, 2003)

O projecto “Descobrimo o desenvolvimento e o crescimento das plantas” surgiu dos interesses das crianças quando estas foram ver os jardins da cidade e se aperceberam da existência de árvores diferentes, com folhas e flores de várias cores e formas. Durante quatro meses todas as áreas se interligaram e se articularam, contribuindo para que a construção do saber se processe de forma integrada. Neste cenário, a estratégia utilizada no planeamento não só valoriza os trabalhos e as ideias das crianças como permite visitar as pesquisas colaborativas (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002). Ao revisitarem um acontecimento ou tarefa através da documentação, as crianças identificam-se: sabem o que as imagens representam e contam o que experienciaram. Sempre presente esteve a preocupação evidente com o reconhecimento e apreço de todos e de cada um.

A estagiária permite ainda a partilha de experiências e o confronto de pontos de vista quando as crianças trazem os materiais que usaram no tempo de trabalho para a mesa. A vivência dos materiais fornece experiências gratificantes para a criança, uma vez que a participação activa e interveniente na experiência de descoberta a transforma numa investigadora curiosa e persistente, como ilustra o seguinte extracto da filmagem:

– *“E depois eu e o Rui quisemos ir para a área dos legos”.*” *Das ciências*”, corrige o Rui.”*Para a área das ciências e das experiências e depois estivemos a trabalhar com uma caixa*⁵⁷.”, acrescenta o Rui.”*Com a caixa? E o que estiveram a fazer com a caixa?*”, pergunta Carla. *“Ah, tinha lá coisas para a boca, posso ir buscar o material?”*, pergunta o Carlos. *“Podes ir buscar o material, sim senhora.”*, responde Carla. O Carlos de regresso, explica: *“Eu estava de médico no hospital. O meu pai também é médico e também tirou o cérebro, uma coisa assim (indicando com as mãos) e parecia (?)”.*Depois pergunta: *“Sabem o que é isto? É de ver os ouvidos e depois é de ver assim”*, e exemplifica. *“Nós queremos ver, passa.”*, diz uma criança. *“E tem luz?”*, pergunta outra. *“É de ver assim”*, e Carlos coloca nos ouvidos de um colega, *“e de ver assim,”* e coloca na boca. *“Na boca, achas que é de ver na boca?”*, pergunta a Carla. *“Não, os pauzinhos é que se põem”*, responde o Rui. Todos quiseram experimentar os materiais. Carla acede ao pedido das crianças para que estas os pudessem manipular. (filmagem, 21 de Maio, 2003).

Nesta sala, as crianças têm liberdade para manusear e explorar os materiais segundo as suas intenções e segundo aquilo que, conjuntamente com o adulto e colegas, planearam. Convém, porém, assinalar que a estagiária, nestas situações, demonstra um certo “desconforto” com os espaços de liberdade da criança. A experiência de integrar os materiais era acedida numa fase inicial com abertura mas o processo decorrente da colaboração revela impaciência pois ora tenta acelerar esse momento, dizendo às crianças “já chega”, ora continua a revisão com a criança “abandonando” o grupo à livre exploração dos mesmos. Isto significa que Carla deixa as crianças explorarem as situações propostas pela própria criança que trouxe o material mas, depois, não promove uma aprendizagem colaborativa, envolvendo o grupo de crianças na actividade que foi iniciada por outra. Esta atitude centrada na criança individual não permite

⁵⁷O material tinha sido colocado na área há pouco tempo e havia crianças que o desconheciam.

partilhar com as outras crianças as descobertas e as aprendizagens significativas. Persiste novamente a dificuldade profissional de trabalhar com o grupo.

Mas, no tempo de trabalho, Carla apoia o jogo da criança, alargando e expandindo as suas experiências (Dewey, 1971). Através do extracto da filmagem relativo ao momento do rever, é possível aceder à promoção de aquisições matemáticas por parte da criança, tornando novamente perceptível que a aquisição dessas competências emergem de situações contextualizadas e significativas para a criança:

“– Eu fui para a área dos blocos. Fiz com a Carla e o Rui uma estrada de pau e o Rui com o martelo martelou os pregos e depois a Carla foi buscar umas tábuas e depois eu fui buscar ainda mais e fomos buscar a fita métrica e depois tu foste buscar uma coisa para servir de sinal.” “Depois, o que é que fizemos quando pegámos na fita métrica?”, pergunta Carla. “Medimos”, responde a criança. “Medimos a estrada, não é?”, reforça Carla. “E media cem e depois nós arrancamos e pusemos mais tábuas e depois arranjei ali uma escura, e depois nós medimos e media quarenta e um.”, diz a criança. “Um metro e quarenta e um”, corrige Carla. “Depois, era a hora de arrumar e o Rui arrumou tudo certo e a Carla foi tomar chá ali na sala.”, diz a criança. “E quem é que me convidou a tomar chá?”, pergunta Carla. “Foi o Carlos”, responde a criança. (filmagem, 19 de Março, 2003).

A participação activa de Carla nos jogos e brincadeiras das crianças proporciona, assim, oportunidades de ampliar os conhecimentos que emergem na acção quotidiana. Tal como Dewey (2002) sublinha as crianças ficam mais envolvidas nas experiências de aprendizagem quando os adultos reconhecem e apoiam as suas intenções. Nesta perspectiva, as experiências assentam no princípio da continuidade, pois só desta forma as experiências ganham significado para a aprendizagem e têm impacto no desenvolvimento da criança.

Uma das suas afirmações, retiradas do portefólio, é, novamente, bastante elucidativa a este respeito “No tempo de trabalho, procurei, regularmente, participar nas actividades das crianças, representando papéis, utilizando os mesmos materiais das crianças e desenvolvendo conjuntamente os seus planos” (portefólio:23).

Isto significa que Carla reconhece e aceita os interesses emergentes das crianças e apoia as suas acções e explorações (Dewey, 1971; 2002; Piaget, 1977; 1978b).

4.2.4 A percepção dos ganhos e dificuldades

Passa-se agora a descrever os ganhos e as dificuldades percebidos no âmbito da interacção educativa. As entrevistas efectuadas à estagiária e à supervisora foram os instrumentos privilegiados para os clarificar.

Partindo da entrevista à supervisora do terreno, constata-se que ela reconhece que ambas as estagiárias se complementam e interajudam.

No que diz respeito a Carla, sublinha que demonstra uma grande autonomia quer na gestão do ciclo planear-fazer e rever quer na gestão das actividades iniciadas pelos adultos apesar de ainda se inibir bastante em grande grupo. Acrescenta que por ser reservada e introvertida, a evolução destas conquistas se processou de forma mais lenta e demorada.

Para a supervisora a maior dificuldade de Carla encontra-se aos níveis da iniciativa e tomada de decisões no seio do grupo, ou seja, “por ser tão sensível, anula-se e havia momentos em que deveria intervir e retrai-se”.

Efectivamente, afigura-se como preocupação para a estagiária o facto de não saber “como intervir em determinadas situações, se deveria lançar questões ou então ficar à espera que as crianças a questionassem sobre alguma coisa”. Embora Carla hesite na intervenção, é perceptível, no entanto, um esforço para corresponder às necessidades e interesses das crianças.

Ao nível das conquistas, a estagiária refere sobretudo ser capaz de entrar nas brincadeiras das crianças, de estabelecer diálogos cooperativos e de integrar a participação activa das crianças.

4.2.5 O perfil de interacção

Os dados obtidos neste estudo de caso permitem identificar um perfil de interacção que também se caracteriza por uma atitude de sensibilidade, na qual se inscreve o respeito mútuo.

A sensibilidade evidencia-se através da escuta atenta de algumas crianças. No entender da investigadora, o desafio profissional é o de alargar a escuta a todas as crianças e isso exige tempo. Não cuida da sua postura corporal como um meio de inclusão de todo o grupo mas demonstra sensibilidade ao que o grupo tem para dizer,

para contar e para partilhar. Interage de uma forma calorosa, interessando-se genuinamente pelo que algumas crianças dizem, fazem e sentem, e comunica o seu interesse e preocupação, através de gestos sociais e tom de voz positivos.

Do ponto de vista da autonomia, permite igualmente à criança escolher as actividades, os materiais, os espaços e os colegas, apoiando a concretização das opções das crianças, envolvendo-as tanto num processo reflexivo de antecipação e planificação da acção como num processo de reflexão pós-acção. Observa-se também uma atitude de reconhecimento da iniciativa da criança de uma forma activa, oferecendo possibilidades de experimentação, de escolha e de decisão no uso dos materiais para a concretização das actividades planeadas e introduzidas pelo adulto. Porém, no apoio à resolução dos conflitos, oscila entre a evocação das regras colaborativamente construídas e a repreensão directa, área onde o posterior exercício da profissão precisa de conquistar ganhos.

Quanto à estimulação, é de realçar a diversidade de estratégias para a dinamização dos tempos de planeamento e de revisão. Carla demonstra capacidade para incentivar as crianças a conversar sobre experiências pessoais significativas e apoia as suas comunicações. Coloca questões abertas e, por vezes, repete as palavras e frases da criança para alargar o diálogo, actividade e/ou pensamento. Todavia, destaca-se que, por vezes, descarta o incentivo à partilha e ao envolvimento por parte das crianças.

4.2.6 Uma síntese sobre a aprendizagem da interacção educativa

Considerando que a validade da opção pedagógica praticada depende sempre dos efeitos que produzem e não esquecendo que o que está em causa é a aprendizagem da competência interactiva da(s) formanda (s), importa concluir esta jornada de aprendizagem referindo os seus principais resultados.

O contexto de estágio pratica uma pedagogia socioconstrutivista que permitiu à aluna iniciar uma aprendizagem profissional no âmbito de interacções simétricas que permitem às crianças experimentar oportunidades equitativas para estar, ser, pertencer,

participar e aprender, independentemente da idade, do género e da capacidade de cada uma (Oliveira-Formosinho, 2007b; 2008⁵⁸).

Neste contexto, revela-se uma imagem de criança conceptualizada como ser colaborativo, competente, activo e com direitos, e Carla participa em experiências de negociação da aprendizagem consubstanciadas numa rede de verdadeira parceria, cooperação e colaboração (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002).

Estas acções reflectem uma aprendizagem profissional reveladora do impacto das intervenções da Associação Criança que propõe um trabalho de formação em contexto para a transformação da pedagogia com os centros em que as alunas fazem o estágio final. Essa formação é veículo de reconstrução da pedagogia em sala. A experiência de estágio das alunas da formação inicial tem, assim, uma qualidade diferenciada.

4.3 O terceiro caso: a jornada de aprendizagem de Rita

Como ponto de partida da jornada de aprendizagem profissional de Rita, apresenta-se uma breve descrição do contexto no qual se procedeu ao estudo do presente caso. A sucinta contextualização, tendo em conta o espaço e o tempo, permite uma perspectiva breve da sala de estágio de Rita como processo de iniciação à profissão. Em seguida, analisa-se a sua integração no contexto superviso, onde foram essenciais os dados resultantes das entrevistas, do portefólio reflexivo da estagiária bem como as notas de campo recolhidas pela investigadora. Analisada a sua integração, importa compreender de que forma se articulam os apoios supervisivos. Nesta fase, as notas de campo, as filmagens e as entrevistas transmitem a essência de todo o processo que se pretende debater. Será então que, recorrendo às filmagens, notas de campo, portefólio e entrevistas, a análise da interacção estagiária-criança se completa, permitindo uma visão global da aprendizagem profissional desenvolvida. O presente estudo de caso proporciona ainda a percepção dos ganhos e dificuldades, cuja análise resulta dos dados recolhidos através das entrevistas, notas de campo e portefólio.

⁵⁸Comunicação intitulada “Da Pedagogia da Transmissão à Pedagogia de Participação” e apresentada no encontro Pedagogia, Liderança e Inovação, no Centro Ismail – Fundação Aga Khan, Lisboa, nos dias 6 e 7 de Fevereiro de 2006.

Termina-se, tecendo considerações sobre o perfil da estagiária ao nível da interacção adulto-criança e produzindo reflexões sobre a formação prática a este nível

Como as jornadas de aprendizagem foram todas estudadas com os mesmos métodos, sujeitos, em cada caso, ao mesmo tipo de análise, optou-se por fazer essa apresentação no capítulo metodológico, no sub-capítulo 3.6, para evitar o problema reconhecido da análise qualitativa quando a investigação estuda mais do que um caso, que é o da repetição.

4.3.1 Breve contextualização da sala onde realiza o seu estágio.

Rita realiza a sua prática pedagógica final como processo de iniciação à profissão num jardim-de-infância público, constituído por três salas. A sala onde desenvolve o estágio é frequentada por vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, duas das quais apresentam necessidades educativas especiais, das quais apenas uma é apoiada, uma vez por semana, por um elemento do ensino especial.

A sala de infância contempla as seguintes áreas de interesse: a área da biblioteca, a da expressão plástica, a das construções, a dos jogos e a da casinha (Anexo 2, p. 292). A área da casinha e a área das construções ocupam quase todo o espaço do lado direito, junto à entrada da sala, opção justificada pela necessidade de liberdade de acções e movimentos por parte das crianças que nelas trabalham. O espaço da biblioteca preenche metade da sala do lado direito, apesar desta área ser mais um recurso de requisição de livros pelas crianças. Na verdade, a área da biblioteca limita-se a uma pequena estante e, no quotidiano, era raramente utilizada. Era sobretudo neste espaço que as crianças se reuniam em grande grupo e que se efectuavam os tempos de planear e rever.

Evidencia-se alguma preocupação em delimitar as áreas mas pode dizer-se que existe uma limitação fraca pois nem sempre é muito clara a definição de algumas áreas. Também se evidencia uma fraca rentabilização do espaço, demasiado pequeno para tantas crianças.

Em todas as áreas, os materiais estão devidamente organizados e ao alcance das crianças, mas não dispõe de espaço suficiente para que várias actividades possam decorrer em simultâneo.

Dentro da sala, existem alguns placares (o da rotina diária, o dos aniversários das crianças e o do nome das crianças) e uma exposição limitada das experiências de aprendizagem das crianças.

A rotina diária praticada na sala inclui diariamente um momento para a realização de actividades em pequeno grupo. As actividades são planeadas pelos adultos em torno de temas. Geralmente, esses temas são seleccionados pelos adultos e correspondem às épocas festivas e aos temas sociais. As actividades de pequeno grupo são objecto de planificação prévia dos adultos que dirigem a acção das crianças para a concretização dos objectivos previamente definidos.

Porém, nesta sala, a estagiária reorganiza a rotina diária, incluindo o ciclo “Planear-Fazer-Rever”, que é salientado na literatura como um critério de qualidade na organização do tempo nas salas de educação de infância (Epstein, 2002).

O envolvimento parental restringe-se às informações de cariz administrativo acerca do quotidiano do jardim-de-infância, à celebração de festas de calendário e às comunicações informais.

4.3.2 O início da aprendizagem profissional

Os dados da entrevista, do portefólio reflexivo da estagiária, bem como as notas de campo recolhidas pela investigadora permitirão compreender o processo de integração de Rita.

A estagiária reflecte o ingresso no estágio, referindo que: “a entrada no jardim-de-infância envolve muita expectativa mas também muita responsabilidade e preocupação” (portefólio:3). Esta afirmação evidencia que a aprendizagem profissional acarreta preocupações e responsabilidades uma vez que se reconhece, no seu exercício, competências profissionais de elevada exigência (Oliveira-Formosinho, 2002c).

O início do estágio evolui, porém, como um momento dilemático no qual os desafios desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo a estagiária a situações de elevada fragilidade, conforme afirmação retirada da entrevista: “No início, eu não tinha bem a certeza se podia fazer ou não, porque eu tinha de dizer à educadora, eu tinha as regras, não é? Para observar.” (entrevista, Maio, 2003)

Alargando esta ideia, torna-se evidente que a entrevistada aponta para a necessidade que tem de seguir as regras preconizadas pela supervisora e de actuar em conformidade.

O receio de não cumprir as expectativas da supervisora exerce uma enorme influência na estagiária. Este sentimento é bem claro, conforme registos recolhidos nas notas de campo e integradas na investigação:

-“Já fiz”, diz uma criança após a conclusão do desenho relativo à história. Rita pergunta-lhe: “O que queres fazer agora?” “Um desenho”, responde a criança.”Um desenho sobre quê?”, pergunta Rita. A criança hesita e depois responde: “Não! Não é um desenho, quero ir para o quarto.” “Não sei se podes, vamos perguntar à professora.”, responde Rita. (nota de campo, 17, de Março, 2003);

-No círculo, aquando da canção dos bons-dias, Rita saúda a educadora utilizando a expressão formal de doutora suscitando perplexidade nas crianças traduzida nas suas expressões faciais. Algumas crianças param mesmo de cantar os bons dias (nota de campo, 17 de Março, 2003).

Rita demonstra não só uma relação de dependência face à supervisora do terreno, como ainda o constrangimento relacional que sente face à mesma.

Neste período de iniciação, as interações de Rita com as crianças eram escassas e curtas. A postura corporal apresenta os ombros caídos, as costas levemente curvadas e uma expressão de embaraço, que dificulta a comunicação efectiva com as crianças.

Sabe-se que são diversos os factores que condicionam o processo de integração de uma estagiária em sala de formação prática, mas saliente-se que esta estagiária se viu confrontada com um processo de integração que está associado a interações sociais negativas, hierárquicas e autoritárias.

Confrontar as perspectivas da estagiária com as perspectivas da educadora de infância, e com a perspectiva da investigadora torna-se central para compreender os apoios à sua aprendizagem profissional. Seguidamente, são registadas as notas de campo, os extractos das filmagens e os das entrevistas relevantes para a sua explicitação.

4.3.3 Os apoios supervisivos

No percurso de aprendizagem profissional, Rita valoriza os diferentes espaços formativos. A estagiária explicita na entrevista que a aprendizagem profissional foi consubstanciada pela dinâmica do curso e que todas as disciplinas lhe permitiram um alargamento da concepção de educador. Expressa também que o seu potencial de crescimento foi influenciado pelo perfil específico de desempenho profissional e, em maior grau, pelo papel fundamental da educadora cooperante. Mais concretamente, afirma na entrevista “Eu não estou sozinha, tenho a educadora e então eu sinto a forma como ela interage (...) convivo com ela, com o modo como ela interage e tento seguir.” (entrevista, Maio, 2003).

A entrevistada remete para o processo formativo a que foi sujeita, sublinhando, de novo, a imagem de submissão resultante das interações assimétricas que ocorrem neste contexto.

Para a supervisora do terreno o apoio resulta da reflexão individual que tem como objectivo corrigir o que está menos bem. Esta entrevistada insiste essencialmente no papel da auto-reflexão que pode ser produzido sem espaço e tempo próprios, ou seja, “nem que seja quando for a conduzir para casa” (entrevista, Maio, 2003). Reconhece, no entanto, a necessidade de se estabelecerem “relações abertas com outros colegas da instituição, a fim de criar condições para os processos de partilha”, sublinhando, desta forma, a importância da partilha e da reflexão entre pares.

Parece poder dizer-se que empurra a estagiária tanto para a auto-reflexão solitária como para a organização como um todo (partilha entre pares). Pode então perguntar-se onde se situa o espaço e o tempo de apoio da supervisora do terreno.

Manifesta ainda a necessidade de observação reflexiva perante os registos gráficos⁵⁹ da criança pois, segundo a supervisora, espelham o seu desenvolvimento. Segundo a entrevistada, o adulto necessita estar atento à forma como a criança se expressa graficamente para poder actuar em conformidade. O decurso da observação

⁵⁹Neste contexto, há semanalmente aquilo que a educadora responsável da sala e supervisora desta estagiária chama de registos gráficos através da escrita de nomes de crianças no quadro como memorandos para o adulto e chamadas de atenção para as crianças em causa. Assim, o quadro é um instrumento regulador de avaliação, referenciado em critérios, que a educadora julga serem necessários.

permite dizer que está em causa uma perspectiva compensatória dos objectivos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 1998a; 2007b).

Assim, no âmbito da planificação, a supervisora acentua constantemente a necessidade de explicitar os objectivos de forma específica, precisa e objectiva, configurando-se o desempenho da educadora estagiária sobre os “défices” das crianças, conforme registos recolhidos nas notas de campo:

- a) “não se esqueça do batimento rítmico, pois há crianças que não sabem bater as sílabas. (...) E as cores, trabalhou? É que o José e o António não sabem as cores, trabalhe nesse sentido” (nota de campo, 11 de Março, 2003);
- b) “trabalhou a lateralidade com o Francisco? Como sabe, há aí jogos nesse sentido”. (nota de campo, 19 de Maio, 2003).

Não é difícil inferir que a supervisora veicula uma imagem de criança que, segundo Rinaldi (2002), se concentra no que as crianças não têm. O processo de aprendizagem profissional para que esta supervisora aponta é centrar esta estagiária em objectivos de natureza compensatória e escolarizante.

A influência que a educadora cooperante exerce sobre a educadora-estagiária define-se também pelo apelo às relações de poder e de controlo sobre as crianças. Efectivamente, a supervisora afirma que a estagiária: “tem de mostrar mais autoridade”, destacando que “há que reforçar que têm de terminar as tarefas. Alerta sempre para que terminem as tarefas que não estão completas” (nota de campo, 31 de Março, 2003). Em consonância, critica a estagiária “hoje as crianças não tiveram tempo de requisitar os livros e isso não pode ser. Tem que relembrar o cumprimento das tarefas” (nota de campo, 7 de Abril, 2003).

Desses papéis resultará a natureza da interacção de Rita na sala de infância e, conseqüentemente, a sua opção pelo cumprimento das regras estabelecidas e pela supervisão face à realização das actividades por parte das crianças.

Por outro lado, mostra uma atitude protectora da estagiária quando esta implementa, no contexto de estágio, o ciclo planear-fazer-rever (Homann e Weikart, 1997). Esta atitude de protecção e/ou de substituição expressa-se claramente nas seguintes notas de campo:

- a) a supervisora anota num bloco o plano de trabalho das crianças (notas de campo, 25 e 31 de Março, 2003);

- b) a supervisora, perante a dificuldade de Rita, em perceber o que algumas crianças dizem, “invade o grupo” e, baixando-se ao nível da criança, coloca o seu ouvido perto. Depois comunica à estagiária o plano de trabalho e retira-se. Senta-se, de novo, perto das crianças, que fazem outras tarefas. (notas de campo 25 e 31 de Março, 2003).

As afirmações de poder, assumidas quer na dinâmica da relação supervisora-estagiária quer na dinâmica da relação supervisora-criança, representam a garantia do cumprimento das regras pré-estabelecidas no contexto educativo. Conforme excertos recolhidos nas filmagens do planeamento, é possível de novo aceder às imagens de submissão resultantes das interacções assimétricas:

– “*Já sabes o que queres fazer? O que é?*”, pergunta Rita. “*Quero ir para os blocos.*”, diz a criança. “*Queres ir para os blocos, não sei.*”, responde Rita que vira a cabeça na direcção da educadora e pergunta: “*Quantos, é que estão nos blocos? Dois?*” (...) “*Já pensaste o que podes fazer hoje?*”, pergunta Rita. “*Já*”, responde a criança. “*Sim, o que é?*”, pergunta Rita. “*Os blocos*”, responde a criança. “*Para os blocos? Não pode ser, já estão lá quatro meninos. Olha aquela área*”, diz Rita indicando com a cabeça a área da casa e acrescenta: “*não tem meninos.*” “*No quarto*”, diz a criança. “*Podes ir.*”, responde Rita. “*Não!*”, diz a educador que acrescenta: “*já estão lá quatro.*” “*Já estão quatro? Então tens que escolher outra coisa.*”, diz Rita. (filmagem, 25 de Março, 2003);

- “*Para os carros*”, responde uma criança. “*Para os carros, vamos ver se podes*”, responde Rita, e voltando o seu corpo em direcção à educadora pergunta: “*pode ir para os carros?*”. “*Pode*”, responde a educadora. (filmagem, 2 de Abril, 2003).

Estes excertos revelam um estilo interactivo directivo supervisora-crianças e supervisora-estagiária. Além disso, evidenciam o desaproveitamento das situações para as crianças resolverem autonomamente os problemas sentidos e comprovam a dificuldade de visão das áreas, uma vez que a estagiária e as crianças se reúnem em grande e/ou pequeno grupo no chão, contra a parede, tendo do lado direito um armário e, do lado esquerdo, outra parede.

A aprendizagem da interacção educativa da estagiária parece estar comprometida por um contexto pedagógico que instaura o duplo poder e o controlo em várias instâncias, desde o espaço ao tempo pedagógico, das actividades às normas.

Importa ainda referir que Rita refere no portefólio o seguinte: “nos momentos de planear e rever eu, costumo reunir com o meu grupo de crianças na área da manta e a educadora reúne com o seu grupo na área das construções (p.9)”. Contudo, esse processo não se verificou na observação directa. Rita reúne com um pequeno grupo na área da biblioteca e a supervisora retira-se para a área da plástica, distribuindo as restantes crianças pelas construções, desenho e colagens. No decurso daqueles tempos da rotina, senta-se à mesa da área de plástica e supervisona as crianças e a estagiária. Supervisionar não significa necessariamente observar a partir de cima (de outro lugar) mas “*ver com*”. Este contexto supervisivo parece orientar-se numa visão mais de supervisão do que de mútua colaboração e ajuda⁶⁰.

Realizar estágio num contexto supervisivo que colabora é diferente de realizar estágio num contexto supervisivo que inspeciona.

Seguidamente, considera-se relevante e desejável descrever a jornada de aprendizagem de Rita ao nível das interacções, partindo da autonomia que concede à criança, através dos registos recolhidos das notas de campo, das filmagens, do portefólio e da entrevista realizada à estagiária.

4.3.4 A interacção educativa

4.3.4.1 A presença da ordem e do controlo

No portefólio da estagiária, constata-se a inextrincável relação da autonomia da criança com três dimensões pedagógicas: o espaço, a rotina diária e a organização do grupo de crianças.

Se, por um lado, Rita reconhece no portefólio estas dimensões pedagógicas como dimensões estruturantes para a construção da autonomia da criança, por outro, a análise dos dados e a observação em contexto aponta na direcção de configurar as experiências educativas noutra sentido.

⁶⁰ Apenas houve colaboração na iniciação deste ciclo e apenas no momento do rever. Ou seja, a estagiária, inicialmente, realizou o planear com todo o grupo e, depois, houve a necessidade de reestruturação: a supervisora ficou com um grupo na “manta” para fazer a revisão e a Rita com outro grupo na área das construções (nota de campo, 25/3/2003).

Toda a dinâmica desta sala evidencia uma prática educacional que compromete a liberdade de acção das crianças e, neste horizonte, Rita aprende a confrontar a criança no sentido da obtenção da conformidade e da ordem.

Tal como referido anteriormente, a rotina é alterada pela educadora-estagiária⁶¹. Atente-se, então, ao registo recolhido nas notas de campo que ilustra a sua alteração:

“- A estagiária Rita, logo pela manhã, informou-me que iam implementar o ciclo planear-fazer-rever. Perguntou-me se conhecia e mostrou-me a nova rotina colocada na parede e situada atrás da porta.” (nota de campo, 25 de Março, 2003).

Organizar uma rotina diária que inclua momentos para as crianças desenvolverem escolhas significativas, que realiza com o apoio dos pares e dos adultos, é crucial para o processo de aprendizagem (Hohmann e Weikart, 1997; Niza, 2007). Também Dewey (1971, 2002) propõe uma educação que promova a liberdade, entendida como a capacidade de formar propósitos e concretizá-los. Igualmente, Freinet, nos Invariantes Pedagógicos, nº7 e nº8, salienta a importância da liberdade de escolha da criança no processo de ensino-aprendizagem, afirmando “Dai às crianças liberdade de escolher o seu trabalho, de decidir o momento e o ritmo desse trabalho e tudo mudará” (1973:177).

É possível afirmar que isto requer da Rita uma atitude de abertura e aceitação perante as escolhas e decisões das crianças. Porém, Rita evidencia a crença de direccionar a decisão da criança (Hohmann e Weikart, 1997), desencorajando a iniciativa e a auto-expressão da criança como ilustram os seguintes excertos das filmagens:

“- *Olha, já sabes para onde queres ir, o que queres fazer?*”, pergunta Rita. “*Blocos*”, responde uma criança.”*Blocos?, outra vez para os blocos? Pensa lá um bocadinho, não podem ir outra vez para o mesmo sítio.*”, diz Rita que acrescenta: “*Temos tanta coisa na nossa sala.*” “*Então eu quero ir para o quarto*” responde ela. (...) “*Olha, já escolheste o canto?*”, pergunta a Rita. “*Gosto dos blocos.*”, diz a criança. “*Gostas dos blocos? E o que vais fazer nos blocos, hoje?*”, pergunta Rita. “*Uma quinta.*”, diz a criança. “*Uma quinta? Outra vez uma quinta?*”- “*Então eu vou fazer*

⁶¹A jornada da manhã integra o acolhimento, actividades de pequeno grupo, lanche, recreio, planear-fazer-rever. A jornada de tarde integra os seguintes momentos: acolhimento, actividades de pequeno grupo, actividades de grande grupo, lanche, saída.

outra coisa”, responde a criança. “*O quê?*”. “*Uma coisa diferente*”, responde o Ricardo coçando um pouco a testa. (...) “*Olha, já pensaste?*”, “*Já*”, responde a criança que acrescenta: “*Os blocos*”. “*Para os blocos, outra vez? Não queres fazer outra coisa? Olha ler um livro.*” “*Não.*”, responde ela. “*Vais para os blocos, mas não fazes uma quinta.*”. diz a Rita com voz de súplica que depois diz: “*Olá, Luísa. Não queres ler um livro, hoje?*” (filmagem, 25 de Março, 2003);

-“*Olha, posso pedir uma coisa? Podes fazer no teu desenho o tempo de hoje, se está sol, se está a chover, se tem nuvens, podes fazer isso?*”, diz a Rita (filmagem, 2 de Abril, 2003);

-“*Quero ir para os blocos fazer uma quinta.*”, diz uma criança.”*Mas o Luís já foi fazer uma quinta*”, responde a Rita. “*Então quero fazer uma sala*”, responde a criança. (filmagem, 19 de Maio, 2003).

Apesar de se evidenciar uma progressiva diminuição da sua influência nos planos de trabalho das crianças, Rita desenvolve uma interacção que não apoia a criança na auto-planificação ou na autonomização (Oliveira-Formosinho, 2000) uma vez que não favorece o desenvolvimento do processo reflexivo individual (Dewey, 1959) nem fomenta nas crianças a liberdade de formar propósitos e concretizá-los (Dewey, 1971).

O mesmo espírito se patenteia nos tempos de revisão nos quais se observa a necessidade de controlo e supervisão. No decurso das oportunidades criadas para a criança comunicar aos outros – os pares e a estagiária –, as experiências mais significativas que realizaram durante o tempo de trabalho nas áreas (Hohmann e Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho, 1996; 1998b) também se desenvolve na criança pequena a clara imposição e supervisão do cumprimento das tarefas. Os excertos das filmagens são, novamente, bastante elucidativos a este respeito:

“- No tempo do rever, uma criança diz: “*Fui para... fazer um desenho.*” Mas Rita interrompe-a e diz: “*Eu ainda não vi o teu desenho, mas depois vou ver a seguir, está bem?*” “*E depois fiz uma casa, fiz uma árvore e fiz o sol e o céu.*”, diz a mesma criança.”*Muito bem, estiveste só no desenho?*”, pergunta Rita. “*Só fiz um desenho.*”, responde a criança. “*Acabaste o desenho?*”, pergunta Rita. “*Não.*”, responde ela. “*Então, logo à tarde podes acabar. Não te esqueças.*”, adverte Rita. “*Não me esqueço e se me esquecer, amanhã acabo.*”, responde a criança. “*Mas tens que acabar. Pronto, está bem?*”, diz Rita. (filmagem, 25 de Março, 2003);

- “*P’ros carros e esteve sempre nos carros?*”, pergunta Rita. “*Sim*”, disse ela. “*Sim? Eu não cheguei a ver pois não?*”, pergunta novamente Rita. “*Não.*”, responde a criança.”*Esqueci-me. É que vocês têm que me lembrar depois de acabar. Quando fizerem uma garagem ou construção, depois vêm-me chamar, está bem?*”, solicita a Rita. (filmagem, 2 de Abril, 2003).

Reconhece-se que Rita não permite à criança ser respeitada na sua total amplitude enquanto ser competente, autónomo e participante. Pelo contrário, oferece-lhe uma vivência do exercício do poder, caracterizada pela ordem e pela lei (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; 2001).

Tal como é salientado por Freinet (1973) “ninguém, criança ou adulto, gosta de ser controlado” (p.192). Todavia, uma das grandes preocupações da estagiária é caracterizada por uma pedagogia do controlo, conforme extracto recolhido da entrevista: “quando estou a trabalhar numa área, digo, olha vais fazer isto e depois venho cá ver, ou ao fim de acabares vens mostrar-me, não arrumes sem eu ver.” (entrevista, Maio, 2003). De facto, a partir da observação participante foi possível constatar que as crianças só podiam arrumar os jogos didácticos, desenhos ou colagens após uma prévia supervisão do adulto.

As seguintes notas de campo ilustram assim um estilo de interacção centrado na figura da estagiária que tanto dirige as actividades planeadas e introduzidas pelo adulto, como as actividades de livre iniciativa da criança. Ao longo de todo o processo valoriza-se uma função respondente da criança, na qual Rita dá orientações e indicações que têm de seguir:

“- Seis crianças sentadas ao redor da mesa desenham a parte da história escrita em cada folha. Rita circunda cada uma dando instruções: “tens que desenhar o coelhinho com muitos brinquedos”; “não faças asneiras Isabel, olha aqui tanto espaço”; “vais fazer com essa cor, António?” Roda em torno da mesa, coloca-se detrás de uma criança e apontando para a folha, diz: “aqui os brinquedos e aqui a bola.” (nota de campo, 17 de Março, 2003);

“- Ao redor da mesa, várias crianças pintam um coelho. Uma criança pergunta: Isto aqui é para pintar? Rita responde: Isto aqui podem pintar, aqui não vale a pena. Outra criança pergunta: E eu aqui não posso? – Podes, responde a Rita. – Rui, cuidado aqui e olha que tens de pintar melhor.” (nota de campo, 31 de Março, 2003);

– No tempo de actividades livres nas áreas, Rita dirige-se a uma mesa e pergunta: “O que é isso, Manuel?” “É o sol”, responde a criança. “É vermelho, Manuel, é vermelho? Olhem quem é que diz ao Manuel de que cor é o sol?”, pergunta Rita. “É amarelo”, respondem as outras crianças em coro. Depois, Rita pega na caneta, dá-lha e diz: “Desta cor, Manuel, amarelo. O sol não é vermelho. É desta cor, amarelo.” (nota de campo 19 de Maio, 2003).

Neste contexto, as crianças têm poucas oportunidades de concretizar as suas escolhas e opções. As actividades de pequeno grupo resultam da planificação do adulto e as crianças são seleccionadas pela Rita para a concretização das mesmas.

Freinet (1973) clama que “a criança, mais do que o adulto, não gosta de ser mandada autoritariamente” e sublinha, ainda, a importância de “o adulto utilizar o menos possível a autoridade”. Novamente, as notas de campo retiradas pela investigadora permitem caracterizar e compreender que o controle está centrado no adulto, aquele que escolhe, orienta e dirige a acção da criança. Efectivamente, Rita decide previamente aquilo que a criança deve pensar e saber, não valorizando, na maior parte das vezes, o que esta aprende fora do jardim, os seus interesses e necessidades:

“ - Depois do acolhimento, Rita lê no bloco o nome das crianças que iriam com ela terminar os marcadores de livros para o dia do Pai. ” (nota de campo, 25 de Março, 2003);

“- Rita, depois da actividade em grande grupo, de pé, distribui as crianças pelas tarefas a realizar lendo o bloco de notas: dois tinham que corrigir as colagens sobre a alimentação, três tinham que pintar os ovos, dois construir os cartões da Páscoa e seis fazer um jogo colectivo na área dos jogos.” (nota de campo, 7 de Abril, 2003).

Os exemplos apresentados evidenciam uma preocupação da estagiária em controlar as actividades que são planeadas em função dos temas e das festas de calendário. A criança não tem controlo na utilização dos materiais que são providenciados e os interesses que manifesta não são integrados na realização das actividades. Neste sentido, é Rita quem decide o que fazer e como fazer, revelando uma imagem de adulto que desencoraja a iniciativa e a auto-expressão da criança, sendo que esse exercício de poder se alarga à criança.

A seguinte nota de campo incide sobre a relação entre pares e ilustra adicionalmente como a experiência de interacção com os adultos (estagiária e

supervisora) é um importante factor na formação das atitudes das crianças face ao desencorajamento da iniciativa e à reivindicação da obediência:

“- Uma criança, depois de retirar autonomamente um jogo da prateleira, é advertida por outra, que estava desenhando, no sentido de escolher um diferente porque aquele era muito difícil para ele. A educadora apercebe-se, chama-o para perto de si, pede-lhe que conte até dez e depois consente o jogo escolhido.” (nota de campo, 2/4/2003).

Nesta perspectiva, as crianças não crescem na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de ser autónomas, de tomar a iniciativa e de sentirem empatia.

De facto, a pedagogia do controlo, por parte da Rita, manifesta-se sobre outras dimensões da pedagogia da sala de infância.

O reconhecimento da agência activa da criança implica uma reorganização dos espaços físicos que a constituam. Mas, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, Rita espelha o espaço como uma dimensão neutra. O discurso desta estagiária nos tempos do planeamento e da revisão apresenta informações ambíguas em questões tão centrais como a da compreensão, por parte das crianças, das áreas de aprendizagem. Ao utilizar palavras como canto, sítio, área, mesa⁶² sente-se, implicitamente, que a organização do espaço está concebida para que a criança se sinta passivamente a ouvir e a executar.

Dewey (2002) enfatiza que “na sala de aulas tradicional há muito poucas oportunidades para a criança trabalhar. Escasseiam as oficinas, os laboratórios, os materiais, as ferramentas com que a criança poderia construir, criar e investigar activamente, e até mesmo o espaço necessário para fazê-lo” (p.38). Na aprendizagem de interacções assimétricas ignora-se a importância primordial da organização do espaço enquanto dimensão pedagógica indissociável, e constituinte do processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

A aprendizagem profissional de Rita espelha a realidade em que se insere e as prioridades que aí se estabelecem, tal como se pode também perceber através da organização de grupos em que a restrição à liberdade individual da criança novamente aponta para a pedagogia do controlo. Nos momentos de grande grupo ou em pequeno

⁶²Com esta expressão queria referir-se às áreas da expressão plástica e jogos.

grupo, as crianças eram obrigadas a sentarem-se de forma alternada de acordo com o género, como se ilustra em seguida:

“- No decurso da revisão, uma criança, sorrateiramente, coloca-se ao lado de outra. Rita, apercebendo-se disso, diz: “O que é que a Manuela está a fazer ao lado da Luisa? Oh, Manuela, senta-te aqui ao lado do Carlos. É um menino e uma menina.” E conduz a criança para o respectivo lugar que fica por momentos sentada sobre as pernas e de costas voltadas para o círculo.” (nota de campo, 25/3/2003).

O mesmo espírito se revela na resolução de conflitos, onde também não se observa a implicação activa da criança (Helena Luís, 1998). Em geral, Rita retira a possibilidade de controlo à criança, atribuindo a si a resolução de conflitos:

“- Após o recreio, algumas crianças queixam-se das situações ocorridas no decurso do mesmo. Rita diz: “*Oh Joaquim, tu sabes perfeitamente que não podes destruir as coisas que os outros meninos fazem*”. “*Ele é que fez primeiro e ora ele não me deixava jogar à mãe e ao pai*”, responde ele. “*Porque só podiam ser dois*”, acrescenta o Guilherme. “*Estou a ver que vocês não se portaram bem no recreio. Olha, Joaquim e Guilherme, não podem destruir as coisas dos outros.*”, afirma a Rita. “*Ele também destruiu o meu*”, responde afirmativamente o Joaquim. A estagiária remata dizendo: “*cada um faz aquilo que deve, se não quiser brincar à mãe e ao pai, não brinca à mãe e ao pai; se quiser brincar à mãe e ao pai, brinca à mãe e ao pai, está bem?*” (filmagem, 2/4/2003);

- Após o recreio e em grande grupo, uma criança queixa-se dos colegas, dizendo: “*A Luísa não era minha amiga nem a Joana*”. “*Porquê?*”, pergunta Rita. “*Porque andavam a fugir de mim.*”, responde ela. “*Se calhar, estavam a brincar às caçadinhas e tu não percebeste. Era às caçadinhas?*”. “*Não*”, respondem algumas crianças em coro. “*Então fugiram dela, porquê Luísa?*”, questiona Rita. “*Porque elas estavam a fingir que eram nossas amigas*”, diz outra criança. “*Estavam a fingir que eram vossas amigas? Elas não são vossas amigas?*”, pergunta Rita. A Luísa diz que não com a cabeça. A estagiária acrescenta: “*Oh, mas temos que falar com elas, temos que ser todos amigos, não é? Claro, somos todos amigos*”. Então, uma criança apontando para cada colega diz: “*amigo, amigo, amigo...*” (filmagem, 27/5/2003)

Em congruência, com a pedagogia do controlo, privilegia-se a voz do adulto: no primeiro caso, Rita suspende a oportunidade de se continuar a discussão, no segundo,

recorre à doutrinação da amizade. Neste horizonte, evidencia um apelo ao conformismo (Piaget, 1984) e uma construção da moralidade baseada no constrangimento e na obediência da criança (Lourenço, 1992; Vieira e Lino, 2007).

Refira-se, ainda, que a sua interacção tenta inculcar valores tradicionais como a preservação da ordem e da estrutura tradicionais, desencorajando a negociação entre ambas as partes (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; 2001).

Adicionalmente, desenvolve uma variedade de estratégias que pouco revertem em favor do desenvolvimento moral da criança. Apesar de Rita apelar por vezes à reciprocidade (Piaget, 1984) dizendo: “os outros meninos ouviram-te falar, agora tens de ouvir os outros meninos a falar também”, também recorre:

(a) à ameaça - “sentas-te ali, se não não fazes o quadro (pintura) e com perninhas à chinês” e, ainda,

(b) à comparação (Oliveira-Formosinho, 1996) - “Olhem, a Josefina está a portar-se bem pois ainda não falou. Os outros meninos estão a falar”,

(c) mas, sobretudo, recorrendo à desaprovação verbal, comunicando através de um tom de voz ora compreensivo ora exasperante.

Pode dizer-se que, neste caso, a promoção da heteronomia varia num contínuo que vai desde o controlo imbuído de doçura até um controlo “hostil”, como ilustra a seguinte nota de campo:

“- Iniciou o círculo com a canção das boas-tardes e, de vez em quando, chama a atenção de alguns pelo facto de não cantarem. A certa altura, berra por alguns nomes, dizendo, em seguida, para estarem calados. “ (nota de campo, 19/5/2003).

A este propósito, Freinet (1973: 192)⁶³ adverte para o facto de que “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”. Piaget (1984) sublinha também que as acções do adulto são igualmente relevantes para as crianças adquirirem as atitudes que observam. Interessa, porém, reter que o papel de Rita na

⁶³Invariante pedagógico nº 18

modelação dos comportamentos adequados por parte das crianças exerce uma influência negativa, como revela a seguinte nota de campo:

“- Na manta, há algumas crianças e uma conta a história, seguindo o livro. Rita, que está a seu lado, chama a atenção dos meninos para ouvirem a história. Paralelamente, ora pergunta algo a outros ora chama os restantes para a manta.” (nota de campo, 7/4/2003)

Esta atitude de Rita é crítica na promoção de uma atmosfera moral dado que exige à criança o saber ouvir, tão necessário para a vivência em grupo enquanto, simultaneamente, se demite como figura significativa ao nível da exigência enunciada.

Era perceptível a desvalorização do cultivo de um sentido de responsabilidade uma vez que não existia um quadro de regras, que pudesse reforçar o envolvimento da criança na sócio-regulação. Efectivamente, a razão da criança para se comportar correctamente está fora do seu próprio raciocínio e do seu sistema de interesses e valores pessoais. Tal como é salientado por Piaget (1984) “(...) a criança submete-se, pelo menos em intenção, às regras prescritas, mas estas, ao serem de certo modo alheias à consciência do sujeito, não transformam verdadeiramente a sua conduta” (p.50). Como a criança não pode estabelecer um contacto realmente mútuo com o adulto, permanece fechada em si própria (Vieira e Lino, 2007).

Pode assim dizer-se que Rita pratica uma interacção educativa na qual inicia e dirige, tanto os comportamentos quanto as actividades, sendo a criança mais receptora do que participativa (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; 2001; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004). Na pura obediência, não existe lugar para uma regulação autónoma das crianças (Piaget, 1984).

A este nível, será importante realçar, neste espaço, que Rita demonstra uma precária tomada de consciência quando afirma na entrevista: “Eu não dava tanta liberdade, agora acho que dou mais um bocadinho” (Maio/2003). O testemunho de Rita é de extrema relevância uma vez que reflecte as oportunidades que o contexto criou para a sua aprendizagem profissional. Em termos concretos, a supervisora centra o controlo na figura da estagiária e esta, por sua vez, envolve as crianças no cumprimento de regras previamente estabelecidas.

Descreve-se, seguidamente, a sensibilidade da estagiária através dos dados recolhidos da entrevista, das notas de campo e filmagens.

4.3.4.2 Sensibilidade: a ausência de empatia

Do decurso da entrevista, Rita explicita que a eventual restrição da iniciativa e autonomia da criança ocorre em consequência da sua afectividade, constatação perceptível pela sua afirmação: “tento ser afectiva e, em termos de afectividade, se calhar é um problema meu, porque desde o início eu sinto essa necessidade de estar com as crianças, arranjar um ganchinho que caiu, puxar a cadeira...” (Maio/2003).

Deste ponto de vista depreende-se uma concepção muito limitada de profissionalidade docente no âmbito da sensibilidade à criança. Embora seja primordial a ligação afectiva das crianças a adultos significativos é necessário promover a capacidade progressiva da criança em um processo de tomada de decisões, para uma compreensão mais elaborada e estável de si e dos outros (Oliveira-Formosinho, 1996; DeVries & Zan, 1999; 1998).

Mas a relação afectiva de Rita não apresenta nenhuma relação com a empatia de inter-subjectividades que se expandem. Embora acentue o cuidado em colocar-se ao nível físico da criança, acrescentando gestos sociais positivos (Hohmann e Weikart, 1997; Post e Hohmann, 2003), Rita manifesta um respeito reduzido pela criança e pouca preocupação em atender aos seus interesses e necessidades. A seguinte nota de campo exemplifica o estilo da interacção desta estagiária no que se refere à ausência de respeito pelas iniciativas da criança:

“- Rita aproxima-se da mesa e baixa-se ao nível de uma criança e observa o seu desenho. Depois toca-lhe com a mão esquerda nos cabelos dele perguntando às outras crianças de que cor é o seu cabelo. As crianças respondem em coro: “castanho-escuro”. Em seguida, encosta a sua cabeça à dele e diz: “é mais escuro do que o meu” e acrescenta, puxando as canetas: “tens que ir buscar o castanho-escuro, não é o preto.” (nota de campo, 11/3/2003)

Reconhece-se que a interacção estagiária-criança se caracteriza por uma relação de respeito unilateral (Piaget, 1984). Nesta óptica, está não só a coarctar oportunidades de autonomia da criança como, implicitamente, está a diminuir as bases de autoconfiança e de crescimento pessoal da mesma.

Com efeito, a estagiária participa pouco nos jogos e brincadeiras da iniciativa das crianças e, quando a sua participação se verifica, não o faz com base numa relação de

reciprocidade, mas antes numa relação de sentido único, conforme excerto retirado das filmagens e integrado no portefólio da investigação:

“- Rita baixa-se ao nível do Rui e, com um sorriso aberto, pergunta-lhe o que está a fazer. Faz-lhe uma festa na cabeça e diz-lhe divertida: *“Esqueceste-te dele (boneco) na banheira, não foi? Olha, Rui (segurando-o nos braços), na próxima tens que ter mais atenção, tens que o pôr na cama, está bem?”* (filmagem, 2/4/2003).

Neste processo, Rita não parte do ponto de vista inicial da criança nem tão pouco foca a sua atenção na situação para que ela pudesse definir a situação-problema: deixar o bebé na banheira. Pelo contrário, Rita enfatiza a criança como mero recipiente passivo dos seus ensinamentos, dirigindo a atenção da criança para a obediência do adulto.

Na verdade, da observação participante da investigadora conclui-se que a sensibilidade da estagiária se caracteriza mais por uma expressão de solicitude face à criança.

A solicitude deve ser entendida neste caso como a inquietude assumida pela Rita de fazer algo pela criança sem que esta decida livremente. A solicitude é, simultaneamente, a preocupação com a sua parte da responsabilidade no fazer pedagógico, que impede a criança de se tornar autónoma. Esta diligência perante a criança manifesta-se de múltiplas maneiras: puxa a cadeira para ela se sentar; coloca-lhe os materiais na mesa; desenrosca os tubos de cola; segura os frascos de tinta para ela pintar livremente o quadrado pré-definido na tela. Rita, dominada pela solicitude, mantém assim a dependência da criança.

Nesta óptica, a sensibilidade de Rita é uma dimensão de acção precária e, apesar do tom de voz e de gestos sociais positivos, revela uma ausência de empatia com as preocupações da criança.

Sendo a sensibilidade uma dimensão precária em Rita, qual é, então, a estimulação proporcionada à criança? É o que se verá em seguida, conforme registos recolhidos nas filmagens e nas notas de campo.

4.3.4.3 A vivência da estimulação

Weikart e Schweinhart (2000) consideram que o adulto necessita distinguir as questões que efectivamente apoiam as crianças daquelas que as avaliam e condicionam.

Parece poder dizer-se que existe, ainda, bastante distanciamento entre a posição defendida pelos autores referenciados e aquilo que é posto em prática pela estagiária em estudo.

Rita, na comunicação com as crianças, apresenta uma característica peculiar: a utilização de “muletas linguísticas”. Frequentemente utilizava “olha e oh⁶⁴” como ponto de partida dos enunciados e “está bem ou pronto” para a finalização dos mesmos.

Adicionalmente, interpela a criança quer com perguntas fechadas quer com perguntas dirigidas. Deste modo, as crianças limitam-se a responder verbalmente em termos dicotómicos de sim ou não, recorrendo, algumas vezes, ao simples manear da cabeça. Os seguintes extractos das filmagens ilustram essa particularidade tanto no tempo do rever como no tempo do planeamento:

“- *Olá, Luís, onde é que estiveste?*”, pergunta Rita. “*Nos blocos.*”, responde a criança. “*O que é que estiveste a fazer nos blocos?*” – “*Uma quinta.*” – “*E só fizeste uma quinta?*”. A criança agita a cabeça dizendo que não e acrescenta: “*Uma casa.*” – “*Uma casa? Olha e a casa era grande ou pequena?*” – “*Grande.*” – “*Grande? Muito grande? Não te lembras?*” A criança diz que sim com a cabeça. – “*Quantas janelas tinha a casa?*” Pergunta. Rita – “*Três.*” – “*Então era uma casa pequenina só com três janelas, não era?*”, acrescenta a Rita. A criança limita-se a sorrir. “*Olha, Luís, acabaste a quinta e a casa?*”, pergunta de novo Rita. A criança diz que sim com a cabeça. (filmagem, 25/372003);

- “*P’ros carros e estiveste sempre nos carros?*” Pergunta Rita. – “*Sim*”, responde a criança. – “*Sim? Eu não cheguei a ver, pois não?*” – “*Não.*” – “*Antero, gostaste de estar na garagem?*” – “*Sim.*” – “*E brincaste com os carros todos?*” – “*Sim*” – “*Olha, Antero, queres dizer mais alguma coisa?*” A criança diz que não com a cabeça. (filmagem, 2/4/2003);

“- Rita pergunta: “*Só vais acabar o jogo?*” – “*Não, depois vou para o quarto.*” – “*Para o quarto? E o que vais fazer no quarto?*” – “*A filha.*” – “*Ser a filha? E, vais ter uma mãe, é?*” – “*Não.*” – “*Vais morar sozinha?*” – “*Não*” – “*Vais fazer a cama?*” – “*Sim.*” – “*Só a cama?*” – “*Não*” – “*Então?*” Pergunta Rita. A criança não responde, mas

⁶⁴A expressão “oh” era mais utilizada quando queria regular o comportamento da criança.

Rita insiste: “*Vais arrumar?*” – A criança anui com a cabeça. – “*Pronto, então eu depois vou ver*”, responde Rita. (Filmagem, 27/5/2003).

Se bem que frases como estas tenham a intenção de pormenorizar os planos e a reflexão sobre os mesmos, na realidade limitam o processo intelectual da criança. Neste caso, as questões em vez de funcionarem como estrutura de apoio, condicionam a criança ao ditado do adulto (Weikart e Schweinhart, 2000) e demonstram uma estimulação estereotipada, repetitiva e pobre. As questões que coloca às crianças são, a maior parte das vezes, de resposta única e não incentivam o desenvolvimento da comunicação.

A fraca estimulação reflecte-se, também, nas diferentes estratégias promovidas para implementar os tempos de planear e rever. Apesar de Rita variar os materiais⁶⁵, o seu uso em pequeno grupo tinha apenas uma função manipulativa. Isto significa que não estimulavam a acção e o pensamento da criança e nem promoviam a colaboração e a participação activa da criança. Além disso, a estagiária utilizava sempre o mesmo procedimento, uma vez que fazia circular os materiais partindo da criança que se encontrava à sua direita.

Rita apresenta ainda uma estimulação, por vezes, sem nexos e confusa, porque não só não persegue os propósitos das crianças como não as ajuda a analisar as suas acções e a desenvolver planos elaborados (Hohmann e Weikart, 1997; Epstein, 2002):

“- *Estavas a tratar do médico ou eras médico?*”, pergunta a Rita no tempo do rever. – “*Era o médico*”. – “*Olha, eras alto, baixo, como eras?*” – “*Era alto.*” – “*Eras alto? Que bom! E eras gordo, eras gordinho?*” – “*Não.*” – “*Então?*” – “*Era a mãe.*” – “*Olha e tinha muitos filhos?*” (filmagem, 25/3/2003);

– “*Quero ir para os blocos fazer uma quinta.*”, diz uma criança – “*P’rós blocos? Ana, queres ir fazer uma quinta? Com quê? Com os blocos?*”, pergunta a Rita – “*Sim.*” – “*Com os blocos? É com os blocos? Mas, o Carlos já foi fazer uma quinta.*” – “*Quero fazer uma sala.*”, responde a criança – “*A sala da quinta?*”, pergunta Rita (filmagem, 27/5/2003)

⁶⁵Utilizou o telefone, o microfone, a televisão e uma coroa para as crianças colocarem na cabeça.

Neste contexto, a participação desta estagiária nos jogos e brincadeiras situa-se na observação do que estas fazem, com breves comentários, quando circula pelas áreas.

Na mesma linha, a seguinte nota de campo ajuda a clarificar a forma como Rita por vezes, se torna intrusiva à criança quando circula pelas várias áreas.

- Rita interrompe o jogo de uma criança e questiona-a pelo facto de ter mudado de plano: “Ai, Jorge, viraste polícia? Por que é que deixaste de ser médico? Por que é que deixaste de ser médico? Estavas farto de ser médico? Estavas farto, sim? E estás a atender a algum fogo, é?” (nota de campo, 2/4/2003)

Isto significa que não existe uma preocupação por parte da estagiária em observar atentamente o trabalho que as crianças realizam no quotidiano pedagógico quer estas trabalhem individualmente, em pares ou em pequenos grupos.

Desperdiça também as oportunidades de integração dos materiais para ir ao encontro da criança no sentido de lhe lançar desafios educacionais (Hohmann e Weikart, 1997).

A criança poderia reagir com uma orientação activa para ideias próprias e de outros se a estagiária tivesse uma atitude de questionamento e motivação para pensar implicações e explicações do plano de trabalho. No entanto, ao invés disso, coarcta a oportunidade de um raciocínio honesto e espontâneo como ilustra o seguinte excerto da filmagem:

“- Rita questiona a criança, dizendo: *“Olha, e o que vais utilizar no médico?”* – *“Um martelo.”* – *“O quê? Um martelo? Para que é que um médico precisa de um martelo? Olha, Ivo, olha para mim. Vais ao quarto e vais procurar uma coisa, um objecto, um material que o médico utiliza. Vai lá então que eu quero ver o que descobriste.”* A criança regressa com a mala do médico aberta e Rita, responde-lhe: *“Eu já vou ver, está bem?”* e continua o planeamento com as restantes crianças. (filmagem, 2/4/2004).

Este excerto evidencia a preocupação de Rita em permanecer unicamente com a implementação do planeamento e certificar-se do seu andamento. Neste sentido, distancia-se das perspectivas pedagógicas defendidas e apresentadas – High-Scope, Reggio Emília, Movimento da Escola Moderna e Associação Criança – que salientam a importância do interesse da criança para a realização de experiências significativas e com impacto na sua aprendizagem.

Por outro lado, as experiências de aprendizagem centradas em temas académicos demonstram uma estimulação didáctica na qual a criança é percebida como um ser passivo que segue as prescrições e se limita a responder e a actuar em conformidade (Formosinho, 2002b; Oliveira-Formosinho e Lino, 2001, 2008).

De seguida, apresenta-se um extracto da filmagem sobre o que se passou com o grande grupo, em torno das colagens de alimentos feitas pelas crianças. É um extracto um pouco longo, mas de extrema relevância pois demonstra uma interacção de ensino coerente com uma nítida perspectiva tradicional da aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002b; Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; 2001). Note-se que Rita ignora a importante função dos erros construtivos da criança e que o seu ensino traduz-se numa frequente abordagem coerciva face às crianças:

- Sentados em círculo, Rita chama cada criança individualmente para analisar o trabalho desenvolvido relativo à temática da alimentação. A estagiária inicia a actividade, interpelando: *“Carlos queres vir dizer aos meninos por que é que fizeste assim?”* A criança aproxima-se de Rita e fica de costas para os colegas. Depois a estagiária diz: *“Diz lá então, porque é que puseste estes elementos aqui “,* e levanta a folha do seu lado direito, *“e estes aqui“,* levantando um pouco a folha do seu lado esquerdo. O Carlos vai apontando na folha que Rita segura no seu lado direito e diz: *“porque este aqui é sumo de maçã e faz mal, o sumo de laranja faz mal, o leite de chocolate faz mal e as batatas fritas fazem mal.”* – *“E isto, aqui?”* Pergunta Rita, mostrando-lhe a outra folha. A criança responde: *“o fiambre faz bem, a água também faz, a maçã também faz bem, e o pão também faz bem”*. Várias crianças falam entre si enquanto Rita procura as folhas de outros meninos. *“Agora a Luísa. Luísa! “,* diz Rita. A criança sai do círculo e aproxima-se de Rita, ficando de costas para os colegas. Aponta na folha e diz: *“faz mal.”* – *“Faz mal o quê, o que é isto?”* Pergunta Rita – *“A marmelada.”* – *“Ai a marmelada não faz bem”*, acrescenta uma criança. – *“Já vamos ver o que é que faz bem”*, responde Rita – *“Ai, eu gosto de marmelada”*, afirma outra criança. Mas Rita não responde e questiona a criança: *“E isto? Porque é que está aqui o sumo? Porque é que puseste aqui o sumo? Está mal este, tens que corrigir, está bem? Vamos pôr aqui de lado.”* (...) A estagiária diz: *“O Rui só utilizou uma folha, por que será? Vamos ver? Rui, explica lá. O que está aqui? São alimentos que fazem bem ou que fazem mal?”*. A criança aponta uma colagem e diz: *“Este faz mal.”* – *“E por que é que está aqui nesta folha? Por que é que resolveste juntar todos?”*, pergunta Rita. A

criança não diz nada. – “*Temos que corrigir, não temos? (...) Pomos aqui de lado os que temos de corrigir, está bem?*” E depois acrescenta: “*Olhem, temos que combinar uma coisa, pode ser? Amanhã vamos tentar trazer para o lanche, não vamos trazer chocolate, não vamos trazer bolos de chocolate, nada que tenha chocolate, coisas assim*”. – “*E pão?*” Pergunta uma criança. – “*Podemos trazer pão e podemos trazer fruta.*” – “*E podemos trazer yorgutes e suissinhos?*” Pergunta outra. – “*Também yorgutes e suissinhos. Pronto, está combinado?*”, responde Rita. No final da actividade em grande grupo, as crianças que não tiveram sucesso na tarefa foram colocadas numa mesa a fim de corrigir os erros (filmagem, 7/4/2003)

O excerto apresentado evidencia a correcção do erro, através do qual Rita oferece uma vivência em função de objectivos educacionais exteriores à criança em desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2002b). Neste processo de interacção, configura-se novamente uma pedagogia do controlo centrada na avaliação dos produtos. Nestas condições, as crianças não se transformam em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado. Pelo contrário, limitam-se a responder e a agir em conformidade com as instruções do adulto.

Enquanto os adultos mantiverem as crianças ocupadas em aprender o que os adultos desejam, elas não serão motivadas a questionar, a analisar ou a examinar as suas convicções (Piaget, 1978b; Dewey, 1971; Freinet, 1973).

Como refere Freinet (1973:181)⁶⁶ “basta de escolástica”, rejeitando assim a lição, a explicação e a demonstração, com a voz do adulto a assumir um papel exclusivo (Machado e Araújo, 2007). Freinet enfatiza a importância da motivação para que as crianças tenham sucesso nas actividades que realizam. Mas as concepções de processo ensino-aprendizagem desenvolvidas pela estagiária não se adequam aos interesses que as crianças evidenciam explícita e implicitamente. Em concordância, Rita afirma no portefólio que “senti dificuldades em captar o interesse e a atenção de todo o grupo” (págs.16 e 27).

Quais são, então, as percepções da supervisora e da estagiária sobre o percurso de aprendizagem profissional? As entrevistas, as notas de campo e o portefólio revelam uma vasta informação relacionada com este aspecto que se descreverá em seguida.

⁶⁶Invariante pedagógico nº 10

4.3.5 A percepção dos ganhos e dificuldades

Parece poder dizer-se que da entrevista realizada à supervisora sobressai alguma incoerência e inadequação entre a sua apreciação sobre a aprendizagem profissional e a descrição das interações assimétricas observadas em Rita.

De facto, em relação à estagiária, a supervisora do terreno declara que teve mais “dificuldades na planificação do que na interacção educativa”. Contrariamente aos dados obtidos, afirma que Rita promove a plena inserção da criança “como ser autónomo” na sala de infância.

No que diz respeito à planificação, regista positivamente o crescimento de Rita, afirmando que “ a esse nível, melhorou consideravelmente”, valorizando o abandono das várias actividades desconectadas entre si com repercussões negativas para a aprendizagem das crianças.

A supervisora clarifica ainda que a estagiária concede à criança uma boa estimulação mas assinala a sua “ dificuldade em estar atenta a todos em simultâneo, em fazer com que estejam calados quando outros estão a intervir” (entrevista, Junho, 2003). Isto indica que a dimensão vinculada aos aspectos das relações de poder lhe merece mais atenção do que as vinculadas aos aspectos das relações interpessoais.

Merece registo o facto de, na perspectiva da estagiária, a mesma dificuldade ser sentida, como ilustra o seguinte excerto da entrevista: “claro que eles não estão atentos, estão a conversar para o lado, isto e aquilo, e claro que tenho de chamar constantemente à atenção.” Esta dificuldade é referida inclusivamente nos momentos de reflexão retrospectiva quando a estagiária transpõe as vivências experienciadas no microsistema, conforme registos recolhidos nas notas de campo:

- a) “Estavam impacientes e agitados, creio que não correu muito bem (nota de campo, 11 de Março/2003);
- b) “Pensei já ter conseguido o controlo de grande grupo, mas hoje...” (nota de campo, 31 de Março/2003);
- c) “No planear, fazer e rever, não correu muito bem, estavam agitados.” (nota de campo, 19 de Maio/2003).

O papel jogado pela reflexão serve apenas para se justificar, podendo mesmo dizer-se que não contribui para a consciencialização das teorias subjacentes às práticas que enformam a sua acção educativa.

Além disso, interessa registrar que a palavra “dificuldade” era usada e abusada no portefólio uma vez que Rita expressa as suas dificuldades a vários níveis, tais como a observação da criança, a resolução de conflitos interpessoais, a ausência de escuta e a interligação entre a sensibilidade e a estimulação concedida à criança.

Esta tónica parece expressar que, pelo menos ao nível do discurso escrito, o que entende como mais significativo diz respeito ao plano das relações interpessoais.

Tratando-se de um contexto marcado por relações e interacções não democráticas, é interessante assinalar que, nas conquistas expressas pela estagiária, está o reconhecimento de progressos paulatinos no domínio da autonomia concedida à criança e no domínio da gestão em pequeno grupo.

4.3.6 O perfil de interacção

Procurando uma visão compreensiva do percurso de aprendizagem da Rita, torna-se indispensável sublinhar os seus sentidos.

As marcas do percurso descritas anteriormente permitem identificar um perfil de interacção que se caracteriza por uma sensibilidade reduzida face às crianças.

No domínio da sensibilidade, realçam-se aspectos como ouvir e responder em conformidade à criança, estabelecendo contacto visual e apresentando gestos sociais positivos. Na generalidade, apresenta também um tom de voz adequado, apesar de monocórdico, demonstrando, algumas vezes, alterações assentes no descontrolo.

As oportunidades que Rita concede às crianças para falarem não têm consequências. As mensagens das crianças não são integradas nas suas propostas e interacções. Interage com as crianças numa relação de carácter unilateral, de sentido único, verificando as acções das mesmas e dando indicações sempre que considera necessário. Demonstra assim um respeito unilateral face à criança.

Ao nível da autonomia, a ausência de experiências de partilha de poder é uma questão que perpassa toda a análise dos dados. Apesar da (re)organização do tempo educacional, as oportunidades criadas para a escolha que a criança manifesta, implícita ou explicitamente, não são sustentadas numa relação de parceria. Efectivamente, Rita permite que as crianças façam as suas escolhas, mas sobrepõe-se, muitas vezes, a estas, no desenvolvimento dos seus planos. Pode assim dizer-se que a capacidade de iniciativa

das crianças não é reconhecida de modo activo. Por outro lado, a estagiária tanto circula pelas áreas, dando indicações à criança ou dirigindo as suas actividades, como participa, ocasionalmente, nos seus jogos e brincadeiras.

Interessa salientar que as crianças realizam actividades com os pares, propostas e previamente planificadas pela estagiária mas caracterizadas por uma pedagogia de controlo. Deste processo de relacionamento, interessa reter que a perspectiva é a de “compensar” os défices e corrigir os erros. Além disso, vale assinalar que a função disciplinadora é enfatizada uma vez que nunca se observaram intervenções em que as crianças são implicadas na elaboração das regras e na resolução de conflitos nem tão pouco são encorajadas a assumir responsabilidades.

No que se refere às características de estimulação, na generalidade, demonstra o uso de estratégias de comunicação que se centram em torno de questões de resposta única. Este processo interactivo não incentiva a extensão e expansão dos pensamentos e acções das crianças. Observa-se uma estimulação pobre e com pouca energia, não só porque é feita de uma forma rotineira mas também por não corresponder às reais necessidades das crianças (dificuldades na observação e interpretação das crianças).

4.3.7 Uma síntese sobre a aprendizagem da interacção educativa.

Os dados indicam que a centralidade das interacções estagiária-criança se configura na asserção de poder (Oliveira-Formosinho e Lino 2008; 2001; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008; 2004). Este exercício do poder implica uma restrição ao desenvolvimento da autonomia da criança, transformando-a em não participante.

Assim, foi possível reconhecer a existência de uma pedagogia de submissão, centrada numa imagem da criança como uma tábua rasa, na qual se torna necessário compensar os défices. Neste âmbito, o foco educativo é caracterizado nos aspectos em que a criança é incompetente e não nos aspectos em que ela é e se sente competente.

Sobressai uma concepção de ensino que se materializa na preocupação do controlo, do didactismo e com repercussões visíveis para as crianças: responder e agir em conformidade, evitar e corrigir erros, cumprir e obedecer (Oliveira-Formosinho, 1998a; 2002b; 2007b).

O impacto da formação prática fica assim muito aquém dos pressupostos defendidos pelas teorias apresentadas anteriormente pois sobressai essencialmente um estilo interactivo assimétrico. A assimetria nas relações constitui uma característica marcante tanto para as crianças como para a estagiária e, assim, o reconhecimento da interdependência entre criança-formando que aprende e o contexto do exercício desse poder.

Deste modo, impõe-se pensar o contexto educacional de forma a proporcionar experiências de colaboração e cooperação, que limitem a autoridade e a obediência, permitam à criança e à estagiária experimentar e partilhar o poder, desenvolvendo de forma efectiva a autonomia (Hohmann e Weikart, 1997; Niza, 2007; Malaguzzi, 1998).

No âmbito da formação prática e da sua supervisão, demonstra sobretudo a falta de referencial teórico comum para a orientação das práticas (Oliveira-Formosinho, 2001d; 2002f; 2005). A falta de um quadro teórico curricular partilhado conduziu a Rita à adição de dois campos formativos (a Universidade e o contexto supervisivo), onde se sente a preocupação de agradar a ambos.

4.4 O quarto caso: a jornada de aprendizagem de Maria

Todo o processo de recolha e análise dos resultados pressupõe uma tentativa de melhor compreender a aprendizagem profissional da interacção adulto-criança, repartindo por diferentes passos o seu estudo. Inicialmente, impõe-se uma breve contextualização da sala em que Maria realiza a prática pedagógica final para, posteriormente, se analisar a sua integração no contexto supervisivo considerando os dados retirados do portefólio e das entrevistas realizadas à estagiária e à supervisora do terreno. Este passo permite a análise seguinte cujo enfoque recai sobre os apoios à aprendizagem profissional, processo durante o qual as notas de campo, portefólio e entrevistas se impõem como fontes primordiais. Em seguida, analisa-se a aprendizagem da interacção estagiária-criança, resultante dos dados recolhidos através de filmagens, portefólio, notas de campo e entrevista realizada à estagiária. O conjunto de informações recolhidas ao longo destes passos proporciona uma compreensão global dos ganhos e dificuldades. O presente estudo de caso termina com a explanação do perfil de desempenho da estagiária e com um conjunto de reflexões sobre a formação prática no âmbito da interacção educativa.

Como as jornadas de aprendizagem foram todas estudadas com os mesmos métodos, sujeitos, em cada caso, ao mesmo tipo de análise, optou-se por fazer essa apresentação no capítulo metodológico, no sub-capítulo 3.6, para evitar o problema reconhecido da análise qualitativa quando a investigação estuda mais do que um caso, que é o da repetição.

4.4.1 Breve contextualização da sala onde realiza o seu estágio.

Maria é a quarta protagonista deste estudo e realiza a prática pedagógica final numa instituição privada de solidariedade social (IPSS) que é apoiada pela Associação Criança.

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade.

Nesta sala de infância, o recurso à iluminação artificial é necessário em todos os momentos diários uma vez que as três janelas existentes dão directamente para o corredor da instituição.

A sala está dividida em sete áreas de aprendizagem (ver Anexo 3 p. 293 e Anexo 4, p. 294). A área central tem como principal finalidade dar suporte às actividades e projectos que as crianças, em pequeno grupo, individualmente ou com o apoio do adulto, vão desenvolvendo a partir das diferentes áreas situadas em seu redor, nomeadamente a área da expressão plástica, do faz-de-conta, das construções, dos jogos, da leitura e da escrita e das experiências.

As áreas estão bem delimitadas no espaço, estão divididas por divisórias baixas o que permite que as crianças possam ver a totalidade da sala e que a educadora supervisione todo o espaço ao mesmo tempo. Cada área está devidamente identificadas através da escrita convencional, o mesmo acontecendo com os materiais que existem em cada uma delas.

A disposição física da sala altera-se mediante os diversos momentos da rotina porque a organização do espaço reflecte as especificidades do modelo curricular que lhe está subjacente: o Movimento da Escola Moderna. Diariamente, e de uma forma subtil e discreta, colocam-se mesas e cadeiras na área central para o tempo de actividades e

projectos, sendo depois retiradas novamente para a concretização do tempo das comunicações.

Nas paredes, visionam-se os vários quadros que ajudam na organização da sala e do grupo: o Diário de Turma, o Mapa de Presenças, o Mapa das Actividades e o quadro “o que nós combinámos”.

A rotina educativa diária e semanal permite que as crianças definam o planeamento das actividades a realizar, que as concretizem em tempo de actividades e projectos e que reflectam à posteriori sobre o trabalho realizado. A rotina estabelecida concede espaço a diversas oportunidades de aprendizagem, possibilitando interacções alargadas dos adultos com as crianças, das crianças entre si, bem como destas com os materiais disponíveis.

O envolvimento parental é, na sua essência, de colaboração com o jardim-de-infância, apoiando-o na tarefa de educar a criança.

Depois desta breve descrição passa a analisar-se o processo de integração da Maria, através do portefólio e das entrevistas realizadas à estagiária e à supervisora do terreno.

4.4.2 O início da aprendizagem profissional

Maria salienta, relativamente ao início do estágio, quer na entrevista quer no portefólio, ter experienciado simultaneamente uma certa apreensão e sedução. Subjacentes a estes sentimentos estão dois motivos distintos. Quanto ao primeiro, a estagiária confessa que sentia algum receio de não conseguir concretizar a teoria na prática educativa. Relativamente ao segundo, realça a oportunidade de trabalhar com uma profissional que assume como organizador da sua prática um modelo curricular específico.

Nesta perspectiva, mostra tanto a preocupação com a sua auto-imagem como a importância de uma prática pedagógica de qualidade para a sua aprendizagem profissional, como ilustram os seguintes extractos do portefólio e da entrevista:

“O início do estágio causou-me (...) medo de não conseguir concretizar a teoria na prática. Caracterizo-me sobretudo por estar bem sustentada teoricamente mas não

saber até que ponto isto me poderia ser útil para me revelar como uma profissional de educação competente.” (portefólio:12);

“O vislumbrar de uma prática pedagógica de qualidade fez com que eu investisse nesta experiência, consciente da sua importância para a minha formação profissional” (entrevista, Maio)

Maria valoriza ainda as relações positivas estabelecidas entre criança-criança, adulto-criança e adultos entre si, referindo inclusive que a sua aprendizagem face à apropriação do espaço foi realizada com o apoio das crianças e da educadora.

Niza (1998) salienta a importância da formação como um processo de homologia e, consequentemente, Maria faz realçar que aprendeu a conhecer o espaço pedagógico através das crianças pois “elas é que me indicavam “as panelas são neste armário” (na área do faz do conta) ou “não é aí o meu cacifo” (portefólio:14). Neste processo facilmente se reconhece a perspectiva de Niza (1998a; 1998b; 2007) expressa na assunção de que “todos ensinam e todos aprendem”.

A necessidade de relações sociais positivas e securizantes são igualmente sublinhadas pela supervisora. No processo de integração da estagiária, é relevante para a supervisora que as crianças a reconheçam como pessoa; que a tratem bem e que lhe demonstrem respeito. Sublinha posteriormente a pertinência de lhe conceder espaço e tempo de liberdade na sala de infância e de lhe proporcionar actividades gradativas de forma a incorporar a confiança necessária para a responsabilidade crescente no âmbito da rotina diária.

Entende-se que o contexto de aprendizagem profissional que a supervisora refere visa a plena inserção da estagiária na sala de infância, como ser autónomo, livre e solidário. Deste processo interessa reter que a postura da supervisora reflecte a sua concepção de que é importante criar um contexto social promotor da interpersoalidade que permita a aquisição do conhecimento a nível intrapessoal (Vygotsky, 1991; 1996). Mediar a aprendizagem profissional requer a interacção com os outros, adultos e crianças, sendo fundamental partir do princípio de liberdade e estabelecer relações de efectiva colaboração.

Seguidamente, procede-se à análise dos apoios supervisivos, através dos dados decorrentes das notas de campo, do portefólio e das entrevistas realizadas à estagiária e à supervisora.

4.4.3 Os apoios supervisivos

Maria declara, tanto na entrevista como no portefólio, que a supervisora do terreno teve uma influência profunda na sua aprendizagem profissional.

Uma marca dessa influência deve-se ao facto da supervisora utilizar uma linguagem próxima do contexto formativo experienciado na universidade.⁶⁷ Nesta perspectiva, o contexto de práticas é sentido como o resultado de um *contínuum* entre a formação inicial e a formação contínua, na qual a aprendizagem profissional é considerada como uma responsabilidade colectiva (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

Uma outra marca de influência referida pela entrevistada reside, novamente, na oportunidade de estagiar com uma educadora que utiliza uma gramática pedagógica (Oliveira-Formosinho, 1997; 2007b). No portefólio, enfatiza este aspecto, dizendo: “antes deste estágio nunca tinha estado num contexto onde a educadora assumisse como organizador da sua prática um modelo curricular específico” (p.13) ”.

A utilização de uma gramática explícita configura uma determinada representação dos processos de ensino que se afiguram mais capazes de fazer com que a estagiária progrida, e também demonstra que a fase de pré-estágio a reenviou para formas de fazer e saber pedagógicos mais tradicionais.

Para a estagiária o apoio da educadora foi fundamental não só no sentido de “ se sentar comigo para conversar, pôr-me à vontade e trocar ideias e opiniões” (portefólio, p.20) bem como na concretização das suas iniciativas junto das crianças.

Parece poder dizer-se que a supervisora actua como alicerce que, de forma intencional, contribui para que a estagiária construa significados sobre as experiências pedagógicas que realiza. Esta situação torna-se bem clara quando Maria revela uma imagem desajustada face ao quotidiano, conforme registos recolhidos nas notas de campo e integradas no portefólio da investigação:

“Em pequeno grupo, Maria solicita a uma criança que escreva no seu bloco duas palavras: elefante e formiga. Este pedido não se coaduna com a actividade que tinha emergido dos interesses das crianças.” (nota de campo, 18 de Março, 2003);

⁶⁷A educadora estava a frequentar o mestrado em Metodologia e Supervisão de Educação de Infância.

- a) “Maria assinala que planifica as actividades espontâneas das crianças até perceber que não fazia sentido planificar. Decidiu então que no âmbito da planificação anotava na coluna “espontânea” (nota de campo, 26 de Março, 2003);
- b) “Maria sublinha que tem de implementar o COR com duas crianças em torno da linguagem e da dimensão social. Depois, acrescenta que quer compará-las nestes níveis, apesar de saber que têm ritmos diferentes” (nota de campo, 26 de Março, 2003);
- c) “A supervisora refere que a pesquisa de Maria se desenvolve em torno do mapa de actividades: as áreas em que vão mais, perante aquelas que vão pouco e outras em que não vão” (nota de campo, 7 de Abril, 2003).

As notas de campo descritas traduzem a forma como a estagiária vivencia a realidade, revelando alguns desajustes ao nível da observação, da planificação e da gestão dos espaços. Em vez de iniciar com a supervisora uma acção colaborativa, as experiências iniciais da Maria situam-se numa perspectiva aplicacionista, mecanicista, que aprendeu na Universidade.

Na ausência de reflexão pessoal, é a supervisora quem procura criar pontos de vista alternativos que permitam ver, a outra luz, os elementos em conflito.

Relativamente à planificação, a supervisora alerta para a necessidade de respeitar os direitos das crianças e a necessidade de negociação constante e sistemática com a criança. Atribui importância à necessidade do reconhecimento dos actos pedagógicos como actos explicitamente combinados e não impostos (Niza, 1992). Neste sentido não enfatiza o papel do adulto, reforçando a consideração de uma planificação de acordo com os interesses e preferências das crianças: “ se a criança tem necessidade e faz um plano, então sim, há que escrevê-lo” (nota de campo, 26 de Março, 2003).

Esta abordagem integra-se na perspectiva de Niza (1998; 2007) já que considera relevante que se transponha para as crianças a responsabilidade de decidir o que querem saber e como vão saber, tendo como ponto de partida aquilo que já sabem. Salienta o claro compromisso com a existência de duas planificações: uma realizada colaborativamente com as crianças e outra realizada pelos adultos entre si.

No que concerne às escolhas e iniciativas das crianças, a supervisora do terreno reforça “a valorização do compromisso sem que este se torne obrigatório” (nota de campo,

7 de Abril, 2003), apesar do dilema dos limites com que as crianças e adultos, por vezes, se confrontam. Atribui importância ao mapa de actividades que é um instrumento regulador da vida da sala (Grave-Resendes e Soares, 2002) mas que não se traduz numa interacção meramente “contabilística”. Pelo contrário, terá de se desenvolver numa dinâmica interactiva de genuína elaboração de um plano de trabalho, reconhecendo a competência da criança e o seu direito a participar no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, mais importante do que comparar, salienta a supervisora ser necessário “criar situações no sentido de avançarem” (nota de campo, 26 de Março, 2003). Situa-se claramente numa perspectiva vygotskyana associada à zona de desenvolvimento próximo, apontando para a intervenção do adulto como determinante no desenvolvimento e progressão da criança.

Deste modo, pode afirmar-se que as retroacções da supervisora do terreno se encontram circunscritas a um referencial teórico que pretende partilhar com a estagiária com o objectivo de produzir gradualmente a apropriação de novos saberes numa perspectiva de enriquecimento pessoal e profissional. De facto, a supervisora focaliza-se nas necessidades e interesses da educadora-estagiária e desenvolve a construção cooperada de competências pessoais e profissionais, que lhe permitam a reconstrução das crenças que Maria traz para a aprendizagem profissional.

Sendo assim, uma particularidade interessante neste estudo de caso reside no facto de a supervisora do terreno e a estagiária se unirem em processos de formação cooperada, aprofundando as concepções, estratégias e princípios do Movimento da Escola Moderna (Niza, 1997; 2007), salientando, deste modo, a relevância que a reflexão sobre as experiências assume na autoformação e na formação de pares (Dewey, 1959; Zeichner, 1993).

Os ciclos de reflexão partilhada, assentes na colaboração conduziram à superação dos constrangimentos iniciais de Maria, como ilustra o extracto da entrevista realizada à supervisora: “A progressiva apropriação que foi fazendo do modelo, a leitura e exploração que, em sessões de supervisão fizemos de autores do Movimento trouxeram a esta estagiária a tranquilidade que precisava para prosseguir mais confiante no estágio.” (entrevista, Maio, 2003).

Esta declaração aponta claramente para um postulado da formação reflexiva que tem como pressupostos a busca de uma linguagem comum para aprofundar a prática

educativa⁶⁸. Neste contexto, a estagiária também elucida que: “Como li mais coisas sobre o MEM, sinto-me mais documentada neste momento” (nota de campo, 20 de Maio, 2003).

Por outro lado, a colaboração desenvolvida contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes e enfraquece o pendor avaliativo normalmente associado ao contexto de estágio.

Proporcionar significações à estagiária, assentes nas práticas socioconstrutivistas, foi o grande propósito desta supervisora, ciente que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência profissional.

Convém ter ainda presente que foram observados outros desafios à estagiária no sentido de compreender e assimilar a vida quotidiana que experiencia, conforme registos recolhidos no âmbito da supervisão, na qual a educadora partilha com a estagiária:

- a) “Atenção à escrita de textos: deve ter letras grandes, deixar espaço entre elas e atender ao espaço do ponto de vista estético de todo o texto.” (nota de campo, 18 de Março, 2003);
- b) “Se não sabes como a criança disse, o melhor é não anotares. Aconselho-te a trazer um bloco no bolso e a registares de imediato o que observas.” (nota de campo, 26 de Março, 2003);
- c) “Uma actividade não implica que seja necessariamente feita num só dia. O fundamental é enquadrar as crianças nas suas actividades, com serenidade e apoio. Há que considerar o emergente. É a partir da avaliação em conselho que surge a planificação para o dia seguinte da parte do adulto. Também sigo a técnica dos incidentes críticos e outras observações narrativas para estabelecer a planificação.” (nota de campo, 7 de Abril, 2003);
- d) “É importante dar direito à diferença. Nem todas as crianças desejam comunicar as suas conquistas. Temos de encontrar outras maneiras de valorizar os seus trabalhos.” (nota de campo, 20 de Maio, 2003).

⁶⁸Como refere a supervisora cooperante. “ Há a necessidade de o trabalho ser uma escrita a dois e não apenas a uma” (nota de campo, 26 de Março/2003).

Neste “cenário” a estagiária é desafiada para uma prática de observação, escuta e negociação com a criança, permitindo à supervisora continuar o importante diálogo, quer sobre o respeito conferido à criança nesse processo social quer sobre o modelo pedagógico que lhe permite honrar, no quotidiano, esse respeito ético.

Mas até que ponto este processo relacional partilhado influencia a aprendizagem profissional de Maria ao nível das interacções? Em seguida, passa-se a analisar a interacção educativa de Maria, partindo da sensibilidade para com as crianças, através dos dados recolhidos no portefólio, nas notas de campo, nas filmagens e na entrevista realizada à estagiária.

4.4.4 A interacção educativa

4.4.4.1 Sensibilidade: a necessidade da escuta activa

Na perspectiva de uma educação de qualidade valoriza-se a importância da criação de um clima social positivo com interacções que revelem sensibilidade à criança. A rotina diária desta sala privilegia a implementação dos princípios de reciprocidade e mutualidade na interacção educativa.

No entanto, esta estagiária revela inicialmente um posicionamento adverso à concretização desses princípios. As seguintes afirmações, retiradas das notas de campo e da entrevista, permitem constatar que, a par dum crescimento em termos de sensibilidade à criança, a estagiária demonstra não ser sensível aos interesses e necessidades dela e, por conseguinte, aponta para um respeito unilateral:

“O que se tornou difícil para mim nos primeiros tempos de estágio foi a consciencialização de que eu, enquanto elemento adulto na sala, não possuía o monopólio do saber nem da voz” (portefólio:34);

“ Ainda pensava muito que eu devia ter o monopólio da voz, eu devia explicar às crianças quando elas diziam alguma coisa errada, corrigi-las regularmente” (entrevista, Maio).

Pode dizer-se que o contexto pedagógico onde está a fazer o estágio começa a interrogá-la nas suas opiniões e saberes. As suas reflexões revelam já alguma consciência sobre a necessidade de aprender a saber escutar a criança.No entanto, esses

saberes nortearam e fundamentaram a interacção de Maria nas actividades em pequeno grupo. Numa fase inicial, a estagiária demonstra uma sensibilidade reduzida pois não respeita e não escuta as crianças como participantes nos processos de experimentação dos objectos. De facto, Maria decide previamente aquilo que a criança deve fazer e pensar, dando instruções relativamente a como explorar e experimentar os materiais e não valorizando os seus interesses e descobertas, como ilumina o seguinte extracto da filmagem:

“- Maria está com um grupo de cinco crianças numa mesa e orienta uma actividade em torno do íman. A estagiária pergunta:”*Vocês querem experimentar se o íman (de forma cilíndrico e preso a uma corda) agarra estes materiais que temos aqui?*” E coloca a caixa no meio da mesa que contém colheres, tesouras, tubos de papelão, pregos, pedaços de esferovite e massas.”*Querem ver se agarra e, retirando a caixa para a sua beira, acrescenta:” por exemplo, uma colher? Querem experimentar para ver se agarra uma colher?”* E dá a colher à Inácia que está sentada do seu lado direito. Mas como tinha o íman ao contrário, a criança responde: “*Não dá.*”, e procura devolver a colher. “*E do outro lado?*” Pergunta Maria. A criança reage em conformidade e diz: “*Ah, ah, ah!*” “*Então dá, ou não dá?*”, questiona Maria. “*Dá.*”, responde a criança. E Maria escreve no seu bloco e depois pergunta: “*Inácia, onde é que não dá, onde é que não dá?*”, fazendo o sinal de negação com o indicador. Mas a criança limita-se a mudar a posição da colher e coloca o cabo dizendo: “*Dá!*” Maria intervém dizendo:”*Deste lado da corda, vê se aqui dá.*” Então, a criança retira a colher e coloca-a na corda e diz, sorrindo: “*Não dá.*” – “*Não dá?*” Repete Maria que volta a escrever no seu bloco. Uma criança que nada tinha tenta pegar um objecto da caixa mas Maria não deixa e dá-lhe um tubo de papelão. – “*Não dá*”, diz a criança depois de ter experimentado. (...) Duas crianças pegam nos respectivos fios e baloçam o íman com as colheres dizendo:”*dlim-dlão, dlim, dlão*”. Maria, olhando-as, diz: “*Tem muita força, segura a colher. Olha, queres experimentar isto, Inácia?*” Pergunta dando-lhe um rolo de papelão mas, como não atrai o objecto, a criança abandona-o de imediato. Entretanto, a Luísa atrai a colher com o íman, mostrando o efeito giratório do cabo, toda contente. Maria retira-lhe a colher, coloca-a na caixa e dá-lhe um pedaço de esferovite, perguntando:” *Acham que isto agarra ao íman?*” “ *Esta (a colher) cola*”, diz a Luísa. “ *Então se esta cola, se cola pões ali*”, diz Maria indicando a caixa. A criança reage em conformidade. – “*E este aqui (um pedaço de esferovite)?* Pergunta Maria retirando-lhe o

tubo de papelão.”*Cola? Onde é que pões o que não cola?*” A criança vai para a caixa dos que colam e Maria diz-lhe: *“Os que não colam, não colam!”* E aponta para a outra caixa., perguntando de novo: *“Inácia, esse não cola, esse não cola? Inácia, olha para mim, olha para mim, este não cola ou cola?”* (...) *“Olha, olha”*, diz uma criança toda contente porque as tesouras tinham colado. – *“Se cola, põe aqui”*, responde Maria. (...)” (Actividade em pequeno grupo, 18 de Março, 2003)⁶⁹.

Neste extracto, é perfeitamente perceptível que Maria orienta a actividade em função do objectivo educacional que previamente identificou: classificar os objectos em duas classes, isto é, os objectos que atraem e os que não atraem. Baseia-se apenas no assunto-matéria e desvaloriza as descobertas exploratórias realizadas pelas crianças. Na sua interacção com as crianças, demonstra ainda gestos pouco positivos quando retira, sem permissão prévia, os objectos das suas mãos. No decurso da actividade, e como não respeita a iniciativa das crianças, estas acabam por abandonar a tarefa, ficando apenas uma criança com a Maria.

Neste modo de estar com a criança espera-se apenas que responda adequadamente aos estímulos, não lhe sendo proporcionadas oportunidades de participação activa. Pode-se a este respeito afirmar que não é reconhecida a importância da iniciativa da criança, no sentido de protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Neste horizonte, prespassa um respeito unilateral.

O mesmo espírito também se patenteia na seguinte nota de campo:

“- Maria realiza, de novo, em pequeno grupo uma actividade em torno dos ímans. Juntamente com cinco crianças, apresenta ímans rectangulares inicialmente “escondidos” em caixas e cliques de diferentes tamanhos. O procedimento é o mesmo: pergunta – resposta, anota no bloco e não deixa efectuar a livre exploração por parte das crianças. Algumas crianças desmotivam-se e acabam por abandonar a tarefa. Maria fica apenas com uma criança”. (nota de campo, 1 de Abril, 2003).

⁶⁹Esta actividade só demonstra uma interacção rica no âmbito da estimulação quando noutra tempo da rotina (o momento de higiene das crianças para o almoço) três crianças se aproximam de Maria e ficam na experimentação dos materiais com ela.

Maria proporciona uma visão contrária do que se pratica neste contexto educacional pois aponta para uma perspectiva de intervenção focalizada na tarefa e na cultura do adulto.

Na verdade, conforme Maria constata: “o que me surpreendeu é que, entre os vários momentos planeados para e com as crianças, há sempre tempo para o respeito pelas suas opiniões, decisões e comunicações” (portefólio:16).

A escuta activa da criança torna-se mais saliente na estagiária a partir do momento em que esta se apropria dos instrumentos reguladores da vida da sala de infância (Grave-Resendes e Soares, 2002). É sobretudo ao redor da mesa grande (Vasconcelos, 1997) que Maria desenvolve uma atenção genuína e um respeito mútuo, como ilustra o seguinte extracto da filmagem:

“- Maria inicia o Conselho, perguntando: “*João qual é o teu comunicado?*” – (?) “*Remédio*”, responde a criança. – “*Tomaste remédio. Olhem, Rute, estás a ouvir?*” e Maria olha para o fundo da mesa e diz: “*O João tomou remédio. E por que é que tomaste remédio?*” – (?) – “*Por causa da tosse*”, repete Maria que acrescenta: “*Vocês já o ouviram tossir aqui na sala?*” – “*Sim*”, responde uma criança. – “*Tu estás com tosse, João, estás?*” – A criança anui com a cabeça dizendo: (?) – “*Tomaste remédio à noite, então. Olha, como é que queres que escreva?*” – “*Eu estou doente.*” – “*Queres que escreva que estás doente?*”, pergunta Maria. A criança anui com a cabeça. – *E mais? Vamos então dizer como tu disseste. Ontem, ontem...*” – “*Eu fui para o meu quarto.*” – “*Mas antes de ir para o quarto, o que é que tu fizeste? Tomaste?*” – “*Leite e fui para a cozinha.*” – “*Leite e o?*” – “*E o remédio com água.*” – “*Vamos ajudá-lo a construir o texto dele, vamos Pedro?*”, pergunta Maria. – “*Ontem tomei leite.*”, diz a criança. E Maria começa a escrever soletrando: “*on-tem. Agora vou escrever to- mei.*” – “*Tomei leite*”, diz o João olhando a escrita de Maria. – “*Devagarinho, eu não escrevo tão rápido como tu falas*”, adverte Maria que depois diz: “*Lei-te. Olhem que palavra bonita: leite.*” – “*O remédio e a água*”, acrescenta uma criança. – “*E falta o remédio*”, diz outra criança. – “*Então tomei leite e remédio com água, é assim, posso escrever assim?*” pergunta Maria. (Conselho, escrita dos textos livres, 26 de Março, 2003)

Parece poder dizer-se que o momento de participação no Conselho, estrutura instituída onde os vários autores (adultos e crianças) partilham o poder no dia a dia da

acção educativa, levou Maria a reflectir criticamente sobre o seu modo pedagógico de estar com a criança, na direcção de aprender a escutá-la.

No tempo destinado às notícias trazidas pelas crianças, Maria não só apoia a criança a ter confiança na comunicação como medeia quer a colaboração dos pares quer a organização das ideias no espaço e no tempo (Niza, 1998; 2007). Em parceria com a criança e o grupo, mostra respeito pelo que as crianças dizem e, ao escutá-las, vivencia-se a sua transformação em reais sujeitos da construção das experiências, ao lado da estagiária, igualmente sujeito do processo.

A gramática pedagógica adoptada e os instrumentos reguladores desafiaram a pedagogia transmissiva de Maria, desenvolvendo-lhe uma interacção que possibilita à criança aprender e evoluir através do seu envolvimento activo nas aprendizagens.

Na reconstrução da imagem de criança competente e capaz, Rita teve de aprender a saber escutar a criança e teve de partilhar e estender essa aprendizagem no seio do grupo, como ilustra o extracto da filmagem seguinte:

“- *Quem é que vai falar a seguir?*” Pergunta Maria – “*Eu*”, diz uma criança – “*Não!*” Interpela outra que levanta o indicador no ar e acrescenta: “*É o Rui.*” – “*O Rui*”, repete a Maria que acrescenta: “*Nós combinámos que a seguir é o Rui. Já pensaste o que queres dizer, Rui? Oh, meninos pode ser? Vamos respeitar os nossos amigos?*” (Conselho, acolhimento, 1 de Abril/2003).

A rotina diária privilegia a liberdade de expressão, a partilha de opiniões e de interesses. Através de actividades quotidianas como as “Novidades”, percepção-se que Maria relembra a necessidade de respeitar a vez e a voz das crianças, alertando para a decisão que havia sido acordada entre os vários elementos do grupo e para a necessária responsabilização de cada um pelo bom funcionamento de um sistema social instituído (Niza, 1997; 1998; 2007; Freinet, 1973).

Na reconstrução da imagem de criança competente e capaz, Maria também aprende a ser sensível aos interesses e motivações das crianças, apoiando as actividades que as crianças se propuseram realizar, em pequeno grupo ou individualmente, no momento das Actividades e Projectos. Demonstra também saber escutar a criança quando esta comunica no tempo das Comunicações as descobertas e as aprendizagens realizadas durante as actividades.

Maria aprende assim a garantir o exercício continuado dos valores de evidente respeito pela voz da criança no Conselho de Cooperação, dinamizado por processos de cooperação (Niza, 1998; 2007; Freinet, 1973)

Sublinhe-se então o processo de consciencialização da estagiária, conforme extracto da entrevista: “Agora já percebi que é conversando com elas (as crianças) que vamos construindo o conhecimento: eu e elas. Já sou capaz de esperar e procuro não responder logo. Acho que cada vez me coloco mais ao nível da criança” (entrevista, Junho, 2003).

Mas comportamentos e atitudes empáticas são uma aprendizagem mais lenta do que formular ideias. De facto, a mudança de atitudes é lenta. Apesar de Maria ter caminhado na escuta activa da criança, não se pode ignorar a sua reduzida empatia. A compreensão empática é uma competência básica no domínio da sensibilidade, uma vez que se torna fundamental essa compreensão do ponto de vista da criança e a comunicação à criança dessa compreensão. Porém, Maria era pouco afável, calorosa e cordial aquando das exigências do cumprimento das regras face à criança pequena. Curiosamente, a sua comunicação não-verbal, distante, só de vez em quando se transformava: a sua expressão facial abria-se, o seu sorriso espontâneo tornava-se um convite natural ao regozijo da interacção com as crianças, como ilustra o seguinte extracto da filmagem:

- “*Querem que eu leia mais um pouco?*” Pergunta Maria. Depois continua a ler: “*O hamster mais pequenino que existe é o hamster de patas peludas. Um hamster de patas peludas?*” pergunta Maria, mostrando surpresa e abrindo o sorriso. Há duas crianças que riem divertidas. – “*É este que está aqui e diz que tem patas peludas*”, reforça Maria, acentuando a perplexidade através do tom de voz. As crianças riem de novo. – “*Eu nunca vi. Vocês já viram um hamster de patas peludas?*” acentua Maria, de novo, reforçando, divertida, a palavra “peludas”. – “*Eu nunca vi*”, responde uma criança divertida. (Actividade em pequeno grupo, 26 de Março/2003).

Maria consegue libertar-se da tarefa, procurando divertir-se com as crianças durante a sua interacção, mostrando aqui desenvolver interacções calorosas, de regozijo e prazer. Estas experiências permitem à criança crescer na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de tomar a iniciativa e de sentir empatia e autoconfiança (Hohmann e Weikart, 1997).

Pode então dizer-se que a fraca sensibilidade à criança começou a fazer parte do passado de Maria, apesar de persistir a dificuldade profissional de empatia face à criança.

4.4.4.2 A comunidade de partilha democrática: a promoção da autonomia.

A análise da aprendizagem da competência profissional de garantir a autonomia da criança será feita com base nos dados recolhidos nas notas de campo, nas filmagens e no portefólio.

Numa fase inicial, e como já anteriormente referenciado, Maria não concedia oportunidade à criança de aprender e participar activamente nas actividades propostas por ela. Neste cenário, a estagiária decidia aquilo que a criança devia pensar e fazer e interagia independentemente das suas necessidades e interesses.

Numa sala sócio-construtivista, e contrariamente ao modelo transmissivo, pretende-se a aprendizagem da criança através da experiência directa (Dewey, 2002). Note-se que, nesta sala de infância, o processo de tomada de decisões acerca do que fazer e de como fazer é uma experiência partilhada entre adultos e crianças. Esta vivência permitiu à estagiária intervir mais adequadamente, principalmente ao nível da autonomia das crianças.

As interacções que a estagiária estabelece e desenvolve no Conselho de Cooperação, contrariamente ao exclusivo da sua voz, apoiam, efectivamente, o desenvolvimento do poder pessoal da criança.

Os extractos da filmagem que, de seguida, se apresentam ilustram bem o apoio à autonomia e iniciativa da criança:

“- Oh, Carlos, qual é o teu comunicado? (...) Olha, o que queres que eu escreva, Joana? (...) Queres ajuda dos teus amigos? (...) Tu é que tens de dizer o texto que é para eu escrever aqui. Queres ajuda? (...) Queres que eu escreva assim: “Ontem fiquei em casa com a minha mãe”. Queres? (...) Quem disse isto? Pergunta Maria, virando a folha para todos verem. (...) Manuel, este é o teu texto. Depois queres ilustrar o teu texto? Depois, queres fazer um desenho no teu texto? Queres?” (filmagem, acolhimento, 26 de Março/2003);

“- *Olha Carlota, queres pôr o texto à tua beira para depois o trabalhares? (...) Como é que queres que eu escreva? (...) Queres que escreva ou só queres contar só aos amigos? (...) Luís, depois queres fazer um desenho para ilustrar o teu texto? (...) Quem disse isto: O meu avô veio buscar-me ao colégio.*” (filmagem, acolhimento, 10 de Abril/2003).

É neste contexto de exposição das suas novidades, no qual as crianças optam por só contar aos amigos ou por registá-las através do código escrito, que Maria vai retirando registos com o objectivo de utilizar posteriormente os textos elaborados para exposição na área da escrita. Num clima de livre expressão (Freinet, 1973), partilha as novidades e dá-lhes relevo, permitindo às crianças crescerem na sua capacidade de tomar a iniciativa, de acreditar e confiar nos outros.

Esta liberdade de escolha e iniciativa evidencia-se também no tempo curricular das actividades e dos projectos uma vez que Maria transpõe para as crianças a responsabilidade de decidir o que querem fazer e saber, tendo como ponto de partida os seus interesses e motivações, como demostram os dados recolhidos nas notas de campo e nas filmagens:

–“Quem quer trabalhar com a Maria na área das experiências?” Pergunta a educadora após a escrita do último texto. Alguns dedos levantam-se no ar, dizendo:”Eu, eu, eu!” (nota de campo, 18 de Março, 2003);

“- *Olhem vocês lembram-se que estão a fazer um trabalho com a Maria que ainda não está acabado. Que trabalho é esse?*” Pergunta a educadora. – “*É do ratinho, é da casota do ratinho*”, responde uma criança. – “*É da casota para o ratinho?*” Pergunta Maria. – “*Não*”, responde uma criança. – “*Não? O que é então, Luísa?*” – “*Ele passa por baixo*”, acrescenta a criança. – “*Ele passa por baixo*”, repete a Maria que acrescenta: “*Então, aquilo o que são? São to?*” – “*Tocas*”, responde a Luísa. – “*Os meninos que estão a trabalhar comigo, querem continuar?*” Pergunta Maria. – “*Sim*”, respondem alguns. – “*E os outros meninos vão trabalhar onde?*” – “*Pelas áreas*”, respondem outros. – “*Olhem, a Filipa diz que quer ir para a área das experiências. O que vais lá fazer, Filipa?*” – (?) – “*Diz alto aos teus amigos, Filipa. Ouviste, Augusta?*” – “*Vai trabalhar com a máquina fotográfica*”, diz o António. – “*Vai trabalhar com a máquina fotográfica. Queres ir marcar no mapa?*” A criança anui com a cabeça. “*Olha e queres escolher algum amigo para trabalhar contigo?*”, pergunta Maria. – “*O André*”, responde a Filipa. – “*André, gostavas de ir?*” Pergunta a educadora. – “*Sim.*” – “*Vocês*

ajudam-se um ao outro a preencher o mapa?” Pergunta Maria. A Filipa autonomamente procura a fotografia da área no sentido horizontal, procurando em seguida descer na vertical até fazer coincidir o seu nome com a respectiva área. (...) (filmagem, tempo de planificação, 10 de Abril, 2003);

“- Então para que área queres ir?” Pergunta Maria. – “Para a área da plástica, vou fazer um crocodilo. E vou fazer o crocodilo com o Nuno”. E as crianças levantam-se para assinalar no mapa de actividades. – “Francisca, queres dizer aos amigos para onde queres trabalhar?” Pergunta Maria. – (?) – “Olhem, vocês ouviram? A nossa Francisca quer ir para a área das construções. Queres escolher um amigo para ir contigo? Queres?” – “O Ricardo”. – “Ricardo, queres ir com a Filipa para a área das construções?” – “Quero”. (filmagem, tempo de planificação, Junho, 2003).

O que acontece na realidade é que os planos de trabalho são contratos explícitos (Niza, 1998a; 2007; Freinet, 1973) que comprometem e responsabilizam, simultaneamente, a estagiária e as crianças. Deste modo, o processo de aprendizagem corporiza-se numa interacção sociocentrada e estruturante da comunicação, cooperação e negociação entre a estagiária e a criança e crianças entre si.

Seguindo a linha de pensamento de Niza (1998; 2007) e de Yvone Niza e Santana (1996) pode dizer-se que a estagiária interage dando liberdade à criança para gerir as actividades, o espaço, o tempo e os companheiros de trabalho, proporcionando uma vivência democrática e garantindo a participação da criança na gestão da vida na sala de infância.

Na sala em questão, as crianças têm oportunidade de assinalar a área para onde querem ir trabalhar no mapa de actividades, mapa que preenchem sozinhos ou com a ajuda de um par ou adulto. Ao escolherem uma determinada área, as crianças demonstram o trabalho específico que querem realizar naquele dia e tomam consciência que o espaço respeitante a cada área impõe limites no que concerne ao número de elementos que aí pode trabalhar ao mesmo tempo.

Através do portefólio, de novo, se ilustra a iniciativa da criança quando se vê confrontada com o limite de elementos respeitante a cada área: “Daí que as crianças, frequentemente, desprendessem por momentos o olhar do mapa e olhassem para todo o espaço da sala até conseguirem definir um novo plano (p.28).

A reformulação do plano de trabalho depende da organização dos espaços e dos materiais. Tomando como base esta dimensão pedagógica deve referir-se que “isto só é possível porque, por um lado, as crianças conhecem os objectos de que podem dispor e as suas possíveis utilizações e, por outro, porque a sala está bem organizada, com material acessível e etiquetado, exactamente para favorecer a autonomia das crianças (portefólio: 28).

Estas circunstâncias implicam que a participação activa das crianças não pode ter lugar sem a organização de um espaço e materiais relacionados com a actividade normal e saudável dessa participação (Niza, 1998; 2007; Oliveira-Formosinho, 1996).

É importante referir que existe nesta sala um constante apelo à reciprocidade: “se não ouvires o teu amigo, ele também não te vai querer ouvir a ti” ou “se não estimares o teu amigo, ele não vai querer trabalhar contigo” (notas de campo, 18 e 26 de Março, 10 de Abril e Junho).

Todavia, relativamente à forma como a estagiária lida com as transgressões das crianças, é possível dizer que oscila entre o exercício da reciprocidade e a repreensão directa.

A seguinte nota de campo ilustra a forma como Maria enfatiza a repreensão directa e pouco carinhosa:

“- Na hora de arrumar, o Luís coloca, de uma forma natural e distraída, as tesouras na caixa transparente que a Maria tinha em cima da mesa. Com voz de repreensão e num tom duro, diz-lhe: “Olha, Luís, eu trouxe para aqui duas tesouras, só duas, para trabalhar com os meninos. Tu vais arrumar os teus materiais, está bem? E, pegando nas tesouras que o Luís tinha colocado na caixa, coloca-lhas na mão.” (nota de campo, 18 de Março, 2003).

Não faz sentido apelar às responsabilidades da criança num tom de voz ríspido, quando se pretende fomentar valores democráticos como a interajuda, a solidariedade e o respeito pelos outros.

Na seguinte nota de campo, novamente a regra por ela proposta reserva para o adulto o lugar central da comunicação e assinala à criança o papel de ouvinte e respondente:

“- Na actividade em pequeno grupo, a criança levanta-se da cadeira para aceder ao material que estava próximo da estagiária. Mas esta diz-lhe: “Olha, Joana, senta-te

direita na cadeira.” E acrescenta, endurecendo a voz e com uma expressão facial fechada: “Não é assim que se senta, senta-te direita!” pois a criança tinha-se sentado sobre as pernas. (nota de campo, 1 de Abril/2003).

Persiste novamente a dificuldade profissional de empatia, configurando-se claramente uma pedagogia de controlo, através da qual Maria providencia a lei e a ordem (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; 2001). Para Maria, o mais importante naquele momento era instruir as crianças e para tal estabelecer regras de comportamento que lhe permitissem actuar sem perturbações no seio do pequeno grupo.

Mas, em tempo de grande grupo, a interacção de Maria é muito diferente. A estagiária procura fazer apelo à reciprocidade, no sentido de instaurar a ordem, que só foi estabelecida totalmente com a entrada da educadora na sala, conforme extracto recolhido na filmagem:

“- *Para combinarmos uma coisa..., era uma coisa tão simples. Era preciso fazer tanto barulho?*” Pergunta Maria, de pé e com os braços cruzados, num tom repreensivo, mas leve. Depois, amacia a voz e estendendo o seu braço direito e assinalando para baixo e para cima com o indicador diz: “*Se não ouvirmos os nossos amigos, eles também não nos vão querer ouvir. Olhem, não conseguimos falar um de cada vez? Carlos, Carlos, olha para mim, não conseguimos falar um de cada vez para combinarmos quem vai para a área da casinha?*” – “*Eu! Eu!*” erguendo-se de novo várias vezes. – “*Olhem e ainda para mais Maria estava a acabar de ler o quê?*” – “*A cozinha*”, diz uma criança – “*O diário!*” Diz Maria num tom de voz pesaroso. “*Olhem, e se fossemos acabar isto rápido, podíamos ir para o mapa e escolher a área que querem trabalhar. Olhem, deixem a Maria acabar de ler*”, diz com voz de súplica. – “*Eu sou o cozinheiro*”, diz uma criança – “*Sou eu*”, diz outra. – “*Olhem, podem ser os dois e podem-se ajudar um ao outro, não é*”, pergunta Maria – “*Sim*”, diz uma criança – “*Eu posso fazer a comida*”, diz outra. – “*Oh vá lá, ajudem-me*”, pede Maria pois alguns falam ao mesmo tempo. – “*Luísa, vá lá, ajuda-me*”, diz Maria já com voz de súplica.” (Filmagem da leitura do Diário de Grupo, 26 de Maio/2003).

Convém referenciar, ainda que brevemente, que a instabilidade gerada foi consequente da confusão temporal que as crianças fizeram aquando da leitura do Diário em torno da coluna *o que gostamos de fazer* - “ Eu fiz de conta que era o pai e o Rui era

o filho.” A interpelação da estagiária fez com que as crianças confundissem os tempos curriculares e julgaram ser o tempo da planificação das actividades e projectos.

O Diário é mais uma prova da partilha do poder do adulto na regulação da sala de infância e, neste contexto, compreende-se que Maria desempenha o papel de amiga crítica no sentido de estabelecer a segurança, interajuda e a co-responsabilização, por parte das crianças.

A análise decorrente da perspectiva de Piaget (1984) implica que, para se encorajar os comportamentos sócio-morais, é fundamental a atitude do adulto. Nesta linha de pensamento, a supervisora cria um envolvimento amplo, no qual as crianças e a estagiária se situam e se inserem, conforme extracto recolhido nas filmagens:

“- No tempo curricular das Comunicações existe um momento em que várias crianças conversam entre si. – *“Assim não falamos, pois não, Diogo? Diz!”* Acentua a educadora baixinho para a criança. – *“Assim não falo”*, repete o Diogo. – *“Eu também não falo”*, reforça o seu companheiro de actividade conjunta. – *“Isso mesmo. Olhem, o Diogo diz que assim não fala”*, repete a educadora. – *“Olhem, eu fazia como o Diogo. Se não me ouvissem, eu também não falava”*, acrescenta Maria. Progressivamente, todos se calam.” (Filmagem das Comunicações, Junho, 2003).

Nesta situação, o adulto funciona como modelo positivo nas interacções, fazendo avançar o trabalho e criando condições que permitem garantir o comportamento social e moral do grupo (Vieira, 2004).

Em resumo, no âmbito da autonomia, Maria abandona progressivamente o poder para se colocar na perspectiva das crianças e adoptar uma atitude flexível e aberta às suas ideias e intenções. Permite assim à criança escolher e apoia a sua escolha, encorajando-a a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades. Porém, no apoio à resolução de conflitos interpessoais, oscila entre a reciprocidade e a repreensão directa, área onde o posterior exercício da profissão necessita de conquistar ganhos.

Depois desta descrição passa-se a analisar a estimulação concedida à criança, através dos dados recolhidos no portefólio e nas filmagens.

4.4.4.3 Estimulação: um processo de intervenção difícil

No âmbito da aprendizagem da estimulação, Maria apresenta uma interacção educativa que oscila entre uma intervenção que apoia as reais necessidades das crianças e uma intervenção que as enclausura na lógica da “escolarização”, em grande medida estranha e desconectada das experiências quotidianas.

Na verdade, supervisora e Maria apresentam posturas diferentes no que diz respeito à estimulação da linguagem escrita. Maria considera que deve apoiar estas crianças de modo a estimular a aprendizagem da divisão silábica e das letras. Para a supervisora, o mais importante é incentivar o conhecimento de palavras significativas, como, por exemplo a palavra “mãe”.

O seguinte extracto, retirado das filmagens, ilustra essas preocupações:

“- (...) *“Eu ontem fiquei em casa”*, diz a Carolina. – *“Fiquei em casa. Ficaste em casa com quem?”* Pergunta Maria – *“Com a mãe”*. – *“Queres que escreva assim: Eu ontem fiquei em casa com a minha mãe?”* E Maria começa a escrever. – *“É uma coisa muito importante, não é? Poder ficar em casa com a mãe”*, acrescenta a educadora. – *“Ontem fiquei”*, diz Maria que acrescenta: *“fiquei em casa com quem? Ajudas-me, ontem fiquei e mais?”* A criança não responde. Maria continua escrevendo, soletrando: *“ca-sa. Olhem escrevi casa, olhem ca-sa*” e continua, perguntando com *“a?”* – *“Mãe”*, diz uma criança – *“Falta a mãe”*, diz Maria – *“Olhem mãe, como se escreve”*, acrescenta a educadora – *“A palavra mãe, m-a-e e leva uma coisa engraçada, olhem”*, diz Maria chamando a atenção para o acento. – *“Olhem que pequenina”*, diz a educadora – *“Quem disse isto?”* Pergunta Maria, virando a folha para todos verem. – *“A Carolina”*, respondem alguns. – *“Vou escrever o nome de quem disse o texto”*, diz Maria que começa a soletrar *“Ca-ro-li-na.”* E as crianças também soletram o nome mas fazem-no mais depressa do que Maria – *“Olhem que demora muito mais tempo a escrever que a falar”*, acrescenta a educadora. (...)” (Conselho, escrita de textos livres, 26 de Março, 2003)

Não é fácil agir numa perspectiva integrada, mas é no contexto de exposição das novidades das crianças que a estagiária medeia porque ajuda o discurso a ser trabalhado, procurando a colaboração dos pares, a organização das ideias no espaço e no tempo, o enriquecimento do que se quer verbalizar e o desenvolvimento do vocabulário. Maria não só inclui a experiência e as vivências da criança no âmbito de objectivos mais

amplos como também procura aproveitar os diálogos para, verbalizando enquanto escreve, ajudar a tomada de consciência de que a escrita codifica a fala (Niza, 1997).

O momento da escrita dos textos livres (Freinet, 1973) constitui, assim, uma boa oportunidade para Maria conduzir as crianças a contactarem com a linguagem escrita e para começarem a adquirir “mecanismos de base” (Grave-Resende e Soares, 2000) acerca deste código e das suas relações com a linguagem oral. Mais concretamente, é apresentado um outro excerto das filmagens que ilustra a tendência da Maria para a promoção da aprendizagem das letras:

“- *O meu avô veio buscar-me ao colégio*”. (...) – “*Olha, olha o meu avô*”, repete Maria. – “*Veio buscar-me*”, diz o Bruno. – “*Espera aí*”, responde Maria enquanto escreve e que depois diz: “*Olha outra vez a palavra avô, a-vô*”, repete soletrando. “*Diz lá então Bruno*”. – “*Veio buscar-me ao colégio*”, diz o Bruno muito baixinho. – “*Diz mais alto*”, retorque Maria. – “*Veio buscar-me ao colégio*”, responde outra criança – “*Veio buscar-me ao colégio*”, repete a educadora. – “*Olha “veio*”, diz Maria enquanto escreve – “*Ao colégio*”, diz uma criança – “*Buscar*”, diz a Maria. – “*Colégio*”, acrescenta outra criança. – “*Buscar*”, diz Maria: “*está quase a acabar, olha, agora vamos escrever que palavra?*” – “*Colégio*”, responde uma criança – “*Boa!*” Diz a educadora que acrescenta:” *Isto porque a Luisa está ali atenta. Olha e não se esquece da novidade do Bruno.*” – “*Co-lé-gi e vamos acabar com quê?*” Pergunta Maria, com “*o*”? – O “*é*”, responde uma criança. – “*Esta bolinha e faz o gesto no ar, que letra é?*” – “*A bolinha é o “a”*”, responde outra criança – “*Um “a”? O “a” é a que tem uma perninha. E a bolinha sem perninha? É o?*” – “*O “ó*”, responde uma criança – “*O “o”, muito bem*” e lê: “*o meu avô veio buscar-me ao colégio. Quem disse isto?*” – “*O Bruno*”, respondem algumas crianças. – “*Então deixa-me escrever aqui e disse isto no dia? Dia 10 de Abril de 2003. Ficou bonito, não ficou, Bruno?*”, virando o texto para lhe mostrar” (Conselho, escrita de textos livres, 10 de Abril, 2003).

Convém referir que, sem a ajuda, apoio e reflexão da supervisora, facilmente as interações da estagiária poderiam resvalar para uma estimulação didáctica, para uma mera transmissão de conhecimentos, tornando o conhecimento pouco significativo e burocratizado. O tempo da escrita dos textos livres é uma forma de valorização pública de algo que foi significativo para aquela criança e que, porque partilhou com os pares e com os adultos, se transformou em algo importante para todos. Daí que, geralmente, as

crianças queiram ver as suas novidades escritas pois têm noção que, depois de ilustrarem o seu texto, este será afixado na parede.

Para Niza (2001), é fundamental a valorização do quotidiano como um processo objectivado em escrita, quer como operador do conhecimento quer como memória. Entende-se que Maria, no secretariat do quotidiano (Niza, 1998), transmite uma apreciação positiva da supervisora do terreno dado que “este hábito de escrever tudo o que de mais relevante dizem as crianças, bem como datar as ocorrências, aprendi-o com a educadora com quem estou a estagiar e facilita quer o meu trabalho com as crianças quer a documentação dos aspectos mais significativos da sala.” (portefólio, p.19).

Na perspectiva de Vygostky (1991; 1996) esta declaração significa que candidata a educadora menos experiente aprende e constrói conhecimentos com o apoio da educadora mais experiente. Ao participar no registo, a estagiária aprende a reconhecer os progressos e as realizações das crianças, a desenvolver o sentido de participação e a levar a cabo processos de documentação consentâneos com o modelo pedagógico que pratica (Niza, 1998; 2007).

Maria não fez apenas uma aprendizagem guiada no secretariat do quotidiano como lê e interpreta outros dados da experiência que tem potencial de crescimento tanto para a criança como para a sua aprendizagem profissional: “no geral verifiquei que (...) os projectos não surgem da imposição dos adultos mas são reflexo dos interesses das crianças (portefólio, p.18).

No decurso do trabalho de projecto⁷⁰ (Oliveira-Formosinho, 2001a), a estagiária, apercebendo-se do interesse das crianças para o estudo do hamster oferecido por uma mãe de uma criança, incentiva e apoia a pesquisa conjunta, alargando e estendendo os conhecimentos das crianças:

“- *Olha Ana, são hamsters russos e a Rússia fica aqui*”, diz Maria apontando no globo. – “*A Rússia é isto tudo*, e diz, continuando a ler: “*conhecem-se facilmente pela lista negra no dorso, nas costas. Os hamsters, na Rússia, têm esta listinha nas costas. O nosso hamster tem esta listinha nas costas?*” Então Maria pega na gaiola e coloca-a no centro da mesa. – “*Eu não vejo*”, diz uma criança. – “*Sentem-se, shhh... O nosso*

⁷⁰O trabalho de projecto em torno do hamster desenvolveu-se na linha de Katz e Chard (1997).

hamster tem uma lista? Vamos ver” E as três crianças debruçam-se sobre a gaiola. – “*Não tem, não tem a lista*”, diz Maria que volta a colocar a gaiola no sítio. (...) Depois Maria aponta uma imagem e pergunta: “*Este aqui, é um hamster de pêlo, como? E apontando para o quadro afixado na parede, diz: sem pêlo, de pêlo curto ou pêlo longo? Ana, olha para ali, sem pêlo, de pêlo curto ou de pêlo muito grande?*” O Luís sai da mesa, dirige-se para o placar, dá um pequeno salto e diz: “*Deixa ver, deixa ver!*” Retorna à mesa, na área da biblioteca, e diz: “*Sem pêlo, sem pêlo.*” (Actividade em pequeno grupo, 26 de Março, 2003).

Maria incentiva aqui a construção do conhecimento, procurando garantir que as relações que as crianças estabelecem sejam realmente relevantes e não arbitrárias, isto é, que tenham não apenas um valor individual-particular, mas também sociocultural. Deste ponto de vista, pode-se considerar que a estagiária actua ao nível do desenvolvimento próximo (Vigostky, 1991; 1996). Num ambiente educativo securizante, a estagiária recorre a materiais de apoio variados - globo, livro, hamster -, ajudando o grupo de crianças a ter ao seu alcance materiais apelativos, adequados e necessários para as suas descobertas e experiências. Também Freinet (1973) enfatiza a importância de proporcionar à criança experiências que a envolvam activamente na manipulação e exploração dos materiais, que são centrais para a aprendizagem e construção dos conhecimentos.

No tempo das Comunicações, Maria também incentiva e apoia a partilha de experiências da criança, sublinhando no processo de ensino-aprendizagem o princípio estratégico da intervenção para a comunicação (Niza, 1998, 2007), conforme extracto recolhido nas filmagens:

“- (...) “*Onde estavam os ratinhos?*” Pergunta Maria. – “*Estavam no livro*”, responde a Ana. – “*Queres ir buscar o livro onde encontraste os hamsteres? Mostra o livro, mostra a capa*”. A criança vira o livro para todos. – “*Isso! Olhem, vocês sabem qual é o título deste livro? O título?*” – “*Não!*” Respondem alguns. – “*Sabes, Ana, qual é o título deste livro? Onde está o título, Ana? Ora mostra aos amigos, onde está o título do livro*”. A Ana vira o livro para todos e aponta o título com o indicador. – “*Boa!*” Diz a educadora. – “*Qual é o título, Ana? Sabes o que é que diz nessas letras gordinhas?*” – “*Eu sei*”, diz a Joana. – “*Oh, Joana, sabes?*” – “*Cor de laranja*”, responde a Joana. – “*Cor de laranja?*” Exclama Maria. – “*As letras são cor de laranja*”,

acrescenta a educadora. –“ *O que está escrito, o que querem dizer aquelas letrinhas? Diz hamster*”, acrescenta Maria.” (Conselho, Tempo de Comunicações, 26 de Março, 2003).

Na esteira de Niza (1998) acentua-se aqui “o valor motivacional e cívico que constituem a cooperação e a comunicação não só na construção dos saberes individuais, pelo esforço de cada aluno, para ensinar o que aprendeu, clarificando e pondo à prova essas aprendizagens, mas sujeitando-as à partilha como exercício solidário” (p.144). A valorização social dos saberes e dos produtos gerados pelas crianças, através do apoio e orientação de Maria, não só dá sentido social às aprendizagens como ajuda a estruturar o conhecimento.

O mesmo espírito se verifica na promoção da tomada de consciência da criança sobre a cadeia de operações para obtenção de um determinado resultado. O momento das comunicações permite às crianças a possibilidade de reflectir, de lembrar o produto da sua actividade. Da mesma forma que as crianças são estimuladas na sua iniciativa pessoal, elas têm também de ser responsáveis pelo trabalho em que se empenharam, expondo-o ao grupo. Assim, as crianças mostram ao grupo o que fizeram, como fizeram e com quem fizeram o trabalho. É neste momento de reflexão pós-activa sobre as tarefas executadas e percursos percorridos que também se torna explícito o papel do adulto no criar de situações que desafiam o pensamento, acção e linguagem da criança, como ilustra o seguinte extracto da filmagem:

“- No Conselho, a educadora diz: *“Eu gostava de ouvir a Joana e sabem porquê? Porque eu vi a Joana com um sorriso na boca. Ela gostou daquilo que fez. E se tu te esqueceres de alguma coisa, a Maria está aqui para ajudar. Vá lá, vamos ouvir a Joana”*. Debruça-se um pouco e, num tom de voz mais baixo, diz-lhe: *“Tens de falar alto porque se falares baixinho pensam que podem falar porque não ouvem ninguém, percebes? Tens que falar alto para eles saberem: alto, a Joana está a falar”*. – *“Eu fiz uma ponte sozinha.”* – *“Olhem a Joana fez uma ponte sozinha. Tu também fizeste uma ponte Rui, vamos ver se ela é igual à tua? Fala-nos da tua ponte, vá lá.”* – *“Eu também fiz”*, diz o Rui – *“Mas não era igual”*, responde a Joana. – *“Shh, não era igual. Vamos ouvir como a ponte da Joana foi feita?”* – (?) – *“Fizeste uma ponte com quê? Pode ser que te ajude. Como é que tu fizeste a ponte?”* – A criança não responde. – *“Queres ajuda?”* – A criança diz que sim. – *“A Maria ajuda.”* – *“Joana, como se chamam aqueles ganchinhos que nós utilizámos para fazer a ponte? Eram cliques, cliques.”* – *“Cliques”*, repete a Joana. – *“Fiz uma ponte com cliques”*, escreve a educadora que

acrescenta: *“Se calhar... vocês já viram uma ponte feita com cliques?”* – *“Pequeninos”*, acrescenta a Joana. – *“Pequeninos”*, repete a educadora e acrescenta: *“Vocês gostavam de ver?”* – *“Sim”*, respondem algumas crianças. – *“Queres mostrar aos teus amigos como é que fizeste essa ponte?”* A criança levanta-se para buscar os materiais. – *“Olhem, pode ser que, se gostarem do que a Joana esteve a fazer hoje, amanhã podem planear trabalhar na área das experiências com os ímans. Esperem lá, ela vai mostrar”*. Todas as crianças silenciam e observam a feitura do trabalho de Joana com a ajuda da Maria. Entretanto, a educadora diz: *“Esperem um bocadinho, é preciso tempo para fazer uma ponte. Não é uma coisa que se faça assim a correr, pois não? Tu também fizeste a tua a correr? Não, pois não? É preciso pensar primeiro”*. Depois de construída, Joana levanta-se e mostra aos colegas que, depois, batem palmas. (...) *“Olha, o que é que ajudava os cliques a fazerem a ponte sem cair?”* Pergunta a educadora. – *“É com uma cola”*, responde uma criança. – *“Estão juntos”*, responde a Joana que acrescenta: *“Estão a segurar os outros.”* – *“Seguram-se uns aos outros, mas o que é que não os deixa cair?”* Pergunta a educadora. – *“O que é que os segura aqui nas pontas?”* Pergunta Maria. – *“Como se chamam estas pedrinhas pretas?”* Pergunta a educadora que acrescenta: *“Outra palavra difícil. Os cliques estão seguros por estas pedrinhas pretas que se chamam ímans”*. (filmagem do Tempo das Comunicações, 1 de Abril, 2003).

Este extracto salienta a importância da estimulação para o sucesso da criança na concretização das actividades e experiências e para a realização de aprendizagens com significado. Os adultos estimulam a criança a partilhar com os pares o resultado do seu esforço e dedicação, tornando evidente a celebração das conquistas. Cria-se assim um sistema regular de partilha, comunicação, interajuda e o sentido de pertença ao grupo. O apoio providenciado pelo adulto assenta no princípio de continuidade defendido por Dewey (1971), isto é, parte dos interesses e das experiências do quotidiano das crianças e considera-os o ponto de partida para a planificação educacional.

Neste horizonte, também os momentos de ensino são realizados para regular e aperfeiçoar, e não como direcção apriorística das aprendizagens, como ilustra o seguinte extracto da filmagem:

“- Olha, Carlos, estiveste a trabalhar nesta mesa com a Maria e outros meninos. Queres contar aos amigos o que fizeste nesta mesa?” Pergunta Maria. – *“Quero fazer com esta caixa de ovos um crocodilo”*, diz o Carlos que tem à sua frente a caixa de

ovos. – “*Queres fazer um crocodilo com essa caixa de ovos. E o que começaste a fazer hoje?*” – “*Depois pintei o crocodilo da caixa de ovos.*” – “*Pintaste a caixa de ovos. E agora faltam muitas coisas? O que é que falta?*” – “Fazer os dentes”, responde Carlos. – “Fazer os dentes e a língua”. Acrescenta outra criança. – “*E os olhos*”, diz outra. – “*Olhem, olhem, a Carolina está também a ajudar*”. Acrescenta Maria. – “*E o “cropo”*”, diz uma criança. – “*E as pernas*”, diz outra. (...)” (Filmagem, Tempo das Comunicações, 27 de Maio, 2003).

Tal como salienta Freinet (1973:12) “ O centro da escola não é mais o professor, mas a criança”. O apoio de Maria é discreto, constante, securizante, não intromissivo e desafiador. A estagiária mostra-se disponível para registar as mensagens das crianças e animar a circulação exploratória das ideias para a hetero-avaliação do trabalho, que é socialmente sustentada e direccionada em processos de ajuda. De facto, o que está em causa é a percepção de que as crianças não são meras respondentes mas intérpretes e renovadoras do empenhamento activo e individual do colega, constituindo momentos de aprendizagem e conhecimento.

Os momentos destinados à escolha e planificação das actividades permitem às crianças realizarem actividades com metas e objectivos previamente definidos, assumindo uma atitude de responsabilização pelas decisões tomadas (Dewey, 1971).

Toda a orgânica e dinâmica desta sala mostra uma prática educacional bem definida e coerente, onde é dada à criança a oportunidade de alargar os seus conhecimentos e construir, de forma activa, a sua própria aprendizagem (Piaget, 1977; Vigotsky, 1988).

No seguinte extracto da filmagem do Diário de Turma, o mesmo cenário é similar: destacam-se os pares como informantes da regulação formativa que decorre da exposição das produções. A interpelação do adulto vai no sentido de clarificar as sugestões e de estimular a cooperação e a interajuda:

“- A estagiária diz: *Vá lá, só nos falta ler a última frase do Diário* “*Ontem cortei com uma tesoura o meu caracol e depois pintei.*” “*Quem é que está a fazer um caracol nesta sala?*” – “*É a Andreia*”, responde uma criança. – “*É a Andreia, sim senhor*”. Entretanto, a educadora coloca o caracol à frente da criança. – “*E os corninhos?*” Pergunta uma criança. – “*Olhem, o André está a dizer que lhe faltam os corninhos. Já terminaste?*” Pergunta a educadora. – “*E os olhos? Eu não vi os olhos*”, diz outra

criança. – “*Também lhe faltam os olhos*”, acrescenta a educadora. – “*Os olhos, a boca e o nariz*”. Interpela de novo o André. – “*Olha, Andreia, estás a ver a ajuda que eles estão a dar?*” Pergunta a educadora. (...) *Ouçam lá uma coisa. Oh Andreia, os teus amigos quando olharam para o teu caracol disseram assim: O Carlos disse que lhe faltavam os olhinhos. O André disse que lhe faltavam os olhos, a boca e o nariz. Tu já tens aqui uma ajuda para o teu trabalho de hoje. Vais terminar o caracol hoje, queres?*” – “*E os ouvidos*”, diz o António. – “*E os ouvidos. Olha tantos pormenores. Achas que vais precisar de ajuda, Andreia? Achas que vais precisar de ajuda para terminar o teu trabalho? Olha, António, ela diz que precisa de ajuda, está bem?*” – “*Eu vou fazer a minha formiga*”, responde o António. – “*A tua formiga? Olha, pode ser que enquanto fazes a formiga tu possas ajudar porque ela não se pode esquecer, que achas? Pode ser?*” O António anui com a cabeça. – “*Está bem, Andreia? Ele vai-te lembrando o que tu não podes esquecer no teu caracol, está bem?*” A Andreia anui com a cabeça. – *Olhem, acham que trabalhamos muito esta semana?* Pergunta Maria mostrando o cartaz para todos. E acrescenta: “*Eu acho que sim, a Maria escreveu tanta coisa. Eu acho que trabalhámos muito*”. Depois levanta-se para afixar o Diário de Turma.” (Filmagem, Avaliação em Conselho, 26 de Maio/2003).

Sublinhe-se então que é no social que a criança individualmente se manifesta e, neste sentido a valorização do trabalho das crianças é também conseguida porque partilham com os pares o resultado do seu esforço e dedicação que, por vezes, se insere num diálogo, em forma de avaliação, para lançar novas actividades e projectos (Niza, 1998; 2007). É esta reflexão crítica que faz avançar o grupo, criando condições para o jogo democrático que se experimenta no interior do grupo.

O Diário é mais uma prova da partilha do poder do adulto na regulação da sala. De acordo com Freinet (1973), o estímulo à livre expressão e à liberdade de avaliação formativa não pressupõe permissividade porque essa liberdade compromete ambos os intervenientes na interacção: para a criança, reforça o compromisso de comunicar ao grupo as suas realizações e descobertas e, para o adulto, garante o compromisso de ajudar em todos esses processos.

De facto, isto revela como o microssistema é também lido e interpretado pela estagiária: “estas crianças, em particular, reconhecem que podem participar, intervir, decidir na organização do espaço, do tempo e dos materiais e na planificação e avaliação da actividades e dos projectos (...) mesmo as crianças mais novas já se

aperceberam que têm direitos e deveres que devem ser responsabilmente cumpridos na prática comunitária.” (portefólio:34).

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 clima educacional que promove a construção activa, individual e cooperada de conhecimentos e saberes.

Resta apenas sublinhar que, sobretudo no tempo curricular da Avaliação em Conselho, a estagiária não facilita a estimulação das crianças quando se antecipa às mesmas. Tendo em conta o facto de ser ela a explicar e a verbalizar para o grupo o que uma criança fez e como fez, a oportunidade de potencializar o desenvolvimento do pensamento reflexivo das crianças é-lhe retirada. Para uma melhor compreensão do que se acabou de dizer, apresenta-se o seguinte extracto da filmagem:

“- (...) A estagiária, olhando a criança, pergunta: *“Queres ir buscar o teu ouriço – cacheiro? Para explicares como fizeste?”* Maria pega nele e diz: *“Olha, Maria já deitou verniz também. Está brilhante, não está? Está bonito. Maria pegou num pincel e deitou por cima para ficar bonito. O da Antónia também já tem”* e pega no outro animal. *“São dois ouriços-cacheiros, mas são tão diferentes, não são? Olhem, foram feitos de maneira diferente, sabem?”* – *“Quero mexer”*, dizem algumas crianças. – *“Quero mexer”*, repete uma criança que está ao seu lado. Maria mostra-lhe e diz: *“É de plasticina, vocês não sabem o que é a plasticina?”* (...)” (filmagem, Leitura do Diário de Turma, 26 de Maio/2003)

Nesta dinâmica interactiva, Maria não incentiva os processos reflexivos da criança podendo mesmo dizer-se que se sobrepõe ao tempo da criança e impõe a sua voz. Nesta situação, adopta um tipo de interacção que retira o direito à livre expressão da criança, não permitindo a esta envolver-se, através da reflexão sobre o modo como progride o seu trabalho e como pode ser melhorado.

Porém, no domínio específico da estimulação, é possível afirmar que Maria motiva as crianças para que atinjam níveis de realização que não alcançariam por si sós (Vygotsky, 1991; 1996).

Maria apoia, no tempo curricular das actividades e projectos, os interesses da criança e ainda estimula a interacção de pares (Piaget, 1984) a partir das suas relações de amizade e de vínculos sócio-afectivos. O desafio constante de questões abertas tais

como “queres escolher um amigo para ir contigo? ou “que amigo queres levar?” – faz com que o jogo-trabalho (Freinet, 1974) permita o confronto de ideias e a construção do conhecimento.

Em síntese, poder-se-á afirmar que, nesta sala de actividades, foi a gramática pedagógica que permitiu a Maria desenvolver o verdadeiro sentido da atitude encorajadora apesar de ainda não conseguir aplicá-la oportunamente.

4.4.5 A percepção dos ganhos e das dificuldades

Para uma visão complementar da jornada de aprendizagem é necessário convocar as percepções dos ganhos e das dificuldades, no âmbito da interacção educativa. Para isso, realizar-se-á uma análise das entrevistas efectuadas à estagiária e à supervisora do terreno.

Os dados da entrevista realizada com a educadora-supervisora apontam claramente em dois sentidos.

Primeiro, assinalam uma boa fundamentação teórica, bastante autonomia e uma incorporação fácil dos instrumentos reguladores (Mapa das Presenças, Mapa das Actividades, A Folha de Comunicações e o Diário de Grupo) da vida na sala de infância.

Paralelamente, a supervisora reconhece que o confronto com um modelo curricular pouco conhecido da estagiária foi o motivo para a passividade que inicialmente a caracterizara no percurso da sua aprendizagem profissional.

No que diz respeito às dificuldades, considera como aspecto menos positivo o facto de Maria prolongar, em demasia, a escrita dos textos livres. Sublinha que é uma construção paulatina e que as crianças não precisam de aprender de imediato a sua finalidade.

Salienta que a formanda precisa de encontrar sobretudo “o equilíbrio nas cedências e o equilíbrio nas exigências”. Relativamente ao comportamento de transgressão aponta a necessidade de aprender que “mesmo chamando a atenção para as regras da sala e levá-las a cumprir com aquilo que se tinha combinado, se faz com mais docilidade porque elas são pequeninas.” É possível reconhecer que o desafio para Maria se situa no âmbito da sensibilidade. Neste domínio, pode dizer-se que, para tal, se torna

fundamental ser mais afectiva e calorosa aquando da resolução dos conflitos interpessoais.

Todavia, é de salientar que Maria declara ter sentido progressos no âmbito da sensibilidade porque respeita mais a voz da criança. Parece existir, da parte desta estagiária, uma consciência apurada do monopólio da sua voz numa fase inicial. Realça ter crescido nos gestos sociais positivos, afirmando: “seguro-as na mão para elas terem mais confiança para falarem”. Considera ainda que já é capaz de esperar quando a criança não responde prontamente e que procura “lançar desafios, de as colocar em situações de conflito no domínio cognitivo”. De facto, conseguiu libertar-se mais da tarefa, criando um clima de maior partilha e envolvimento por parte das crianças.

No que diz respeito às dificuldades, destaca o domínio da gestão em grande grupo, quando refere: “nós, para prestarmos uma atenção individual a uma criança, vamos correr o risco de perder o controlo do grupo”. Em síntese, centrar a atenção no grupo e em cada criança em particular, sustentando, simultaneamente, o envolvimento de todos e de cada um, é uma competência interactiva ainda difícil para a estagiária.

4.4.6 O perfil interactivo

Considerando a compreensão da aprendizagem profissional ao nível da interacção educativa como um dos grandes objectivos, importa desenvolver uma análise global do perfil interactivo da estagiária Maria.

Maria conseguiu libertar-se mais das tarefas, passando a ouvir cada criança e tornando-se capaz de contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo e de maior partilha e envolvimento por parte das crianças.

No âmbito da sensibilidade, as maiores dificuldades de Maria situam-se ao nível da empatia, necessitando ainda ser mais calorosa e de desenvolver a sua percepção face às reais preocupações da criança. Apesar de se esforçar por estabelecer o equilíbrio dos próprios desejos com o das crianças, não consegue, no entanto, envolver-se totalmente em relações de paridade que melhor se adequam aos interesses e necessidades que a criança evidencia.

A ausência de empatia com as crianças reflecte-se a nível da estimulação. A estagiária ainda hesita na intervenção, não conseguindo corresponder às reais

necessidades das crianças. Os dados deste estudo permitem perceber que Maria, por vezes, se antecipa e comunica à criança o que aconteceu ou o que vai acontecer. Nesta linha de ideias, pode mesmo dizer-se que se sobrepõe ao tempo da criança, impondo a sua voz. Nesse sentido, evidencia que se centra nos objectivos e propósitos que previamente definiu mas revela simultaneamente um esforço para desafiar sem impor, mantendo-se receptiva à partilha das descobertas e conquistando uma forma de negociação adequada com cada criança e com o grupo.

No domínio específico da autonomia, a estagiária apresenta uma conquista no âmbito da partilha de poder e iniciativa com as crianças. Demonstra uma atitude de abertura e de aceitação perante as escolhas e decisões das crianças, consideradas sujeitos de direitos na organização de um ambiente educacional que promove a construção activa, individual e cooperada de conhecimentos e saberes. Neste horizonte, pode dizer-se que Maria absorveu o espírito de partilha e de expressão livre que se vivencia na sala. Porém, não recorre com sistematicidade a estratégias que promovam a resolução dos conflitos interpessoais das crianças pois, ora demonstra atitudes de reciprocidade ora apresenta atitudes de repreensão directa.

4.4.7 Uma síntese sobre a aprendizagem da interacção educativa

Os dados apresentados e analisados permitem afirmar com alguma confiança que a gramática pedagógica e o papel da educadora do terreno foram determinantes na reformulação das ideias prévias da estagiária, criando condições positivas para que a educadora-estagiária iniciasse práticas sócio-construtivistas.

Assim, de uma pedagogia transmissiva tradicional assente na convicção da lógica dos saberes que ignoram a criança como sujeito de direitos (Oliveira-Formosinho, 2007b), Maria foi evoluindo para uma interacção sociocentrada, radicada no Conselho que institui e reinstitui uma educação de respeito, de voz, de participação para e com as crianças (Niza, 2007).

Da voz da educadora-estagiária sobre o impacto da aprendizagem profissional ressaltam os seguintes benefícios:

“ (...) o principal legado que a experiência de estágio me deixou foi ter-me tornado numa melhor democrata e, conseqüentemente, numa melhor cidadã, o que está

directamente relacionado com a constante partilha de poderes e de saberes a que a experiência naquela sala de actividades me habituou” (portefólio, p.35).

Neste contexto, considera-se importante frisar o papel preponderante da supervisora no aprofundamento teórico/prático da gramática pedagógica, juntamente com a estagiária, de modo a construir uma aprendizagem profissional com coerência e congruente com as necessidades que identifica no quotidiano de práticas. Descobre-se, assim, que a supervisora assume que o direito da estagiária à aprendizagem é correlativo do direito da criança a aprender. A própria supervisora assume o seu direito a aprender pois está a fazer a parte curricular do mestrado, no IEC-UM, e beneficia da pertença à rede de formação da Associação Criança onde se fazem aprendizagens cooperadas sobre “gramáticas pedagógicas” e o seu papel na supervisão de estágios (Oliveira-Formosinho, 2005; 2002f).

Pode então concluir-se que a gramática pedagógica se apresenta como um referencial para a melhoria da qualidade de aprendizagem das crianças e para o crescimento profissional dos adultos. Na esteira de Oliveira-Formosinho (2005) pode dizer-se que a “gramática pedagógica” é substantiva para a aprendizagem das estagiárias.

É ainda importante salientar que a organização das práticas não é uma mera aplicação mecanicista de um modelo pedagógico mas uma escolha fundamentada e reflectida, que liga a teoria e a prática, para a construção e reconstrução da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 1998a).

4.5 O quinto caso: a jornada de aprendizagem de Graça

Este estudo de caso passa pelas fases de descrição e interpretação dos dados baseados nos processos analíticos referidos no capítulo metodológico. Também é apresentado com uma estrutura idêntica à verificada nos restantes casos. O processo de aprendizagem da estagiária está associado a um determinado contexto, espacial e temporal, que importa, descrever previamente. Segue-se o estudo da integração da formanda no contexto supervisivo, recorrendo à análise dos dados resultantes do portefólio reflexivo e das notas de campo. Esta fase permite uma clarificação essencial para prosseguir para o passo seguinte, no qual se procura identificar os apoios à aprendizagem profissional, resultantes da análise das entrevistas, do portefólio reflexivo

e das notas de campo. O conjunto das análises precedentes define o caminho necessário para alcançar o objectivo central deste estudo, ou seja, a interacção estagiária-criança, cuja análise resulta dos dados recolhidos através das filmagens, notas de campo e portefólio reflexivo. Estes passos permitem estudar as conquistas e dificuldades na jornada de aprendizagem profissional, através da análise das entrevistas.

As conclusões como desfecho da análise, permitirão tecer considerações sobre o perfil da formanda ao nível da interacção adulto-criança e elaborar reflexões sobre a formação prática a este nível.

4.5.1 Breve contextualização da sala onde realiza o seu estágio

Graça é a última protagonista deste estudo multicontexto e realiza o estágio final num jardim-de-infância público que está integrado em parte do edifício do 1º ciclo do ensino básico.

O grupo de crianças da sala é um grupo heterógeneo, sendo constituído por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

O espaço físico da sala está dividido em áreas de trabalho bem definidas, mas apenas identificadas com o número de crianças que as podem frequentar, em simultâneo. Existem nesta sala, tal como se pode observar na planta da mesma (ver Anexo 5, p. 295) as áreas das construções, dos jogos, da expressão plástica (recorte e colagem, desenho, pintura, plasticina), da casa e da biblioteca. Todas elas têm materiais suficientes e acessíveis às crianças.

Nas paredes, visionam-se alguns quadros que ajudam na organização da sala e do grupo: Quadro do Tempo, Quadro das Tarefas da Sala, Calendário com os Aniversários. Também espelham alguns trabalhos que reflectem as vozes dos adultos:

A rotina diária compreende os seguintes momentos: tempo de círculo, higiene corporal e lanche, recreio, tempo de pequeno grupo, trabalho nas áreas e tempo de revisão. O lanche antecedia o recreio e era feito depois de uma cuidada higiene pessoal, com particular relevância a lavagem das mãos. Este momento de higiene era antecido pela formação das crianças em fila de acordo com o género.

Os tempos de grande grupo são realizados ao início da manhã e da tarde e são destinados ao acolhimento, à leitura de histórias, canções, exploração de jogos ao nível dos sentidos e da consciência linguística. Na generalidade, eram tempos da iniciativa do adulto.

Para os tempos de pequeno grupo, a supervisora dividiu as crianças, formando três subgrupos: os grandes, os médios e os pequenos. Esta organização é justificada pela necessidade de garantir apoio e sustentação a todas as crianças. Os grupos são assim constantes e recebem a orientação do mesmo adulto. Em geral, a educadora apoia o grupo dos grandes e a estagiária o grupo dos médios e pequenos, apesar de esta ter realizado algumas actividades orientadas com o grupo dos grandes e de “oscilar” entre os três grupos nos tempos de educação física, que se realizava em espaço próprio.

Nos tempos de pequeno grupo, as crianças participam em actividades iniciadas pelos adultos. O tempo de trabalho nas áreas, posterior ao planeamento com as crianças, é também realizado de forma alternada. É um tempo de iniciativa da criança, no qual transparece o seu poder de decisão e escolha.

Todas as crianças conheciam a rotina e sabiam quem trabalhava em pequeno grupo e quem trabalhava nas áreas.

Na interligação com a família, é possível afirmar que se restringe às reuniões formais e ao horário formal de atendimento preconizado nas primeiras Segunda e Terça-Feira de cada mês.

Com esta breve descrição que apoia a contextualização da sala onde a estagiária desenvolve a sua aprendizagem, passa a analisar-se a sua integração usando-se os dados do portefólio reflexivo da estagiária e as notas de campo da investigadora.

4.5.2 O início da aprendizagem profissional

A estagiária afirma no seu portefólio que o processo de integração: “começou com muitas dúvidas, muitos receios, muitas expectativas” (p.28). A iniciação à prática profissional configura-se assim como um momento de insegurança, incerteza e vulnerabilidade.

Especificamente na entrevista, Graça confessa as dificuldades sentidas na iniciação do estágio. Uma dificuldade sentida é originada pela pressão que algumas

crianças exercem sobre ela uma vez que a confrontavam no sentido de “Tu não és a minha professora, não fazemos o que dizes”. Este tipo de confrontos contribuiu para a inércia e inactividade que a caracterizou, inicialmente.

Outra dificuldade situa-se no âmbito da sensibilidade à criança pois, segundo a estagiária “ (...) inicialmente não era capaz de trabalhar porque as crianças não me ouviam e eu não sabia ouvir as crianças.” Ao contrário das outras dimensões da pedagogia, que podem ser antecipadamente pensadas e reflectidas, a sensibilidade da estagiária requer a escuta activa da criança (Rinaldi, 1999; 2001; Malaguzzi, 1999; Oliveira-Formosinho, 2007b), momento a momento, para fazerem decisões e opções que melhor se adequem aos interesses e necessidades que a criança evidencia.

A supervisora, por seu turno, aponta como factor inibidor da integração a timidez da estagiária em avançar com algumas actividades. A seguinte expressão é testemunho do apelo da supervisora nesta fase de iniciação: “tens de ser mais dinâmica” (notas de campo, 26 e 30 de Março). Deste modo, a supervisora insiste no papel da agência individual na implicação das actividades mas não assume uma aprendizagem guiada às experiências de trabalho.

Os constrangimentos que se jogam nesta iniciação dissipam-se com o decorrer do tempo e, segundo a supervisora, houve “um crescimento ascendente” quer a nível pessoal quer a nível profissional, uma vez que a estagiária apresenta atitudes de maior segurança e iniciativa na acção educativa.

Com esta descrição, que apoia a integração na sala onde a estagiária desenvolve a sua aprendizagem, passamos a analisar os apoios supervisivos, utilizando-se os dados das entrevistas efectuadas à supervisora e à estagiária, bem como os dados do portefólio reflexivo de estágio.

4.5.3 Apoios supervisivos

Na entrevista Graça revela ter sofrido influências positivas no decurso da formação inicial para a construção das competências ao nível da interacção, destacando os saberes tanto das “aulas teóricas” como das “experiências práticas”, realizadas antes da prática pedagógica final.

Salienta que, na fase pré-estágio, existe a possibilidade de observar não só os aspectos positivos como também os negativos. Daí referir que: “eu quero fazer igual a isto, mas não quero fazer igual a isto.” Sublinha assim a ideia de que a fase do pré-estágio integra a influência das aprendizagens observacionais (Formosinho, 2001; 2002; Oliveira-Formosinho, 2002b).

Assinala também, embora de forma não aprofundada, que “na acção se aprende melhor”. Para Graça, a ideia de “tentativa e erro” no âmbito da interacção com as crianças torna-se fundamental para descobrir novas formas de acção, uma vez que “se não resulta, no próximo dia experimenta-se outra coisa”.

Configura-se claramente a valorização da experiência, esquecendo, no entanto, que a experiência, por si só, ensina muito pouco (Dewey, 1971). De facto, Graça não esclarece porquê e muito menos informa sobre qual o comportamento que poderá resultar, valorizando, deste modo, a experimentação empiricista, intensa e sucessiva, até encontrar uma solução que se revele eficaz (Formosinho, 1987).

Considera ainda que o estudo dos modelos pedagógicos construtivistas (Oliveira-Formosinho, 1998b; 2007b) trouxe benefícios claros para a aprendizagem da interacção educativa.

Acentua a importância das filmagens para a análise das dinâmicas interactivas encetadas. Reforça ao nível do currículo de supervisão a realização de dois vídeos – um no momento inicial e outro no momento final do estágio. Estes vídeos mostram a acção da estagiária num momento pré-determinado da rotina diária acordado em conferência de supervisão e cuja utilização visa a análise, a reflexão e a projecção da interacção em cooperação (Oliveira-Formosinho, 2001b).

Ainda segundo a entrevistada, a supervisora do terreno ocupa um papel preponderante para a sua aprendizagem profissional. A relação positiva criada com a supervisora, bem como a dinâmica de trabalho na sala de infância são assumidas como condições imprescindíveis para o percurso de aprendizagem profissional, conforme extractos recolhidos no portefólio:

“ (...) todo o apoio, a interajuda, a sensibilidade em reflectir comigo sobre as minhas dificuldades e sobre os aspectos positivos da minha prática” (portefólio, p.11). Em outras palavras, segundo a estagiária, “pude contar com a colaboração de uma

educadora que não se impunha, mas reflectia comigo novas formas e estratégias de colaboração” (pág:11)

Torna-se evidente que os apoios se inscrevem tanto no contexto vivencial imediato de carácter profissional (a sala do jardim de infância) como na instituição de formação (a Universidade)

Atendendo à entrevista da supervisora, entende-se que esta valoriza a mútua colaboração e a reflexão cooperada das experiências educativas. Nesta análise está presente o diálogo permanente com a estagiária, procurando, não obstante as diferentes funções, atingir os mesmos objectivos (Alarcão e Tavares, 2003).

A análise das notas de campo, retiradas pela investigadora nas reuniões de supervisão, mostra que a colaboração incide em três aspectos: (a) na planificação da actividade educacional; (b) na clarificação dos problemas surgidos no decurso da interacção com as crianças; (c) na pertinência de alguns desafios à aprendizagem profissional.

As actividades que se realizam nesta sala, nos momentos de grande e pequeno grupo, são sempre objecto de planificação pela educadora e pela estagiária. As seguintes notas de campo ilustram que elas devem ser planificadas com base num enquadramento temático:

- a) a estagiária e a supervisora assinalam os materiais e jogos a incrementar, ligados aos diferentes sentidos: gosto, visão, audição e tacto (notas de campo, 24 e 26 de Março/2003);
- b) a supervisora refere que, como a visita ao museu não está enquadrada no tema sobre a alimentação, então as crianças poderão fazer o registo colectivo sobre a visita ao centro de saúde e do museu um registo individual”;
- c) a supervisora pergunta à estagiária se tem alguma canção ou história ligadas à saúde” (nota de campo, 31 de Março/2003);
- d) Graça refere: “pensei em sombras chinesas mas não está ligado à Páscoa” A supervisora responde: “então não, arranja-se uma história ligada ao coelhinho” (nota de campo, 2 de Abril/2003).

A colaboração estreita entre a estagiária e a supervisora do terreno na elaboração da planificação semanal assume contornos positivos para a estagiária. Esta refere mesmo que “o planear em colaboração com a educadora fazia parte do meu processo de desenvolvimento profissional e constitui uma das etapas mais significativas do meu trabalho.” (portefólio:11).

Sublinhe-se, porém, que a planificação não é elaborada com base no reconhecimento daquilo que a criança já faz, nem para conceber actividades que para ela tenham significado (Dewey, 1971; Freinet, 1973) e que, simultaneamente, constituam um desafio real às suas capacidades (Vigostky, 1991; 1996).

Este contexto representa, na sua essência, apenas o trabalho colaborativo dos adultos no processo planificação-acção, utilizando, diariamente, tarefas previamente preconizadas.

Ao nível das dificuldades da estagiária no decurso das interacções educativas, a interpelação da supervisora vai no sentido de explorar significados e clarificar os problemas:

- a) “Vi que houve confusão, o que aconteceu?” (nota de campo, 31 de Março/2003);
- b) “Passou-se algo com o Rui, o que foi?” (nota de campo, 2 de Abril/2003);
- c) ”Às vezes é preciso não insistir naquilo que queremos fazer e seguir e aproveitar o que eles dizem.” (nota de campo, 21 de Maio/2003).

A valorização da pessoa (Nóvoa, 1992) parece ser preocupação dominante para retirar uma interpretação integrada e não isolada das experiências pedagógicas da estagiária no decurso da resolução dos conflitos interpessoais, que ocuparam um papel determinante na sua aprendizagem profissional.

Em diferentes momentos, a supervisora demonstra ainda a preocupação em desafiar a estagiária para uma aprendizagem profissional que tenha em conta as diferentes faixas etárias, como ilustram os seguintes excertos das notas de campo:

- a) ”Tens de ligar às idades. Com que grupo preferes trabalhar?” (nota de campo, 31 de Março/2003);
- b) “A tua aposta tem sido no planear, fazer e rever o que não implica grande planificação de acordo com a idade. Tens de começar a trabalhar em

grupos e para todos. Trabalhar com os três anos não é a mesma coisa que trabalhar com os de cinco.” (nota de campo, 2 de Abril/2003);

- c) ”Como correu a sessão de movimento com os grandes?” (nota de campo, 21 de Maio/2003)⁷¹.

Existe a preocupação com que a intervenção da estagiária se realize com todas as crianças e não apenas com algumas embora recaia especificamente sobre a transferência directa e automática da faixa etária da criança para a situação educativa.

Neste contexto, existe um clima de acolhimento, de diálogo, de abertura, de cordialidade e de colaboração. Porém, perante as dificuldades sentidas na resolução dos conflitos interpessoais, a estagiária recorre à auxiliar da acção educativa. O recurso à auxiliar de educação revela-se particularmente interessante mas o seu esclarecimento e compreensão requerem a descrição da interacção educativa de Graça.

4.5.4 A interacção educativa

Num primeiro ponto, deste caso, far-se-á uma clarificação introdutória que se julga pertinente para a subsequente análise da interacção educativa de Graça.

Neste contexto, a rotina diária proporciona o processo planear-fazer-rever (Hohmann e Weikart, 1997) mas apresenta-se mais ao nível da linguagem do que propriamente ao nível de uma clara mudança das praticas.

Acerca do tempo de planeamento, a educadora revela que “enumera algumas áreas e pergunta quem quer lá trabalhar”, isto é, enfatiza a escolha da área mas não encoraja a criança para a execução de um plano de trabalho. O tempo de planeamento limita-se, assim, à escolha pelas crianças da respectiva área de trabalho.

Por outro lado, a estagiária elucida no seu portefólio que “Quando cheguei a esta sala para dar início ao meu estágio não era ainda trabalhado o momento de rever” (portefólio: 20).

⁷¹As sessões de movimento eram realizadas em espaço próprio e de acordo com as faixas etárias. No mesmo dia, um adulto fazia a sessão de movimento com o grupo dos grandes ou o grupo dos médios e pequenos enquanto o outro adulto permanecia na sala com as restantes crianças. Havia o cuidado de se revezarem.

De facto, de uma forma simples, o tempo de rever baseava-se no questionamento da educadora sobre o cumprimento de trabalho das crianças, como revela a seguinte nota de campo:

“- A educadora, de forma descontraída, em grande grupo, questiona sobre o tempo de trabalho: “Quem foram os meninos que cumpriram os seus planos de trabalho?” Colocam-se alguns dedos no ar. “E quem não cumpriu?” Colocam-se mais dedos no ar. Virando-se para a criança que estava ao seu lado, pergunta: “Por que não cumpriste?” – “Porque não ajudei a Joana”. – Ah, tinhas ficado de ajudar... e tu, Rui?” – “Porque tocou logo.” (nota de campo, 26 de Março/2003).

O tempo de rever limitava-se, assim, ao levantar dos dedos e à justificação sobre o cumprimento do trabalho previamente escolhido.

O planeamento e a revisão, já anteriormente referenciados, são realizados em função da organização dos grupos, alternando os dias. Porém, existia um dia em que o planeamento se efectuava com todas as crianças. Por isso, aquando da realização conjunta do planeamento, a “pseudo-escolha” (Epstein, 2002) é a solução encontrada, como ilustra a seguinte nota de campo:

“-A supervisora pergunta:“Quem quer ir para a área da biblioteca, da casa e do faz de conta?” Levantam-se alguns dedos no ar. “Esses meninos vão com a Graça para a mesa, os restantes ficam comigo na manta”, acrescenta a supervisora” (nota de campo, 21 de Maio/2003).

O motivo de tal organização é, sobretudo para o adulto, um caminho para o controlo. Citando a clarificação que é proposta pela supervisora: “Nós, não fazemos o planeamento, as duas, porque assim não sabem para que área ir, nem nós”. (nota de campo, 26 de Março/2003), pode afirmar-se que evidencia fragilidades e tensões referentes aos espaços de liberdade, numa clara assunção do princípio de não transformabilidade.

Assim, enquanto a supervisora do terreno apoia o grupo dos grandes na realização de tarefas previamente determinadas, Graça assume o ciclo planear, fazer e rever com o grupo dos médios e o grupo dos pequenos.

Para uma melhor compreensão, procede-se à análise da sensibilidade ao nível da interacção educativa da estagiária, através dos dados das notas de campo e das filmagens.

4.5.4.1 Sensibilidade: a interação calorosa

As crianças que frequentam esta sala têm, diariamente mas de forma alternada, oportunidade de escolher actividades e jogos que pretendem realizar durante o tempo de trabalho nas áreas. Os momentos de planeamento constituem, deste modo, espaços e tempos de antecipação da acção, onde a criança elabora planos de actividades e experiências que vai realizar no momento seguinte da rotina diária - o tempo de trabalho nas áreas.

Nos tempos de planeamento, Graça manifesta sempre a tendência de envolver as crianças, através da voz, dos gestos e do olhar, num ambiente de proximidade (Hohmann e Weikart, 1997). Atente-se às notas de campo que comprovam a forma como a linguagem corporal apoia e sustenta a comunicação:

“- À medida que as crianças saíam do círculo, no tempo do planeamento, Graça apoia as mãos no chão e imprime um movimento suave dos quadris para se aproximar das restantes, numa atitude receptiva encerrando, de novo, o círculo.” (notas de campo, 20, 24 e 30 de Março, 2003).

Este movimento simples, que decorre suave e discretamente, engloba a necessidade de proximidade física para sentir o grupo mais receptivo à sua intervenção.

Nestes tempos, Graça apresenta um tom de voz positivo, procurando, de uma forma meiga e paciente, ajudar a criança a definir e estruturar os interesses pessoais e a respeitar a sua vez, conforme extracto retirado da filmagem:

“-*Vão pensar um bocadinho*”, diz Graça de uma forma doce e baixa enquanto algumas crianças conversam para o colega do lado. Depois alteia meigamente um pouco a voz, dizendo: “*Os que já sabem, esperam um bocadinho e os outros vão pensar o que querem fazer*” – “*P’ra casinha*”, responde a Joana. – “*Eu não perguntei ainda, Joana. O que é que eu disse? Sh, sh*” Estabelece-se, em seguida, alguns segundos de silêncio. – “*Já pensaram?*” Pergunta Graça – “*Já*”, respondem alguns em coro. – “*Sh, baixinho!*” – “*Eu queria ir para a casinha.*” – “*Joana, Joana, tens que esperar pela tua vez, está bem? Quando eu perguntar, tu dizes, está bem?*”, responde a estagiária com voz meiga e compreensiva.” (filmagem, 20 de Março, 2003)

Valoriza a importância da criação de um clima social positivo com interações que revelam a dimensão lúdica e a linguagem gestual, fomentando na criança o

aprisionamento à voz do adulto, conforme extractos retirados das notas de campo e das filmagens:

“- O que é que eu disse? Sh. Sh..., vamos fechar a boquinha à chave”, diz a estagiária com um tom de voz carinhoso. E gesticula com a mão, fazendo de conta que a fecha para, em seguida, fingir meter a chave no bolso da bata. Quase todos a imitam, havendo uma criança que se desloca para colocar a chave no bolso da sua bata. Estabelece-se, em seguida, alguns segundos de silêncio. – “Já pensaram?”, pergunta Graça.” (nota de campo, 20 de Março, 2003);

“- A estagiária diz:”*Então, Rodrigo, lembras-te do que fizeste?*” – (?) – “*Estiveste a dormir? E como é que fizeste? Fizeste*”, e coloca a cabeça sobre as mãos unidas e ligeiramente inclinadas sobre o seu lado direito, fecha os olhos e ressona baixinho.” *Foi assim?*”, pergunta de novo. Como as crianças falam entre si, acrescenta: – “*Vamos fazer todos?*” As crianças envolvem-se no jogo, excepto uma. Graça tenta que ela entre no jogo, dizendo: “*Olha Tiago, estamos todos a dormir.*” A criança reage em conformidade (...) “*Tu, depois, dizes o que é que fizeste, agora queremos saber o que ele comeu, o que ele comeu*”, diz Graça fazendo os gestos com a mão, havendo duas crianças que a imitam “(filmagem, 21 de Maio, 2003)

Para Graça, a linguagem gestual é um apoio na dinâmica interactiva pois considera que aumenta o nível de intercâmbio que estabelece com as crianças. Nesta linha, afirma no portefólio: “exemplificava com gestos, sempre que possível e necessário, o que as crianças diziam, de forma a visualizarem melhor o que cada uma referia” (p.22).

Neste sentido, Graça estabelece interações de segurança e cumplicidade mas revela uma sensibilidade precária à criança uma vez que não contribui para o seu crescimento pessoal. Reduz tendencialmente o seu papel à proximidade física, ao afecto de natureza lúdica, ignorando a vertente inquiridora e reflexiva da sua intervenção em fazer crescer as crianças na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de sentirem empatia e auto-confiança (Hohmann e Weikart, 1997).

A interação da estagiária, no âmbito da sensibilidade, prende-se na criação de “elos” afectivos, gestuais que comprometem a criança nas intenções e propósitos do adulto.

Por conseguinte, o papel de Graça é, basicamente, o de criar situações lúdicas, de uma forma paciente, como evidenciam as seguintes notas de campo:

“- Graça acompanha os mais pequenos na hora do lanche. Baixando-se ao nível das crianças e falando num tom de voz baixo e macio, reforça as crianças que têm dificuldade em comer. Então, pega na colher e transforma-a num avião para a criança comer o iogurte.” (nota de campo, 24 de Março, 2003);

“- Durante o tempo de trabalho, Graça inicia a interacção com a criança como companheira: bateu à porta, construída pela criança em plasticina. Curiosamente, a sua atitude fez com que estimulasse a criança a resolver o problema: colocou uma bolinha, dizendo que era a campainha.⁷²” (nota de campo, 26 de Maio, 2003)

Freinet (1974) adverte que a actividade lúdica, reduzida à mera ideia de entretenimento, não favorece o desenvolvimento da criança. Distancia-se assim da criação de um clima de apoio interpessoal e ingressa, de novo, de uma forma meiga e paciente, no tempo da criança. Deste modo, revela-se de enorme importância o seguinte extracto da filmagem em torno da revisão, uma vez que reflecte um ingressar de tempo que não se situa na esteira de Rinaldi (1999) e de Malaguzzi (1999) para activar as competências das crianças, num processo activo de busca de pistas e de sinais que requerem exploração.

“- A criança continua brincando com a plasticina e diz: *“Uma cobra, isto é uma cobra.”* – *“Vamos ter que guardar a plasticina aqui dentro”*, diz a Graça, aproximando-lhe a caixa para ele meter. – *“É uma cobra muito grande”*, diz o Miguel – *“É muito grande, vamos ver se cabe aí dentro?”*, diz a estagiária. – *“Vamos ver”*, diz Miguel. – *“Ora tenta, Luís, a ver se cabe aí dentro. Tens de lhe pegar pela cabeça, ora vamos lá, isso.”* Diz Graça, muito baixinho, e de uma forma incentivadora. Fecha a tampa e acrescenta: *“Isso, vai dormir, a cobra vai dormir. Queres ir pôr a plasticina no armário?”* – *“Não, ainda falta uma coisa”*, diz Luís tornando a retirar a plasticina para fora. – *“Ah, ainda falta mais. E o que fizeste mais?”* – *“Fiz um gato.”* – *“Uau, fizeste um gato!”*, exclama Graça – *“E depois fiz...”* – *“Queres contar ou não, Luís? É que a Carla também tem que contar, falar de (?)”*. A criança continua brincando, fazendo de novo a

⁷²Este exemplo não se enquadra no âmbito da estimulação porque foi um simples acaso, ou seja, não foi intencional, ficando Graça surpreendida com a reacção da criança.

cobra. – “É o Miguel”, diz o Luís continuando a brincar com a plasticina. – “Mas o Miguel já falou, não falou? Agora és tu que tens de contar o que é que fizeste no teu tempo de trabalho. Essa cobra que estás a fazer agora, só que agora estás a contar o que é que tu fizeste no teu tempo de trabalho e vamos guardar o material, vamos guardar Miguel. Vamos pôr aqui, vamos guardar a cobra”, diz a Graça segurando a caixa. E acrescentando: “Ora tenta lá, direitinha, prontos agora vamos fechar isto, vá lá. Pronto agora vai dormir. Fecha lá e vai pôr no lugar depressa para veres o que a Carla fez.” (filmagem, 26 de Maio/2003).

Este extracto da filmagem ajuda a clarificar que Graça apenas deixa discorrer as ideias da criança, limitando-se, discretamente, através de paráfrases, a reajustar a sequência interactiva face aos propósitos do tempo de revisão. A sensibilidade manifesta-se ao nível da comunicação com a criança, no tom de voz adequado. Contudo, as suas mensagens não são integradas nas interacções da estagiária. Evidencia-se que desvaloriza as conquistas da criança e que desvaloriza a oportunidade de esta partilhar com o grupo o que tem para dizer, para contar, para partilhar e ensinar (Rinaldi, 2006). Neste sentido, não cria oportunidades de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Neste contexto, observou-se pouca partilha dos materiais nos tempos de rever e nunca se observou a participação e o envolvimento activo da estagiária nos jogos e brincadeiras das crianças. As acções das crianças, no âmbito do jogo e das brincadeiras em que se envolvem quando estão nas áreas, não são muito valorizadas. Os adultos circulam pela sala numa atitude de supervisionamento onde não há envolvimento activo.

Distancia-se assim das propostas dos três modelos curriculares – High-Scope, Movimento da Escola Moderna e Reggio Emilia – e da perspectiva Pedagógica da Associação Criança que salientam a importância da escuta activa da criança e do compromisso de apoiar a brincadeira das crianças.

Malaguzzi (1999) salienta ainda a importância do tempo da criança para a interacção educativa do adulto ao nível da sensibilidade. Neste contexto, é fundamental clarificar os sentidos retirados do portefólio da estagiária e das seguintes notas de campo:

- a) Apenas a apontar que o tempo destinado à sequência planear-fazer-rever é curto, possibilitando pouco tempo de trabalho nas áreas e revisão” (portefólio, p.23);
- b) Demorei muito tempo no planeamento (nota de campo, 24 de Março/2003);
- c) A Graça demora imenso no tempo de planear. Faltavam apenas 12 minutos para terminarem o tempo de trabalho quando a última criança foi, finalmente, para a área pretendida (nota de campo, 26 de Março, 2003);
- d) Só consegui fazer a revisão com três crianças de um grupo de oito e fazendo a revisão com a terceira já após o toque de saída. Mais de metade do tempo foi dedicado a seguir as conversas das crianças e a tentar captar as crianças para a revisão. Terminou, dizendo:”Hoje fiz a revisão com alguns meninos, amanhã faço com outros.” (nota de campo, 21 de Maio, 2003)

São vários os obstáculos que põem em causa o valor educativo do tempo de rever.

Um dos obstáculos é, sem dúvida, a escassa motivação e envolvimento das crianças na tarefa, condições essenciais à sua aprendizagem e desenvolvimento. Isto significa que a estagiária evidencia uma preocupação com a organização da tarefa e descarta a atitude de observação atenta aos interesses que a criança evidencia. O seguinte extracto da filmagem ajuda a clarificar que orienta e dirige a acção da criança para a concretização de objectivos e propósitos previamente definidos:

“- No tempo da revisão, uma criança diz:”*Olha, duas laranjas*”. E aponta para o tecto. – “*Duas, quê? Ah, tem duas cores que é cor de laranja.*” Diz a estagiária. Mas, como todas as crianças olham para o tecto, Graça faz o mesmo, dizendo:”*Pois tem, são dois colares cor de laranja que são feitos de massinha. Tu fizeste um?*” Outra criança diz apontando: “*Há um outro, e outro e outro*” – “*Isso já fizeram outro dia. Agora estamos a falar do que fizeram hoje.*”, responde a estagiária (...) “*Ó, Tiago, senta-te lá, nós depois conversamos sobre os colares. Senta-te na tua cadeira. Olha, Manuel (que continuava de pé, apontando para os colares), agora estamos a falar com o Carlos; depois falamos dos colares.*” (filmagem, 21 de Maio, 2003)

Outro dos obstáculos deve-se ao facto de a estagiária ter de dirigir a atenção para os conflitos entre as acções das crianças, reflexão a ser desenvolvida no sub-capítulo seguinte.

Finalmente, e talvez o mais relevante obstáculo, é a estruturação e a organização da rotina diária. A rotina diária é um importante recurso na construção das interações e relações. Recorde-se que o rever apenas se efectuava esporadicamente e somente com uma questão simples: quem cumpriu o seu plano de trabalho? Por outro lado, o planeamento também era feito em grande grupo e com um número escasso de crianças. Isto significa que os tempos de planear e de rever foram praticamente “encaixados” no tempo de trabalho nas áreas. Apesar de existir uma repetição sequente de tempos, a constância da rotina não integra tempos adequados para as crianças planearem, concretizarem os seus planos e partilharem as suas acções.

Importa, ainda assim, salientar que Graça interage de uma forma calorosa, comunicando os seus interesses e preocupações, através de gestos e tom de voz positivos. A forma como a estagiária reflecte o ambiente de segurança e bem-estar emocional proporcionado às crianças está bem patente no seguinte extracto do portefólio: “O carinho e a afectividade foram dois dos critérios usados como estratégia e resultaram num complemento muito importante para o sucesso das interações” (p.19).

Mas que repercussões terá esta sensibilidade ao nível da autonomia concedida à criança? É que se verá em seguida, através dos dados do portefólio reflexivo da estagiária, das filmagens e das notas de campo.

4.5.4.2 Autonomia: uma calorosa relação de forças

É através da articulação entre as dimensões do afecto, do carinho e da resolução dos conflitos sociais que se define o exercício da autoridade de Graça. Neste caso, o exercício de autoridade é um processo de identificação que desenvolve no âmbito da relação que mantêm com a supervisora. A estagiária considera como especialmente positivo a “educadora cativar as crianças para as actividades pela expressividade que impunha à sua linguagem e por não reforçar os eventuais conflitos que se faziam registar entre as crianças” (portefólio:18).

A estratégia utilizada pela supervisora não favorece o desenvolvimento das competências sociais necessárias à resolução autónoma dos conflitos sociais. Com efeito, segundo Piaget (1984), 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 poder e a coacção, os quais não favorecem a superação do egocentrismo.

Também Dewey afirma que a disciplina deve proceder da vida do jardim como um todo e não directamente do adulto.

Ao contrário destes pressupostos, na mediação dos conflitos é Graça quem detém o controlo, tendo as crianças uma atitude de submissão à autoridade que ela exerce sobre aquelas.

O seguinte extracto da filmagem ilustra que a estagiária inicialmente enceta esforços no sentido de envolver a criança na regulação do planeamento, depois recorre à ameaça como estratégia reguladora do grupo e, por fim, utiliza a exclusão da criança:

“- No tempo de planeamento, a estagiária diz:”*Rui, Rui! Olha, queres ser tu a escolher? Mas não dizes o nome. Tens de dizer como eu disse ao Diogo o que tinha, vou escolher uma menina que tem isto e isto, mas não dizes o nome.*” – “*Uma menina com fita cor-de-rosa*”, responde o Rui. – “*Uma menina com fita cor-de-rosa. Mas há duas meninas com fita.*” – “*É a Isabel*”, diz uma criança. – “*Faz o plano, Isabel.*” (...) Entretanto, o Rui levanta-se, e Graça chama-o: “*Rui, olha, Rui*”, diz com um ar muito sério, fixando a criança, mas depois desvia a atenção para o Carlos que tinha, entretanto, dado uma bofetada ao Rui.”*Vem para a minha beira, sentas-te aqui ao meu lado*”. Enquanto ajuda o Carlos a sentar-se perto de si, o Rui conversa com o colega do lado. Graça, então diz: “*Enquanto os meninos não estiverem todos calados, ninguém faz o plano e vamos ficar todos aqui sentados.*” O Rui continua a conversar e Graça, com a cara fechada, diz:”*Rui, ouviste o que eu disse? Enquanto os meninos não estiverem calados, vamos ficar todos aqui sentados e ninguém vai trabalhar para as áreas. Ouviste o que eu disse?*” Entretanto, o Rui dirige-lhe a palavra mas Graça não lhe liga e acrescenta: “*Olha, Isabel, acaba de fazer o teu plano, mas interrompe dizendo “Rui! Rui!”* que se tinha deitado no chão e levantado as pernas para o ar. Depois de o acalmar, é excluído do grupo (filmagem, 20 de Março, 2003).

Graça mostra claramente uma pedagogia do controlo, uma pedagogia de submissão, centrada no exercício da autoridade do adulto. Os resultados indirectos de tal situação são fáceis de compreender bem como os seus efeitos imediatos: quando a moralidade se adquire do exterior, ela permanece heterónoma (Lourenço, 1992; Vieira e Lino, 2007).

É, pois, em torno da preservação da ordem que se configura a dimensão da autoridade.

Como se pode novamente constatar no extracto da filmagem seguinte, Graça não declina da autoridade, centra o controle na figura da estagiária, salienta o afastamento do grupo e a punição, que se traduz na privação de participar no tempo do planeamento, e envolve, mais tarde, a criança para pensar na acção desajustada socialmente:

“- A estagiária diz: *“Vamos ouvir agora a Joana. Vais para a casinha, e o que vais fazer?”* – *“Vou cozinhar”* – *“E o que vais cozinhar? Vamos ouvir o que é que ela vai cozinhar? O que será?”*, mas, como Rui continua a conversar, Graça, meigamente, diz: *“Vou tapar os ouvidos, tu ouves a Joana e depois dizes-me”*. E coloca suas mãos sobre os ouvidos, aguarda alguns segundos e pergunta, virada para o Rui: *“Ouviste o que ela disse?”* – *“Batatas”*, responde o Rui – *“São batatas, Joana?”* Esta diz que sim, mas o Rui continua dizendo: *“batatas, batatas, batatas”*, como se fosse uma ladainha. Graça, volta-se para ele e pergunta-lhe: *“Olha, Rui, lembraste do que é que tu prometeste?”* O Rui toca-lhe no cabelo com um movimento rápido, mas Graça ignora. Mas o Rui insiste que é ele a fazer o plano e aponta com o seu dedo indicador para si. – *“Achas que és tu a fazer o plano? Postaste-te bem? O que é que os meninos acham? Acham que ele hoje se portou bem?”* – *“Portou! Portou”*, responde uma criança. – *“Enquanto os meninos não respeitarem os outros quando um menino está a fazer o plano, demoramos muito tempo”*, diz Graça. O Rui bate-lhe na perna ao que a Sofia responde, exclamando: *“Rui!”* E a criança acrescenta: *“Vamos lá depressa se não, daqui a bocado, são cinco horas e ainda estamos aqui.”* – *“Eu não vou continuar depressa enquanto os meninos não se portarem bem. Eu vou escolher a menina que está à minha frente. Quem está à minha frente?”* – *“A Ana”* Entretanto o Rui bate-lhe na mão e Graça segura-o e procura desenvolver o planeamento, perguntando: *“O que é que vais fazer? Espera um bocadinho”*, pois o Rui toca-lhe na cara. *“Olha, Rui, sabes que os meninos estão a fazer o plano”*. Mas o Rui retira-lhe a caneta do bolso da bata e espeta-lha em frente da cara, dizendo: *“tatarão”*. Depois tenta escrever na sua bata e Graça ao retirar-lhe a caneta, diz-lhe: *“Mostra a caneta! Olha, Rui, queres continuar o que estás a fazer ou vais prometer-me que vais ouvir o que estão a dizer os outros meninos?”* – *“Oh!”* -diz o Rui aponta com o dedo contando-os: *“um, dois, três, quatro!”* – *“Quantos meninos faltam?”* – *“Quatro meninos”*, responde o Rui. – *“E achas que fazemos mais depressa quando os meninos estão em silêncio ou estão a falar?”* – *“Não vou falar mais.”* – *“Não vais falar mais nada? Olha que quando os meninos dizem algo têm de fazer aquilo que dizem, se não são mentirosos.”* – A criança ri-se alto e estende-se na manta, divertida com a

situação. –“Rui, olha, eu vou fazer com que tu entendas, Rui!” E procura colocá-lo devidamente no círculo, ao que ele resiste. Consegue levantá-lo e vai colocá-lo numa cadeira perto da educadora. Volta para o círculo e continua com as restantes crianças no planeamento. Quando termina com estas, fala discretamente com ele antes de ir para o seu tempo de trabalho.” (filmagem, 24 de Março, 2003).

Na mediação dos conflitos é Graça que detém o controle, tendo as crianças uma atitude de submissão à autoridade. A ordem e a disciplina são impostas de forma externa. As dificuldades manifestadas pelo Rui em compreender a razão de aguardar a sua vez, geralmente, não ocorrem quando o adulto tem o cuidado de aceitar os sentimentos e as percepções das crianças, esclarecer e afirmar o problema sob todos os ângulos e envolver as crianças na solução dos problemas (Hohmann e Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho, 1996, Lino, 1996). Graça, porém, considera que as crianças não têm o direito de sentir o que sentem e tenta induzir o pensamento da criança com aquilo que a autoridade adulta deseja.

Em geral, o Rui era o último a planear apesar da recomendação feita pela supervisora sobre a necessidade de esta criança ser incluída nas primeiras escolhas. Considera-se ainda pertinente referir que as crianças permaneciam sentadas cerca de uma hora, em grande grupo, e continuavam sentadas para a realização do planeamento que se realizava *a posteriori*. É em função deste “longo sentar” que se poderá compreender a dificuldade de auto-controlo por parte da criança, que não poderá ainda ser dissociada das suas características idiossincráticas.

As experiências de aprendizagem profissional remetem a estagiária para a criação de estratégias que não favorecem o desenvolvimento das competências sociais necessárias à resolução autónoma dos conflitos sociais.

Piaget (1984) alerta para que a coerção socializa apenas superficialmente o comportamento e reforça a tendência da criança para depender do controlo dos outros. Freinet (1973) adverte também que “por princípio, toda a ordem sob forma de autoridade é um erro” (p.172) e explica ainda que, “os castigos são sempre um erro. São humilhantes para todos e não conduzem ao fim desejado” (ibid:198). Mas isto é bem evidente na abordagem da estagiária, como ilustram as seguintes notas de campo:

- a) “Durante o planeamento, duas crianças batem-se. Graça isola-as do grupo, sentando-as perto de uma mesa e solicita à auxiliar de educação que as

supervisione enquanto continua o planeamento com as restantes.” (nota de campo, 26 de Março, 2003);

- b) “Graça conta que, na visita e na formação da fila, o Rui queria passar à frente de todos os outros meninos. Acrescenta que lhe disse para aguardar mas a criança não acatou. Depois, explica: Segurei-o, arranhou-me, mas não o larguei, coisa de que não gostou. Mas, depois de se ter acalmado, até acabou por lanchar e portou-se bem” (nota de campo, 2 de Abril, 2003);
- c) “A investigadora chega ao jardim e encontra três crianças de castigo na sala, sentadas na manta sob a supervisão de Graça. Tinham de permanecer sentadas e caladas enquanto as restantes viam um filme noutra sala.” (nota de campo, 26 de Maio/2003).

Nesta sala, parece existir a insistência para que a criança siga sempre as regras e directrizes dos adultos, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de uma moralidade conformista. Esta relação não oferece a possibilidade para a construção de uma auto-estima positiva ou sentimentos morais cooperativos (DeVries e Zan, 1998) e, neste contexto, as crianças não crescem na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de tomar a iniciativa e de sentirem empatia (Hohmann e Weikart, 1997).

A interacção de Graça apresenta-se como uma restrição ao desenvolvimento da autonomia da criança, do seu sentido de responsabilidade em relação aos outros, transformando-a num indivíduo sem direitos (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; 2001; Oliveira- Formosinho e Araújo, 2008; 2004). O seu exercício de autoridade é consistente com a opinião da supervisora quando afirma: “não intervenho, de propósito, para que possas resolver a situação pois precisas de ser tu a conquistá-lo e ele sentir que tu também mandas” (nota de campo, 2 de Abril, 2003). Nesta linha de pensamento, a falta de reflexão e de clarificação sobre metas e objectivos de resolução dos conflitos interpessoais dificultam a construção de caminhos alternativos.

Concretizando, Graça perante os conflitos interpessoais, utiliza os seguintes procedimentos:

- a) tenta envolver a criança nas estratégias dinamizadoras do planeamento e do rever. Nestas situações, ao dar o controlo à criança (Hohmann e Weikart, 1997), o seu objectivo vai mais no sentido de evitar a

destabilização no grupo do que em ajudar a construir a autonomia da criança;

- b) tenta ignorar, por vezes, as chamadas de atenção da criança;
- c) faz intervenções directas e, por vezes, muda de lugar a criança que lhe parece que está a perturbar a actividade.

Caminha também para a exclusão da actividade, como atitude punitiva, utilizando duas vias complementares: por um lado, a retirada da(s) criança(s) é sempre acompanhada do agente da autoridade (educadora de infância, auxiliar da acção educativa e estagiária) e, por outro, procura que as crianças reconheçam o erro e compreendam a relação de causa e efeito entre o erro e o castigo.

Pode afirmar-se que Graça apesar da sua actuação calma e paciente, utiliza muito um poder coersivo.

Reconhece-se assim a aprendizagem de práticas centradas na punição e na pedagogia de submissão perante regras e normas, que têm de ser inferidas, individualmente, pelas crianças.

A ausência de partilha de controlo do poder, entre as crianças e a estagiária, reflecte-se na organização da sala: não há um quadro de regras como referência colaborativa de sócio e auto-regulação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008; 2004). Reflecte-se também noutras situações do quotidiano da sala de infância, nas quais é a autoridade do adulto que impõe deixando pouco espaço às crianças.

Nas actividades desenvolvidas em grande grupo, um dos critérios utilizados sobre o direito a participar era “chamar quem está mais caladinho” ou “quem se tinha portado melhor” ou ainda o “pimpar” no sentido de escolher as crianças que levantam o dedo no ar para participar. Os primeiros critérios eram igualmente sobrevalorizados para determinar quem ocupava o primeiro lugar nas filas estabelecidas, de acordo com o género das crianças, para efectuar a higiene diária.

Estas evidências permitem alargar a reflexão noutra direcção: a gestão da assunção das responsabilidades⁷³ das crianças no decurso da rotina.

Concretizando, a estratégia usual era retirar de um saco a fotografia de uma criança que seria depois colocada no quadro relativo à responsabilidade correspondente. Em tempo de grande grupo, a criança, para efectuar essa tarefa, era chamada pelo adulto ou, então, escolhida por outra criança, após indicação daquele. Esta experiência gera a seguinte situação, conforme registo recolhido nas notas de campo:

“- Uma criança protesta por ser escolhido outra vez o colega pois já tinha sido sexta-feira. O adulto responde que a escolha tinha sido experimental e que não valia. Acrescenta que a responsabilidade anterior tinha sido outra e, portanto, era distinta: tocar o sino.” (nota de campo, 31 de Março, 2003).

A voz da criança sobre aspectos relacionados com a sua vida quotidiana prende-se com as questões de justiça, mas não é ouvida, não é escutada, nem tão pouco reflectida. Pelo contrário, o que é justo confunde-se com o que é poder, restringindo, assim, o desenvolvimento da autonomia da criança (Piaget, 1984).

Neste ponto, a questão que se coloca é o princípio defendido por Dewey (1897) que estabelece que a organização da vida na sala deve criar condições para salvaguardar a igualdade de oportunidades. Em todo este processo é igualmente imprescindível desenvolver a rotação diária de direitos e deveres (Oliveira-Formosinho, 1996, Devries e Zan, 1998). Ora, neste contexto o cultivo da sorte é um processo que não contribui para a concretização destes princípios, podendo mesmo afirmar-se que não existe uma única intervenção onde as crianças sejam implicadas na elaboração de regras ou na resolução de conflitos (Helena Luís, 1998). Nesta sala, a ordem e a disciplina são impostas de forma externa, pela estagiária, na qual se centra a autoridade, o que não favorece o desenvolvimento de competências necessárias à resolução autónoma dos conflitos sociais.

Do mesmo modo, a estagiária torna as crianças como sujeitos reactivos quando as desafia para experiências de aprendizagem pré-determinadas, inserindo-se numa

⁷³O quadro das responsabilidades indicava o género da criança e envolvia as seguintes tarefas: tocar a campainha para assinalar o tempo de arrumar; confirmar se as áreas estão em ordem; levar o sabonete e a toalha para a higiene diária; marcar o tempo e o dia no quadro do tempo.

perspectiva transmissiva de educação. Mas se a tónica, por um lado, é colocada na transmissão de conhecimentos, por outro, é concedida a verdadeira actividade à criança, isto é, Graça proporciona oportunidades às crianças de fazer escolhas e planos de acção para as actividades auto-iniciadas e partilhar as suas realizações com os pares.

Realce-se ainda que não só permite e apoia as escolhas pessoais da criança como também se liberta da preocupação de lhe lembrar, no tempo de fazer, o plano que a criança previamente tinha elaborado, como ilustra o seguinte extracto do portefólio: “fui-me apercebendo que (...), durante o tempo de trabalho, tudo influencia as experiências pessoais de cada criança: desde os colegas que estão na mesma área aos materiais encontrados e que não tinham sido lembrados.” (portefólio, p. 21).

Parece poder dizer-se que pratica, simultaneamente, o constrangimento e a liberdade, uma vez que existe uma separação entre o tempo do adulto, isto é, quando propõe actividades e orienta a criança, geralmente em pequeno grupo, para fins previamente estabelecidos, e o tempo da criança, quando esta realiza as actividades escolhidas livremente nas áreas. Mas a livre escolha de actividades - tempo de planear -, quando não são fundamentadas em estratégias colaborativas num ambiente de aprendizagem desafiante, pode configurar uma rotina de ocupação.

Mas como interage Graça ao nível da estimulação? Convém, assim, analisar a estimulação concedida à criança, utilizando os dados das filmagens e das notas de campo.

4.5.4.3 Estimulação: a apetência académica

No que diz respeito à estimulação, procura-se primeiramente identificar as oportunidades que Graça cria, de forma intencional, às crianças para apoiar os interesses e necessidades que estas evidenciam, implícita ou explicitamente. Os extractos das filmagens permitem analisar o tipo de questões utilizadas pela estagiária nos momentos de actividades iniciadas pelas crianças:

“- (...) *Então, vais pôr os teus pais dentro da casa ou fora da casa?*”⁷⁴ – (?) – “*E mais? Vai estar um dia bom de sol ou de chuva?*” “*De sol*”, responde a criança.” *E o que vais fazer mais?*” (filmagem, 10 de Março/2003);

“- (...) *Vais passear, e vais passear sozinha?*” Pergunta Graça. “*Não.*” “*Então? pergunta a estagiária*” “*Com os bebés.*” “*Quantos bebés, é que vais levar a passear?*” A criança abre a mão.”*Quantos são?*” Pergunta Graça. “*Cinco.*”, responde a criança.(...) ” *Vais pintar uma menina e que mais? Onde vai estar essa menina?*” Pergunta Graça.”*Na casa*”, responde ela.”*Essa menina vai estar dentro da casa ou ao lado da casa?*”. ”*Ao lado da casa.*” “*Ao lado da casa. E o tempo? Vai estar um tempo de chuva ou de sol?*”(filmagem, 24 de Março/2003);

“- *Vais trabalhar com a plasticina azul, não é?*”, diz Graça.- (?) – “*Vais fazer um bolinho? É um bolinho? Será um bolinho de anos?*” “*Sim*”, responde a criança.”*Vamos todos comer o bolinho de anos, não é António?*”(filmagem, 26 de Maio/2003)

A estagiária usa sobretudo questões directas. Apesar de colocar perguntas dirigidas, evidencia que as questões colocadas visam descobrir o que a criança deseja ou pensa (Hohmann e Weikart, 1997), ou seja, procura estender o pensamento e a linguagem da criança a fim de obter uma melhor explicitação das suas intenções (Dewey, 2002).

Neste sentido, reconhece a centralidade da acção da criança para a construção do conhecimento próprio (Piaget, 1978a; 1978b; 1984) e enfatiza o papel do contexto social nesta construção (Vygostky, 1991). As crianças têm opção de escolha e de decisão no uso de materiais. Mas, para que as crianças tenham sucesso nas actividades que realizam, é fundamental que o apoio providenciado se adegue aos interesses que estas evidenciam explicita ou implicitamente.

O seguinte extracto da filmagem ajuda a clarificar que Graça valoriza as intenções da criança e que responde em conformidade com as suas preocupações:

“- (...) *Vou acabar o desenho.*”, diz uma criança. “*Vais acabar o desenho? Tinhas dito que ias fazer a tua família, não é?*”, acrescenta Graça. “*Não sei qual é o que eu tenho de desenhar.*” “*O pai, a mãe e a filha*”, responde uma colega. “*Será? Acho que*

⁷⁴Nota-se também aqui que a linguagem utilizada não é adequada.

eram mais pessoas. Não te lembras que membro falta desenhar? Então vai buscar.”, diz a Graça. Chega depois a criança que se coloca no centro do círculo à frente da estagiária.”*Já pensaste?* Pergunta Graça, virando o desenho para ela, acrescentando: “*Então, o que te falta desenhar?*” “*As flores.*” “*Falta-te desenhar as flores*”. A criança indica com o dedo as figuras no desenho: “*O pai, a mãe, a minha irmã e eu.*” “*Mas falta-te desenhar mais alguém na tua família*”, diz Graça. “*O avô*”, responde uma criança. “*O avô e os passarinhos*”, diz a criança em causa. “*Os passarinhos e as flores*”, acrescenta Graça, dizendo:”*Então, vai acabar.*” (filmagem, 31 de Março/2003)

Este processo reconhece a agência activa da criança nas aprendizagens que realiza e nos conhecimentos que constrói, desafiando e estimulando de uma forma real o pensamento da mesma.

Mas, ao nível da estimulação, um aspecto relevante em Graça é a ênfase nas estratégias de índole didáctica para dinamizar os tempos de planear e de rever. Na utilização das mesmas distinguem-se dois procedimentos de acção progressivamente inclusivos: ou utiliza a estratégia como fim, isto é, para determinar a ordem de quem planifica ou a utiliza como meio ao serviço da regulação dos comportamentos das crianças.

A nota de campo e os extractos das filmagens mostram que, relativamente ao primeiro procedimento, a estagiária interpela a criança como incógnita, a fim de verificar um corpo pré-determinado de conhecimentos: as cores, as letras, os números, as figuras geométricas e a orientação espacial.

“- Graça diz:”*Eu vou escolher um menino com sapatilhas verdes e de camisola de gola alta verde. Quem será?*” “*É este*”, diz a criança que está sentada ao seu lado.”*És tu?*”, pergunta Graça “*Sim*”, responde a criança levantando o bibe. (...)”*Vou escolher uma menina, vamos ver quem é essa menina. Que tem o nome que começa por R.*” – “*Sou eu*”, responde uma criança.”*És tu Isabel, o teu nome começa por R?*” (filmagem, 20 de Março, 2003);

- No planeamento Graça pergunta:”Qual é o vosso lado esquerdo?” Levantam-se diferentes braços. Graça, depois, vira-se de costas para a roda e pergunta: “E qual é o meu esquerdo?” “*É este*”, indicam algumas crianças. Torna-se a virar e pergunta: “E, agora, qual é?” “*É este*”, responde uma criança. “Muito bem, eu vou escolher a menina que está à minha frente. Quem está à minha frente?” (nota de campo, 24 de Março, 2003);

“- Graça diz: *“Eu vou escolher um menino que tem um cartão desenhado com dois triângulos azuis clarinhos.”* “Eu!”, responde efusivamente uma criança *“É azul, Cristina? Quem é que tem azul? Triângulos?”*, pergunta Graça.”*É o Carlos.*”, diz uma criança. *“Ora mostra aos meninos.”* (...) *“Agora vou escolher uma menina que tenha o rectângulo vermelho. Um rectângulo, não. É um quadrado vermelho.”* *“É meu.”* *“É teu? De que cor é o teu?”* *“É da cor do sol”*, diz a estagiária para ajudar a criança Mas a criança não responde.”*Então que cor é esta?”* *“É amarela”*, respondem em coro algumas crianças “(filmagem, 31 de Março, 2003).

Os exemplos apresentados mostram, claramente, que as estratégias do planeamento dirigem a acção da criança para a concretização dos objectivos previamente definidos. A estagiária pretende que as crianças aprendam “coisas” como as cores, as formas geométricas, a orientação no espaço. As estratégias apresentadas seguem a orientação da estagiária e as crianças não colaboram na sua realização

Quanto ao segundo procedimento, a utilização da estratégia é um meio ao serviço da “disciplina”, tornando-se a criança protagonista do planeamento unicamente quando demonstra sinais de perturbação:

“- Observando o decurso de conversas paralelas, Graça diz: *“Olha, queres ser tu a escolher? Mas não dizes o nome. Tens de dizer como eu disse o que tinha, vou escolher uma menina que tem isto e isto, mas não dizes o nome.”* *“Uma menina com fita cor-de-rosa”*, diz a criança. *“Mas há duas meninas com fita cor-de-rosa.”*, responde Graça. *“É a Isabel”*, acrescenta uma criança.” (filmagem, 10 de Março/2003);

“- (...) *Olha, Carlota, não dizes o nome, vais escolher um menino que tem isto e isto, mas não dizes o nome.*” *“Então um menino que tem umas sapatilhas, umas calças, e uma bata aos quadrinhos.”* *“Mas, olha, Carlota, há muitos meninos que têm umas sapatilhas, umas calças, e uma bata aos quadrinhos, por exemplo, o Bruno, o Carlos.”* *“Mas que tem umas calças com esta cor.”*, e aponta o menino que está ao seu lado. *“Que cor é essa? É azul?”*, pergunta Graça. *“Não”*, responde uma criança. E outra refere que: *“É bege.”* (filmagem, 31 de Março/ 2003)

Uma vantagem deste tipo de estratégias é a de que o conhecimento é retomado diversas vezes e, simultaneamente, permite dar tempo às crianças para a aprendizagem dos mesmos através do contributo dos pares. Todavia, o “abuso” deste tipo de estratégias não ajuda a antecipar um diálogo genuíno (Hohmann e Weikart, 1997) em

torno das intenções das crianças. Essa abordagem também não possibilita variações espontâneas nem tão pouco momentos de experiências colaborativas de envolvimento. Em última instância, torna mais central o papel do adulto na implementação do planeamento.

O mesmo espírito didáctico também se evidencia nos tempos de revisão. Nestes tempos, a criança deveria escolher, autonomamente, as experiências que considera importante partilhar com os pares. Mas Graça, em vez de apoiar a dar sentido às experiências do tempo de trabalho no seio do grupo (Hohmann e Weikart, 1997; Epstein, 2002), centra-se nos conteúdos a explorar, como ilustra o seguinte extracto da filmagem:

“- (...) *Carla, o que é que fizeste?*” Pergunta Graça. – (?) “*Vais buscar o trabalho para ver como é que ficou? Olhem, vamos ver o que é que a Carla fez, vamos lá.*” A criança retorna ao grupo com uma máscara parcialmente pintada de castanho. – (?) – “*Mas o que é isto?*”, pergunta Graça. “*O porco.*”, responde a criança. “*Olhem, vocês já repararam que os porcos às vezes têm umas pintinhas mais escura?*” A criança que está ao seu lado retira-lhe a máscara e coloca-a em frente à sua face, fazendo: “*Uh, uhu*” – “*Os porcos não fazem isso!*” Diz a Graça que acrescenta: “*Ora mostra a máscara para ver em que orelha tem a pintinha. É na orelha direita ou na orelha esquerda?*” Uma criança diz: “*Deixa ver, deixa ver aqui*”. E põe-na na sua cara. “*Depois, pões, deixa agora ver aqui*”, diz a estagiária que insiste: “*Em que orelha tem a pintinha escura?*” “*É na outra!*” Diz uma criança, apontando. “*Mas eu quero saber se é na direita ou na esquerda?*” “*É direita.*” “*É direita? É direita, está do nosso lado direito, está do lado direito do João, do Carlos, do Francisco*”, diz a Graça percorrendo todas as crianças da mesa. “*Não acabaste, pois não, Carla? Vais pintar todo da mesma cor? De que cor é que ela pintou, Bruno? De que cor é que a Carla pintou?*” “*Castanho*”, responde o Bruno. “*Então vai pôr no sítio, Carla.*” (filmagem, 21 de Maio, 2003).

A estagiária, em vez de envolver as crianças na revisão, dirige novamente a acção das mesmas para a prossecução de fins que previamente estabeleceu: a orientação espacial. O tempo da revisão insere-se numa perspectiva transmissiva de educação, totalmente centrada na figura da estagiária. Deste modo, distancia-se dos pressupostos defendidos por Freinet, Dewey, Associação Criança, uma vez que não é dado à criança o direito de expressar livremente as suas ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos,

de reflectir e partilhar as experiências e realizações mais significativas com os pares e a estagiária (Hohmann e Weikart, 1997; Epstein, 2002).

Nesta sala, apesar de serem criadas oportunidades para, diariamente, as crianças partilharem com outras crianças e o adulto as experiências que realizaram, verifica-se que não são encorajadas a relembra-las individualmente no seio do grupo, como ilustra novamente o seguinte extracto da filmagem:

“- (...) A Luísa pega na colagem e mostra-a aos colegas.” *Ora o que temos aqui? Mostra lá*”, diz a estagiária virando a imagem para a criança. Depois pergunta: *”Diz lá então o que é que recortaste.”* *”Cortei um rapaz, uma menina.”* *”Cortou um rapaz, uma menina e... ora conta lá*”, e Graça indica no sentido de a fazer contar. *”Uma, duas, três.”* *”Quantas meninas são? Lembras-te quantas meninas cortaste? Ora vamos contar outra vez.”* E a criança indica com o indicador e conta de novo: *”Um, dois, três.”* *”Então quantas são?”* - *”Quatro.”* *”Não, dois”*, diz o Bruno. *”Olha, senta-te direitinho”*, diz a Graça para o Bruno. *”Ora então vamos lá contar”*, pegando na imagem virando-a para as crianças e assinalando com o seu indicador, pergunta: *”Quantas meninas são?”* *”Três”*, diz o Carlos. *”Contei mal”*, diz o Bruno *”Contaste mal? Então vamos contar outra vez”*, diz a Graça virando-a para o Bruno. *”Dois”*, responde o Bruno. *”São duas? Aqui temos duas meninas? Temos uma, duas, três”*, repete a Graça indicando na imagem. Luísa, que tinha sido esquecida face ao seu momento de revisão, toca na sua mão e diz-lhe: *”Podemos passar”*. *”Podemos passar os recortes para os meninos verem? Mas Graça decide insistir com o Bruno para a correcção do número.”* *”Como é que vês aqui duas meninas, ora explica lá”*. Entretanto, toca para a saída. Graça conclui, dizendo: *”Ora, a Luísa vai passar, diz lá aos meninos o que é que tu recortaste aqui. Diz aos meninos o que é então? Queres passar estes também, para os meninos verem? Olhem, a Luísa está a mostrar-nos o que recortou. O que vais fazer depois com estes recortes, Luísa?”* *”Depois o pai natal vai (?)”*, diz a Luísa. *”É para levar para casa? Para tu pedires os brinquedos ao pai natal, é?”* Acrescenta Graça *”A criança anui com a cabeça.”* (filmagem, 26 de Maio, 2003).

Apesar da integração do material e do interesse das crianças, é perceptível que o tempo de revisão não é usado para dar sentido às experiências realizadas no tempo de trabalho (Hohmann e Weikart, 1997; Epstein, 2002). Pelo contrário, demonstra controlar a conversa das crianças para aferir conhecimentos. Embora procure ouvir a criança, verifica-se que esse escutar não é integrado na comunicação que desenvolve,

salientando uma aprendizagem em função da aquisição de capacidades pré-acadêmicas (Oliveira-Formosinho, 2002). Não se observa uma intencionalidade para promover práticas de colaboração e de cooperação entre pares.

Os dados que a seguir se apresentam e analisam permitem clarificar um estilo diferente de estimulação ao nível da linguagem matemática.

“- (...) Uma criança, no tempo de revisão, diz:”*Eu escrevi no quadro.*” “*O que é que escreveste no quadro?*” Pergunta Graça. “*Um (?) e um nove.*” “*Um u e um nove?*” “*Não.*” “*Um i?*” “*Não, fiz assim e assim*”, diz a criança, fazendo gestos de um traço e um semicírculo. “*E o que é isso?*” Pergunta Graça. “*É um “a”*”, responde outra criança. “*São números ou letras?*” Pergunta Graça. “*São letras, tem uma rodinha*”, responde a criança em causa. “*Oh, se tem uma rodinha é um “a”*”, diz outra.”*Olha, vais escrever ao quadro para nós vermos o que tu fizeste.*” – “*Oh, fez um “u”*”, diz uma criança. “*Será que é um “u”?*”, pergunta Graça. “*Um “ó”*”, diz outra criança. “*Escreve para nós descobirmos o que é.*” diz Graça.”*É um nove*”, responde outra. “*São letras?*”, Pergunta Graça.”*Não, são números.*”, responde outra criança. “*São números. Ele escreveu quantos números?*” “*Dois.*” “*De dois números, o Carlos escreveu o 1 e o 9. Se nós juntarmos o 1 e o 9, quantos ficam?*” “*Dezanove.*” “*Dezanove. Olha, Carlos, fizeste mais alguma coisa?*” “*Também estive na casinha.*” “*Oh, o Carlos esteve na casinha. E o que fizeste lá?*” “*Levei para lá o fantoche*”, diz o Carlos debruçando-se sobre a mesa. “*Põe-te direitinho na cadeira. E que fantoche levaste?*” “*O urso.*” “*O urso? Mais alguma coisa?*” “*Li um livro.*” “*Um livro? Lembras-te que livro era?*” “*O do Poncas.*” “*O do Poncas.*” “*É meu.*” “*Ah, o livro que deixaste aqui, é?*”(filmagem, 21 de Maio, 2003).

Graça parte das experiências do quotidiano da criança e gera oportunidades de reflexão num contexto de partilha e apoio, sustentado pelos pares e pelo adulto. A partilha da realização e da reflexão incentiva uma atitude de curiosidade e de questionamento perante as coisas, e envolve os pares na procura de respostas, ajudando a criança a perceber o sentido e o significado das experiências que realiza.

A educadora-estagiária encoraja a criança a comunicar aos outros as experiências mais significativas que realizou durante o tempo de trabalho nas áreas e mostra flexibilidade e abertura aos comentários dos pares. Demonstra ser sensível aos interesses e necessidades das crianças, escutando-as atentamente, promovendo

experiências significativas no âmbito da matemática e com impacto na sua aprendizagem.

No entanto, a competência profissional de estimular a acção e o pensamento da criança, alargar os seus interesses, alargar as suas realizações é difícil para a estagiária uma vez que valoriza a estimulação didáctica, como novamente ilustra o seguinte extracto da filmagem:

“- (...) *O que é que tens aí na camisa?*” Pergunta o Bruno. Graça abre um pouco a bata e o Bruno responde: *“Letras!”* *“Letras”*, repete Graça que acrescenta: *“Conheces alguma letra que eu tenho aqui, conheces alguma letra, Bruno?”* Mas o Bruno olha para o seu nome escrito na bata e Graça acrescenta: *“Esse aí é o teu nome, mas aqui conheces alguma letra que eu tenho aqui, conheces alguma letra?”* *“É o K.”* *“É o K e depois?”*, continua Graça. *“É o I.”* *“E depois?”* *“É o K.”* *“E a seguir ao K?”* *“É um é.”* *“Sabes como se lê isto? Sabes como é que se lê, Bruno? Querem que eu diga o que diz aqui? Querem que eu leia o que diz aqui? Diz Kickers, é uma palavra inglesa. Não é um nome, é uma marca da camisola.”* (filmagem, 26 de Maio/ 2003)

Graça, sempre que possível, procura transmitir e avaliar conhecimentos. A interacção didáctica integrada na comunicação da criança acaba por reverter as experiências que considera importante partilhar com os outros, tal como acontece nas actividades em grande grupo⁷⁵. Pode assim concluir-se que orienta a acção e o pensamento da criança para fins previamente estabelecidos, inserindo-se numa perspectiva transmissiva de educação, totalmente centrada na figura da estagiária.

4.5.5 A percepção dos ganhos e das dificuldades

Utilizam-se os dados das entrevistas efectuadas à supervisora e à estagiária para compreender os ganhos e as dificuldades na jornada de aprendizagem profissional.

⁷⁵Observaram-se apenas duas actividades: a dramatização de uma história e a exploração e utilização de uma balança para pesar as crianças. Nesta última actividade, a estagiária ajuda as crianças a fazerem a leitura do peso respectivo com a interpelação de operações matemáticas, dizendo: 20 e abaixo dois traços; 20 e acima 4 traços...

Na entrevista, inicialmente, a supervisora revela que a estagiária cresceu de forma ascendente em várias dimensões. Afirma ter crescido no âmbito da auto-confiança e da iniciativa e elogia o seu temperamento calmo no decurso da resolução dos conflitos interpessoais. Realça ainda a capacidade de observação e de auto-reflexão, sublinhando que “ (...) é bastante atenta a determinadas reacções das crianças, ao que dizem e ao que fazem (...) procura agarrar essa observação que faz para depois trabalhar com essa criança e criar estratégias de intervenção” (entrevista, Maio/2003).

Subjacente a esta declaração, está a preocupação com o atendimento a todas as crianças e a intervenção confiante e segura, sem os medos e ansiedades iniciais.

Por seu turno, a educadora-estagiária incide sobre o processo de integração. Neste contexto, especifica a dificuldade inicial em intervir, em ouvir a criança e fazer-se ouvir. Acentua ainda a dificuldade em ser reconhecida como figura de autoridade.

Quanto ao crescimento, afirma que se sente mais competente na interacção com o pequeno grupo do que com o grande grupo. Parece que, face ao grupo de maior dimensão, prespassa um sentimento de insatisfação porque ainda não se sente totalmente capaz de envolver as crianças para as actividades. A dificuldade sentida na resolução de conflitos interpessoais constituiu uma oportunidade para a aprendizagem por observação, nomeadamente a interacção da educadora porque “não chama a atenção deles para o aspecto negativo mas sim para a actividade que está a desenvolver” (entrevista, Maio/2003). Neste enquadramento, valoriza o papel da aprendizagem por observação face à diminuição da ocorrência de conflitos sociais no decurso das actividades em grande grupo.

4.5.6 O perfil de interacção

Apresenta-se agora uma visão global do perfil de interacção da educadora-estagiária.

No que diz respeito à sensibilidade, é possível reconhecer a importância da conjugação da linguagem verbal com a linguagem gestual. Esta articulação demonstra mensagens explícitas de afecto e de cuidados para com as crianças. Neste caso, a estagiária interage de uma forma carinhosa e num tom de voz mais positivo, procurando adequar o seu ritmo ao ritmo da criança. Neste processo, reconhece-se uma atitude de respeito face às escolhas e opções das crianças mas necessitando de equacionar a escuta

activa da criança, momento a momento, por se considerar a base da transformação a operar.

Relativamente à autonomia, apresenta uma maior partilha de controlo ao nível das conversas que estabelece com as crianças mas necessita conseguir criar um clima de maior partilha e envolvimento. O tempo educativo é dividido entre as actividades auto-iniciadas pela criança e as actividades pré-determinadas pelo adulto. Nestas actividades, as crianças não têm possibilidade de escolha na sua realização uma vez que devem seguir as indicações ou instruções dos adultos.

É possível também observar que demonstra práticas centradas na asserção do poder, com ênfase no castigo da criança. O controlo firme tem uma conotação de arbitrariedade e está associado a comportamentos de submissão e passividade da parte da criança.

No que se refere às características da estimulação há uma maior energia e vivacidade, mas é perceptível o abuso de estratégias de índole didáctica, o que indicia a preocupação com as competências pré-académicas. Observa-se que coloca questões directas para incentivar as crianças à construção de planos de acção mais detalhados. Necessita, porém de libertar-se do desafio predominantemente didáctico para poder ouvir realmente cada criança e perceber quais as suas reais preocupações.

4.5.7 Uma síntese sobre a aprendizagem da interacção educativa

O perfil de interacção que aqui se desenha salienta características de uma pedagogia tradicional embora mais flexível e aberta – pedagogia tradicional melhorada (Moura, 2005).

Apesar da “organização clara do espaço”, condição necessária para a criança ser independente do adulto (Post e Hohmann, 1987; Hohmann e Weikart, 1997); apesar de todas as crianças terem oportunidade de comunicarem as actividades mais significativas, reconhece-se que não existiu um efectivo lastro para compreender novas imagens: a da criança, a do adulto, a do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007b; 1998a).

O tempo educacional está organizado em torno de rotinas diárias que ora centram a decisão na criança, quando esta realiza actividades livres nas áreas, ora centram a decisão 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 não são sustentadas numa relação de parceria. As crianças têm oportunidades de escolha, mas ficam entregues a si próprias na realização das actividades e experiências que iniciam.

Na interacção com as crianças, Graça assume um papel de transmissora de conhecimentos, orientando-se por objectivos que visam a aquisição de capacidades pré-académicas (Oliveira-Formosinho, 2002b). Para a aceleração destas aprendizagens, utiliza não só estratégias de índole predominantemente didácticas como, por vezes, desvirtua os tempos de planeamento e revisão com as crianças. Também inscreve a ordem e a obediência para benefício da criança (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; 2001). Opta por asserções de poder normalmente de natureza explícita e implícita, o que não favorece o desenvolvimento das competências sociais necessárias à resolução autónoma dos conflitos sociais.

Este perfil de interacção da estagiária caracteriza-se pela centralidade da pedagogia da submissão e da transmissão bem como por uma imagem de criança como tábula rasa, na qual inscreve a ordem sustentada de uma forma calorosa, que utiliza para benefício da criança e para benefício próprio.

Parece então poder concluir-se que se trata de uma pedagogia tradicional melhorada (Moura, 2005), de clima social eminentemente positivo, com uma flexibilidade mais abrangente e aberta e de teor menos directivo.

Parte III. Discussão

5 Conclusões Gerais e Perspectivas de Futuro

Este capítulo é reservado para as principais conclusões e perspectivas de futuro.

Relembrando a questão de partida que serviu de fio condutor da pesquisa: qual o contributo da formação prática e sua supervisão para a aprendizagem profissional das estagiárias no âmbito das interações educativas consideradas como uma dimensão da pedagogia da infância?

O primeiro objectivo foi analisar o crescimento da interacção educativa das candidatas a educadoras tendo como referência a gramática pedagógica adoptada nos contextos. O segundo objectivo foi estudar a relação entre os contextos supervisivos e a aprendizagem profissional. O terceiro objectivo foi identificar as semelhanças e diferenças na aprendizagem profissional da interacção educativa das diversas estagiárias.

Relembrando também as opções metodológicas, a investigação seguiu uma abordagem de natureza descritiva e interpretativa e o processo de recolha de dados baseou-se na observação, nas filmagens, nas notas de campo, no portefólio reflexivo das estagiárias e nas entrevistas às estagiárias e supervisoras

A triangulação das fontes dos dados entre si com a teoria e com os actores permitiu descrever e interpretar cinco jornadas de aprendizagem, no âmbito da prática pedagógica final de uma licenciatura de educação de infância realizada em contextos supervisivos pedagogicamente diferenciados. No que se refere à orientação pedagógica adoptada pelos contextos, foram considerados para o estudo dois contextos próximos do sócio-construtivismo (as jornadas de aprendizagem de Paula, Carla e Maria), um outro contexto muito distante da opção pedagógica anterior (a jornada de aprendizagem de Rita) e um outro que adopta uma “pedagogia tradicional melhorada” (a jornada de aprendizagem de Graça).

O projecto de investigação, no âmbito do qual se desenvolveu este estudo multicontexto, encontra-se agora perante um conjunto de dados que permitem tecer algumas conclusões finais e perspectivas de futuro.

A sua redacção acompanha, primeiramente, os três objectivos desta investigação e está organizada em torno de três pontos: (1) a interacção educativa das candidatas a educadoras em função da gramática pedagógica adoptada nos contextos; (2) a relação entre os contextos supervisivos e a aprendizagem profissional; (3) semelhanças e diferenças na interacção educativa das candidatas a educadoras.

Por último, apresentam-se as perspectivas de futuro, referindo algumas reflexões que emergem do estudo multicontexto.

- A interacção educativa das candidatas a educadoras em função da gramática pedagógica adoptada nos contextos.

O modelo ecológico e sócio-construtivista de supervisão da prática pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância do IEC da U.M. tem pressupostos de base já descritos anteriormente. Salienta-se a importância de a formação prática se desenvolver em contextos supervisivos que adoptam “gramáticas pedagógicas” sócio-construtivistas, respeitadoras dos direitos da criança a participar na aprendizagem, promovendo assim uma aprendizagem profissional situada na participação.

No presente estudo, foi possível constatar distintos paradigmas de formação das candidatas a educadoras. Três das jornadas de aprendizagem desenvolvem-se com pedagogias explícitas: a pedagogia do MEM (com muitas influências da perspectiva da Associação Criança, por exemplo, na utilização de instrumentos pedagógicos de avaliação), no caso da jornada de Maria; a perspectiva pedagógica da Associação Criança – a Pedagogia-em-Participação – no caso das jornadas de Paula e Carla; e duas jornadas de aprendizagem com pedagogias de cariz tradicional, no caso dos estudos de Rita e Graça.

É necessário compreender umas e outras quer para a aprendizagem da interacção educativa quer para os paradigmas de formação presentes.

As pedagogias tradicionais constituem expressões das tradições académica e da eficiência social referenciadas anteriormente em Zeichner (1983; 1993). Em

conformidade com outros estudos (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; 2001; Maimone e Tomás, 2005; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008; 2004; Helena Luís, 1998), Rita e Graça (estagiárias em salas transmissivas) mostram estilos educativos não só com uma sensibilidade precária para com a criança como pouco promotores da autonomia da mesma. Nesta perspectiva, aprenderam um papel de transmissora de conhecimentos, orientando-se por objectivos que visam a aquisição de capacidades académicas e a compensação de défices. Aprenderam, sobretudo, um processo de ensino-aprendizagem assente na rotina e na autoridade. Aprender a fazer de outra maneira num contexto adverso é muito difícil senão impossível.

As pedagogias sócio-construtivistas situaram as estagiárias no diálogo com o construtivismo, com o interaccionismo, com os direitos das crianças e com a qualidade de interacção com as mesmas. Assiste-se assim a uma nova janela de oportunidades para a aprendizagem da interacção educativa das estagiárias. Nessa aprendizagem reconhece-se que as suas supervisoras não as desafiam para uma mera aplicação mecanicista das gramáticas pedagógicas nem tão pouco se limitam a um confronto de vontades mas acentuam uma escolha fundamentada e reflectida, que liga a teoria e a prática, para a construção e reconstrução da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2007b; 2005; 1998a). Com efeito, os dados salientam que a conquista de uma “gramática pedagógica” se constitui em fonte de aprendizagem integrada para os actores envolvidos: estagiárias, crianças e supervisoras. Todas saem beneficiadas porque a reconstrução apoiada do conhecimento profissional prático permitiu construir um ambiente de aprendizagem efectiva, onde se reconhece a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

Vai entrar-se na segunda questão que está profundamente relacionada com a primeira pois que “as gramáticas pedagógicas” (Oliveira-Formosinho, 1998a; 2007b) referidas são parte integrante dos contextos supervisivos.

Passa-se então agora à segunda questão – *a da relação entre os contextos supervisivos e a aprendizagem profissional*.

Os resultados deste estudo indicam que a aprendizagem profissional é contextual, o que, em outras palavras, é dizer que estagiárias e contextos são realidades indissociáveis, isto é, há interdependência e interactividade entre as aprendizagens

profissionais das candidatas a educadoras e os contextos supervisivos. Assim sendo, é pertinente desenvolver compreensão sobre as especificidades contextuais que sustentam as diferenças significativas ao nível das aprendizagens das formandas.

Uma primeira condição contextual prende-se com a qualidade dos espaços, materiais e tempos pedagógicos.

Os espaços e os materiais nos contextos socioconstrutivistas são diversificados, plurifuncionais e ricos em qualidade e intencionalidade educativa, permitindo à criança efectuar de forma autónoma e independente diferentes tipos de aprendizagens (Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009). Consequentemente, é muito diferente estagiar em contextos supervisivos que privilegiam espaços apelativos e diversificados de iniciativa, liberdade e autonomia de estagiar em contextos onde escasseiam as oportunidades de aprender activamente e de uma forma participativa e democrática.

Os contextos tradicionais não só ignoram a importante função da organização do espaço como também desenvolvem tempos pedagógicos didáticos onde se conceptualiza o acto de ensinar como acto de depositar, transferir, transmitir conhecimentos através de uma cultura de passividade e dependência (Formosinho, 1987). Em contrapartida, nos contextos socioconstrutivistas desenvolvem-se tempos pedagógicos onde a ética das relações e interacções permite desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças (Oliveira-Formosinho, 2009; 2008; 2007b). A rotina destes contextos encontra-se bem definida e atende às necessidades e interesses de todas e de cada criança, promovendo o respeito, a colaboração e a partilha.

Uma segunda condição tem a ver com as relações inter-activas das dimensões pedagógicas – espaço, tempo, interacções, observação e avaliação, planificação, actividades e projectos, organização de grupos – (Oliveira-Formosinho, 2007b; 1998a).

Nos contextos socioconstrutivistas, todas as dimensões curriculares se entrelaçam no âmbito das finalidades educacionais, reforçando a igualdade de oportunidades, a inclusão das diversidades e a agência de todos os actores, tanto crianças como adultos.

De facto, o que ressalta neste estudo é que os contextos socioconstrutivistas desenvolvem as várias dimensões da pedagogia como um todo coerente e congruente com os princípios educacionais, as crenças e os valores (Oliveira-Formosinho, 1998a).

Esta coerência, consistência contribui significativamente para a complexificação das aprendizagens das formandas.

Em outras palavras, pode dizer-se que desenvolveram *insights* muito mais significativos e fazem aprendizagem observacional sobre o espaço e os materiais, o tempo, as interações entre pares e entre crianças e adultos, as actividades e os projectos, a observação e a avaliação das crianças, a planificação educacional, afastando-se da forma espalhada e infecunda dos contextos tradicionais (Oliveira-Formosinho, 2005).

Uma terceira condição prende-se com a presença de um clima de interajuda, colaboração e partilha.

Nos contextos socioconstrutivistas, ser e pertencer estão indissociavelmente interligados na prática quotidiana, englobando, de uma forma activa, todos os intervenientes no processo educativo. (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008).

Em contrapartida, nos contextos tradicionais, percebe-se que criança e o adulto não se envolvem em propósitos comuns porque a construção dos saberes não é realizada paralelamente com as crianças.

Uma quarta condição está relacionada com a supervisora enquanto pessoa e profissional.

Olhando para estes cinco estudos de caso em conjunto foi possível constatar que as supervisoras empenhadas numa rede de interações e diálogo com a Associação Criança (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001) promovem contextos educacionais de qualidade que favorecem a ocorrência de aprendizagens significativas junto das estagiárias. Sabe-se que o desenvolvimento profissional se constrói no entrecruzar de factores de vária ordem, nomeadamente nas oportunidades de formação (Azevedo, 2009; Craveiro, 2007; Oliveira-Formosinho, 2005; 2001c; 1998a; Parente, 2004).

Assim sendo, as educadoras, através das intervenções da Associação Criança (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001), fortaleceram os seus saberes profissionais práticos, adensando uma cultura profissional que torna as estagiárias mais conscientes da sua aprendizagem profissional e dos valores e princípios que a informam e norteiam.

As percepções das estagiárias Paula, Carla e Maria, obtidas através das entrevistas e do portefólio, confirmam a oportunidade de observar e experienciar práticas pedagógicas de elevada qualidade. Esta forma de olhar a construção do conhecimento profissional das educadoras permite realçar a necessidade de mais prática profissional supervisionada em salas que beneficiem de apoio sustentado no terreno (Oliveira-Formosinho, 2004; 2003a; 2002b).

Sabendo que a aprendizagem profissional é um processo contextualmente interdependente, parece poder dizer-se que a qualidade dos contextos influencia significativamente a qualidade da aprendizagem profissional.

No que se refere à terceira questão, *semelhanças e diferenças na interacção educativa das candidatas a educadoras*, destacam-se as similitudes e as diferenças analisadas nas dimensões em estudo: sensibilidade, autonomia e estimulação.

No âmbito da sensibilidade todas as estagiárias mostram ser sensíveis ao bem-estar emocional das crianças. Porém, as interacções encetadas demonstram uma diferença substantiva: Rita e Graça não revelam uma escuta activa da criança, enquanto as estagiárias Paula, Carla e Maria demonstram, na generalidade, que a voz da criança é integrada na interacção e comunicação que desenvolvem, o que significa, entre outros aspectos, que reconhecem a competência da criança e a envolvem em parceria e colaboração no seu próprio processo de aprendizagem. Este perfil de interacção das estagiárias, que se caracteriza por uma sensibilidade face aos interesses e necessidades da criança é uma competência que se desenvolve no longo percurso de desenvolvimento profissional. Deste modo, requer da Carla ainda um processo contínuo de aprendizagem para alargar a escuta a todas as crianças. Também o perfil de Maria necessita de desenvolver uma maior empatia para com as necessidades das crianças.

Relativamente à autonomia, a aprendizagem de Rita e de Graça é orientada em função do exercício do poder e diferenciam-se dos estilos de interacção de Paula, de Carla e de Maria, nas quais se verifica um equilíbrio entre o poder da criança e o poder das estagiárias. De facto, os dados salientam uma diferenciação nas experiências de poder vivenciadas pelas crianças que frequentam as salas com pedagogias de cariz tradicional das salas com pedagogias sócio-contrutivistas.

A questão da autoridade e controlo do adulto tem sido debatida por vários pedagogos que salientam a sua importância para o desenvolvimento sócio-moral.

Freinet (1973) e Dewey (1953) salientam a importância da partilha do controlo entre o adulto e a criança para a disciplina e a ordem social. Para Piaget (1984), é central limitar a autoridade e a obediência ao adulto e permitir à criança experimentar e partilhar o poder e, assim, transitar do respeito unilateral para o respeito mútuo.

O controlo da autoridade é também uma questão central que atravessa as propostas curriculares dos modelos pedagógicos High-Scope (Hohmann e Weikart, 1997), Movimento da Escola Moderna (Niza, 1997), Reggio Emília (Malaguzzi, 1999; 1993) e que se situa a vários níveis: na organização do espaço e dos materiais, na estruturação da rotina diária, nos estilos de interação e na abordagem dos conflitos interpessoais. Os estudos da Associação Criança (Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008; 2004; Oliveira-Formosinho e Lino, 2008; 2001; Oliveira-Formosinho, 2004; 2003a; 2002b; 2001a) aprofundam e complexificam a compreensão desta temática, reconhecendo as competências da criança, os seus direitos e estudando as condições favoráveis à partilha e à colaboração entre crianças e adultos.

No que se refere à estimulação, verifica-se que as jornadas de aprendizagem de Rita e de Graça são orientadas em função de uma tendência didáctica perceptível pelo uso de questões fechadas para aferir conhecimentos, tendo em vista a escolaridade obrigatória.

Em contrapartida, Paula, Carla e Maria envolvem-se de forma activa e recíproca nos jogos e brincadeiras das crianças; procuram perseguir os interesses das crianças e as suas interações proporcionam oportunidades de estender a acção, o pensamento e os conhecimentos que emergem na acção quotidiana. Porém, mostram ainda a tendência em antecipar-se à criança, revelando que a estimulação concedida à criança é uma competência difícil e lenta de desenvolvimento profissional.

As dificuldades sentidas permitem realçar que a aprendizagem da interacção educativa é uma competência profissional sujeita a um longo percurso de aprendizagem e de experimentação, facto aliás evidenciado em toda a literatura (Oliveira-Formosinho, 2009; 2002b; 2000a; Pascal e Bertram, 2003; 2000; 1996).

5.1 Perspectivas de futuro

Os resultados deste estudo multicontexto foram inequívocos no que respeita às condições contextuais na qualidade da aprendizagem profissional, ao nível da interacção adulto-criança.

A pesquisa revelou, também, quais as pedagogias que são mais relevantes para uma iniciação profissional promissora.

Os resultados obtidos demonstram a absoluta necessidade de se melhorar a qualidade dos contextos onde se realizam os estágios bem como de repensar e redimensionar a importância conferida institucionalmente ao papel da supervisora do terreno e, conseqüentemente, ao tipo de formação contínua de que dispõe no âmbito da pedagogia da infância como sustentação primordial da transformação do quotidiano.

Torna-se, assim, necessário repensar as práticas de supervisão e compreender as vantagens e implicações da formação em contexto. Neste sentido, a relevância de construção de parcerias e de abertura e flexibilidade das intuições de formação na criação de condições efectivas de desenvolvimento profissional consunstanciam-se como ingredientes imprescindíveis que deverão ser alvo de atenção.

Será necessário, também, repensar a selecção das supervisoras e as políticas que regulamentam os estágios, nomeadamente a previsão temporal para a sua realização, que pode ser considerada relativamente curta para tão complexas aprendizagens.

Estas mudanças estão claramente dependentes das opções governamentais ao nível da legislação, criação e apoio de programas nacionais na formação dos profissionais e na avaliação dos contextos educativos. Estão também dependentes das políticas do ensino superior para a formação de professores e da vontade cultural profissional de aceitar reptos e desafios.

É importante lembrar, perante estes resultados, Oliveira-Formosinho (2003a; 2002b) que assere que é fundamental proporcionar às estagiárias muitas aprendizagens situacionais apoiadas e reflectidas no âmbito da interacção adulto-criança. Este é processo longo que requer experiência e reflexão, que exige prática e saberes interiorizados, que necessita tempo para aprender. Segundo a autora, requer o direito a aprender para garantir o direito a ensinar.

Parte IV. Bibliografia e Anexos

6 Bibliografia

- Adler, P. e Adler. P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp.377-392.
- Afonso, C. e Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. INAFOP. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores e professores do 1º ciclo nas universidades. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 4, 5-17
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp.217-233.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I., e Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação: Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: Porto Editora, pp.201-232.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *A Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Braga: Almedina.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Cadernos de Consulta Psicológica* . Porto: Universidade do Porto, 8, 57-68.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Maidenhead: Open University Press.

- Berrocal, P. e Zabal, M. (1995). (comps.). *La Interacción Social en Contextos Educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Bertram, T., e Pascal, C. (1997). A conceptual framework for evaluating effectiveness in early childhood settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3,125-150.
- Bertram, T., Laevers, F. e Pascal, C. (1996). Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans la préscolaire: le schéma d'observation du style de l'adulte. In S. Rayne, F. Laevers e M. Deleau (Eds). *L'Éducation Préscolaire. Quels Objectifs Pédagogiques?* Paris: INRP e Nathan.
- Bogdan, R. e Biklen, 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 Aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bornstein, M. e Bruner, J. (1989). (Eds.). *Interaction in Human Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bowman, B., Donovan, M. e Burns, M. (2001). (Eds). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy, Washington: National Research Council.
- Brickman et al. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bringuier, J. (1977). *Conversas com Jean Piaget*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Canário, R. (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. In B. P. Campos (Ed.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? In N. Afonso e R. Canário, *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. INAFOP, Porto: Porto Editora.
- Carbonell, J. (2003). *Pedagogias do Século XX*. Porto Alegre: Artmed.
- Cardona, J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Cardona, J. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 5, 43-61.
- Cassidy, J. e Shaver, P.R. (1999). (Eds.). *Handbook of Attachment. Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford.
- Castorina, J., Ferreiro, E., Oliveira, M. e Lerner, D. (1996). *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Argentina: Editorial Paidós.
- Cioppo Elias, M.(2002). *Célestin Freinet – Uma Pedagogia de Actividade e Cooperação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Clermont, A.N. (1978). *Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Coll, C, et al (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Coplan, R.; Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, (1), 143-158.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Dahlberg, G., Moss, P, e Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- De Kruif, R., McWilliam, A., Ridley, S. & Wakely, M.(2000). Classification of teacher's interaction behaviours in early childhood classrooms. *Early Childhood Education*, 15, (2), 247-268.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N. e Lincoln, Y.(2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research pp.1- 32. In N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. United States of America: Sage.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- DeVries, R. e Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- DeVries, R. e Zan, B. (1999). Uma perspectiva construtivista do papel do ambiente sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In G. Fosnot *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 151 – 176

- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, vol. IV, (3), 77-88
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade, A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J.(1953). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Ducharne, M. e Cruz, O. (2005). Piaget e Vygostky – reflexões sobre a avaliação do desenvolvimento. In R. Bairrão, (org.). *Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos*. Porto: Livpsic, pp.30-72.
- DuckWorth, E. (1991). *Ideias – Maravilha em Educação e outros ensaios em ensino e aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Edwards, Gandini & Forman (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Epstein, A. (2002). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, pp.1-8
- Estrela, M. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), 17-35.
- Estrela, M., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000). INAFOP. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. In *Educ. Soc. Campinas*, vol 29, nº 102, p.275-296. Disponível na World Wide Web: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Ferry, G. (1991) *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.
- Fleer, M. e Robbins, J. (2007). A cultural-historical analysis of early childhood education. How to teachers appropriate new cultural tools? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (1), 103-120.
- Flick, U.(2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Formosinho, J e Niza, S. (2002). Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional: nos Cursos de Formação Inicial de Professores. INAFOP
- Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In Vários *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho, pp.41-50.
- 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. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 237-257.

- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber Educar*, 3, 7-20.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores In Bártolo Campos (org). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. INAFOP, Porto: Porto Editora, pp.46-64.
- Formosinho, J. (2002a). A Academização da Formação dos Professores de Crianças. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 4, 19-35.
- Formosinho, J. (2002b). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In M. L. Machado (org). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, pp.169-188.
- Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.
- Formosinho, J. (2009). (Coord.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. et al (2009). *Associação Criança: Escutando as crianças, formando os profissionais*. Relatório de Investigação, Fundação Bissaya Barreto: Coimbra
- Formosinho, J.; Ferreira, F.; Machado, J. (2000). Universitarização da Formação de Professores e Profissionalidade Docente. *V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogia*, 4 (6), 345-351.
- Formosinho, J. e Machado, A. (2007). Anónimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed, pp.293-328.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's Approach*. Research Report, Aga Khan Foundation: Lisbon.
- Fosnot, G. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fraser, S. e Gestwicki (2002). *Authentic Childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Thomson Learning.
- Freinet, C. (1973). *Para Uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freinet, C. (1974). *A Educação pelo Trabalho*. Porto: Editorial Presença, vol.I.

- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1974). *A Educação pelo Trabalho*. Porto: Editorial Presença, vol.II.
- Firth, G.; Pajak, E. (1998). (Eds). *Handbook of Research on School Supervision*. New Cork: Macmillan.
- Fullan, M.; Hargreaves, D. (2000). *A Escola como Organização Aprendente – Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia – A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa.
- Gammage, P. (2002). Early Childhood Education and Care Vade Mecum for 2002. *Early Years*, vol. 22, (2), pp. 185-188.
- Gandini, I. & Edwards, C. (2002). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Garmston, R., Lipton, L., Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora, pp.17-132.
- Gilham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Gómez, G. & Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- 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.
- Grave-Resende e Soares, J. (2002). *A Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grego, T. (2003). Padrões de comportamento das educadoras de infância: estudo exploratório para a compreensão das interações em contexto de jardim-de-infância. *Psicologia*, vol. XVII (1), pp. 137-160.
- Guba, Egon G. e Lincoln, Yvonne (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. United States of America: Sage, pp. 105-117.
- Hargreaves, D. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Mc Graw Hill.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora, pp. 135-223.

- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1984). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houston, R. e Howsam, R.B (1972). (Eds.) *Competente-based Teacher Education: Progress, problems and prospects*. Chicago: Science Research Associates.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kamii, C. & Devries, R.(1988). *O Conhecimento Físico na Educação Pré-Escolar – implicações da Teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emília? In Edwards, Gandini e Forman *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, pp. 37-55.
- Kishimoto, T. (2002). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In M. Machado, (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, pp.107-115.
- Kontos, S, e Wilcox-Herzog (1997). Teacher's Interactions with Children: Why are they so important? *Young Children*, January, pp.4-12.
- Kontos, S. (1999). Preschool teacher's talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, (13), pp.363-382
- Kontos, S.; Wilcox-Herzog (2003). La preparación del maestro y la interacción entre maestro y niño en programas preescolares (ERIC Document Reproduction Service EDO-PS-03-1).
- Kruiff, R., McWilliam, R. & Ridley, S. (2000). Classification of teachers interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, (2), 247-268.
- Laevers, F. (1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers e Heylen (2003). (Eds.). Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education. *Studia Paedagogica*, 35. Leuven: Leuven University Press.

- Leal, T. (2002). *Interacções educativas na família e no jardim-de-infância*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lessard, C.; Tardif, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante? In M. Tardif et C. Lessard (org.) *La Profession d'enseignant aujourd'hui – évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De BoeckUniversité, pp.265-287.
- Lessard-Hébert; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional par a Resolução de Conflitos Interpessoais – Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In Oliveira-Formosinho (org.) *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*. Porto: Texto Editora, pp. 75-109.
- Lino, D. (1998). A rotina diária nas experiências-chave do modelo High-Scope. In M. Zabalza (Ed.). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, pp. 185-206.
- Lino, D. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um Percorso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora, pp.93-121.
- Liston, D. & Zeichner & K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lourenço, O. (1998). Além de Piaget? Sim, mas primeiro além da sua interpretação padrão! *Análise Psicológica*, 4 (XVI): 521-552
- Lourenço, O. (2005). Piaget e Vygotsky, muitas semelhanças, uma diferença crucial. In G. Miranda. e S. Bahia (org.). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, pp. 52-71.
- Lúis, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interacção educativa – Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Marcelo, G. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Machado, J. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud e M. Thurler (et al.). *As Competências Para Ensinar No Século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, pp.137-155.
- Machado, J. e Araújo, A. (2007). Célestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In J. Oliveira-Formosinho; T. Kishimoto e M. Pinazza (orgs) *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, pp. 171-195.
- Maimone, E.; Tomás, D. (2005). Observação do educador infantil pela escala de empenhamento do adulto. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), p.269-278. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572005000200009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-8557.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based in relationships, *Young Children*, 11, 9-13
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In Edwards, Gandini e Forman *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Mateus-Araújo, M. (2007). *A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- McWilliam, R., Scarborough, A. e Ho, Kim, (1999). *Adult interactions and child engagement*. Policopiado.
- Miles, M. e Huberman, M. (2003). *Analyse des Données Qualitatives*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Autor: Lisboa
- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a Educação – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Artmed.
- Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1982). *Ciência com consciência*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Nabuco, E. (1997). Três currículos de educação pré-escolar em Portugal. *Inovação*, 10, 73-87.
- Nabuco, E. (2004). Um estudo sobre os efeitos de três currículos de educação pré-escolar no fim do primeiro ano da educação básica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, (1,2,3), 221-254
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*. 1-3ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp.27-30.

- 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. (1998a). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, pp. 138-159.
- Niza, S. (1998b). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2007) O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora, pp. 123-142.
- Niza, Y. & Santana, I. (1996). A organização do trabalho em conselho de cooperação educativa. *Escola Moderna*, 1-4ª Série, 41-44.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 9-32.
- Nóvoa, A. (1992) Comunicação do Representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Cadernos de Formação Cooperada* – 1. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 25-26.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 17-33.
- Nunes, A. (2001). *Freinet – actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1987) Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia*, 3, 247-257.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança: 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*. Porto: Porto Editora, pp. 51-74.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10, 1, 89-110.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998a). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998b). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, pp.51-92.

- Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 2, 109-124.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001a). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho, *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001b). A qualidade no quotidiano do jardim-de-infância: as experiências de aprendizagem das crianças. In Oliveira-Formosinho e Formosinho *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 181-199.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001c). Do Projecto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In Oliveira-Formosinho e Formosinho *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 14-26.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001d). *Supervisão em Educação de Infância*. Provas para Professora Associada. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 121-143.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002c). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In Oliveira-Formosinho e Kishimoto (orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Brasil: Thomson, pp. 41-88.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002d). Um capítulo metodológico: Os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs). *Formação em Contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson, pp. 89-108.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002e). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 94-118.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002f). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de práticas. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, nº 4, 42-68.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003a). Childhood Pedagogy: the importance of interactions and relations. In Laevers e Heylen (eds.). *Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential*

- education. *Studia Paedagogica*. Leuven: Leuven University Press, 35, 111-127.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003b). O Modelo Curricular do MEM. Uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 18, 5ª série, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, 38, (1,2,3), 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo de homologia formativa. In C. Guimarães (org.). *Perspectivas para Educação Infantil*. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, pp. 3-31.
- Oliveira-Formosinho (2007). (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogias(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 14-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008) Perspectiva pedagógica da Associação Criança. *Revista Pátio – Educação Infantil*. Ano VI, 17. Brasil: Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho (2009) *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias- Estudos de Caso* (org.). Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S.(2004). Children’s perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 12, (1), 103-114.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S.(2008) A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, pp.31-54.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2002). O Projecto dos Claustros: no colégio D.PedroV – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In Oliveira-Formosinho e Kishimoto (orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Brasil: Thomson Learning, pp. 109-152.
- Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: estudos de caso*. Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp. 81-98.

- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2000). Associação Criança – Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional sustentado. *Actas do Congresso Internacional – Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Universidade do Minho, volume II, 112-122.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 14-26.
- 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 *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 201-213.
- Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, pp.55-74.
- Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T. (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Brasil: Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. e Parente, C. (2005). Para uma Pedagogia da Infância ao serviço da equidade: O portefólio como visão alternativa da avaliação. In *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 7, pp.22-45.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) *The Pisa 2006 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris:OECD
- Pacheco, J. (1995) *Formação de Professores: teoria e praxis*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Paraskeva, J. (2005). *A Concepção Democrática da Educação – John Dewey*. Viseu: Pretexto Editora.
- Parente, C. (1998). Uma experiência de formação dos professores de educação infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, pp. 207-227.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores: Da sala à escola*. Vol.I. Porto: Porto Editora, pp. 166-216.
- Parente, C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pascal, C. e Bertram, T. (2003). The quality of adult engagement in early childhood education in the UK. In Laevers e Heylen (eds.). *Involvement of Children*

and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education. *Studia Paedagogica*, 35, 77-91.

- Pascal, C e Bertram, T. (2000). O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” – Sucessos e Reflexões. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, (2), 17-30.
- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). DR. I Série – A nº 201
- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). DR.I Série – A nº201.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Piaget, J (1978a). *A psicologia da inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Piaget, J. (1978b). *Biologia e Conhecimento*. Porto: Rés Editora Limitada.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J (1984). *El critério moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Piaget, J. (1986). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Brasil: Martins Fontes.
- Piaget, J (1990). *Para Onde Vai a Educação?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Piaget, J. (1991). *Psicologia e Epistemologia – Para uma teoria do conhecimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinazza, M. (2005). John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho; T. Kishimoto; M. Pinazza (orgs.) (2007) *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed, pp. 65-94.
- Pinto, A.; Grande, C.; Novais, I. e Bairrão, R. (2005). Interações educador – criança em contexto de creche, uma abordagem qualitativa. In R. Bairrão (org.). *Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos*. Porto: Livpsic, pp. 30-72.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

- Rabitti, G. (1999). *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In Edwards, Gandini & Forman (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, pp. 113-122.
- Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening. In Giudici e Rinaldi (coord.). *Making Learning Visible: children as individual and group learners*. Italy: Reggio Emilia, pp. 80-83.
- Rinaldi, C. (2002). Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In L. Gandini e C. Edwards *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, pp. 75-80.
- Rogoff, B. (2005). *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices Del Pensamiento – el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Roldão, M. C. (2002). A Universitarização da Formação de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo – Uma leitura de significados. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, (4), 36-41.
- Roldão, M.C. (2001). Do plano mosaico ao currículo como projecto de formação” In Bártolo Campos (org). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. INAFOP, Porto: Porto Editora, pp. 6-20.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios Reflexivos – Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade.
- Sá-Chaves, I. (2001). Novas abordagens metodológicas: Os portefólios no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. In A. Estrela e J. Ferreira (orgs.). *Investigação em Educação: Métodos e técnicas*. Lisboa: Educa, pp. 181-187.
- Santana, I. (1993) A influência da Escola Moderna em percursos de formação. *Inovação*, 6, 29-46.
- Santana, I. (1998). Estruturas da autoformação cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 3 – 5ª Série, 5-12.
- 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*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 921-952.
- Shon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

- Schon, D. (1992). Formar Professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (org.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: IIE, pp.77-91.
- Schweinhart, J.; Montie, J.; Xiang, Z.; Barnett, W.; Belfield, C.; Nores, M. (2005) *Lifetime effects: The High-Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti: High-Scope Press.
- Senge (2005). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Serrano, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes I – Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Serrano, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes II - Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Shonkoff, J.P. e Meiseils, S.J. (2000).(Eds.) *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shonkoff, J.P. e Phillips, D.A. (2000). (Orgs.) *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.
- Sikula, J., Buttery, T., Guyton, E. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Sousa, S. (1989) *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Spodek e Saracho (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies . In N. Denzin e Y. Lincoln (eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. United States of America: Sage, pp. 443-466.
- Sylva, K; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I, Taggarat B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Early Primary Years*. SureStart: Evidence & Research
- Tardif, M. e Lessard, C. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?. In M. Tardif e C. Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck, pp. 265-289.
- Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographie representation. In N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 455-486.

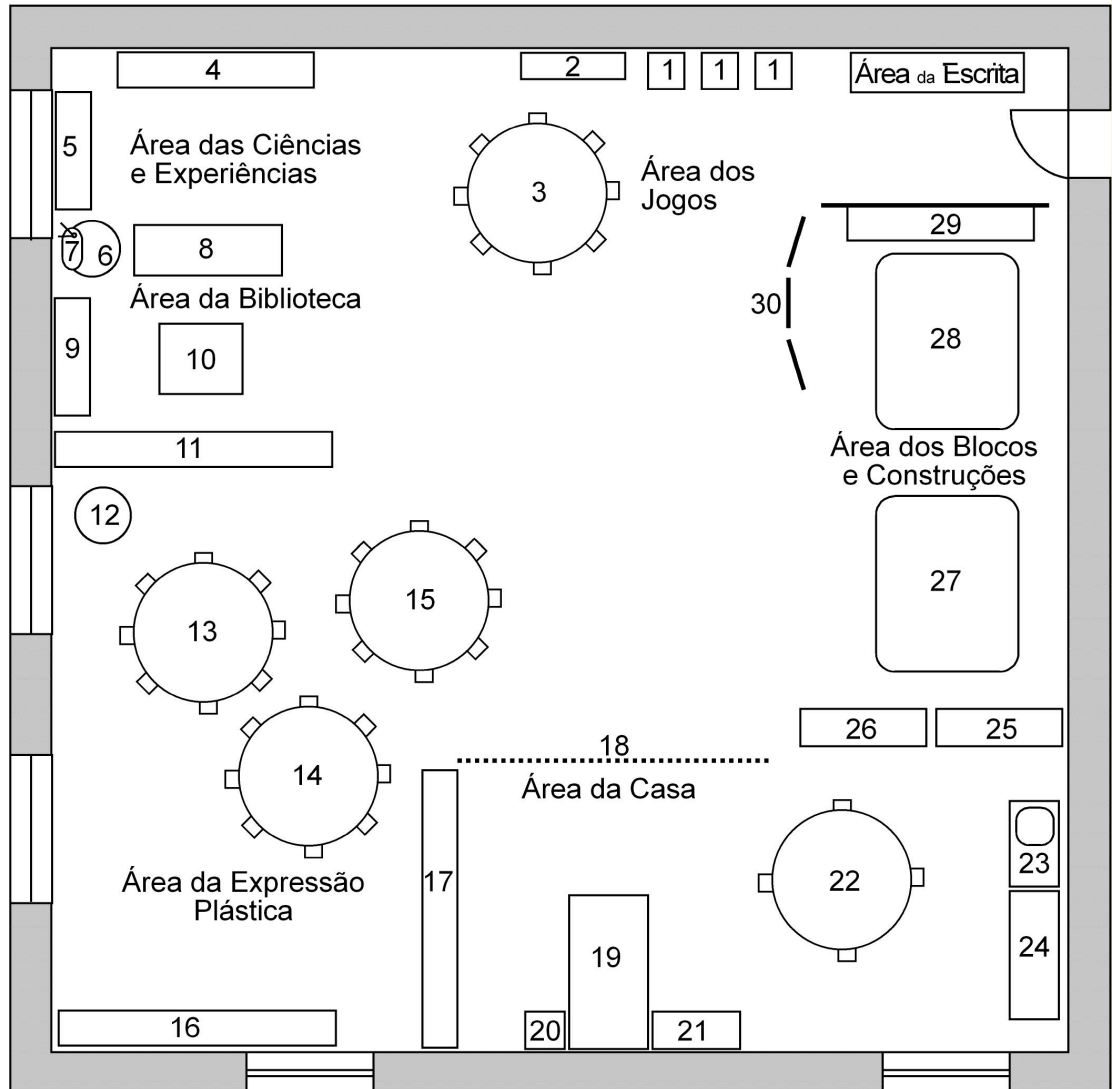
- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 19-92.
- Trilla, J. (2001). (coord.). *El legado pedagógico para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.
- Unesco (1998). *Professores 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*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2005) *Das casas de asilo ao projecto de cidadania – políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: ASA Editores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições Rio Tinto: Asa Editores.
- 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 20-5ª Série*, pp.5-28
- Vieira, F. e Lino, D. (2007) As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho; T. Kishimoto e M. Pinazza *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed, pp.197-218.
- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vygotsky, Luria e Leontiev *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa:Relógio D'Água.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Wertsh, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Xipas, C. (1999). *Piaget e a Educação*. Piaget: Instituto Piaget.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed.

- Yuen Ling, Li (2004). The culture of teaching in the Midst of Western influence: The case of Hong-Kong Kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5 (3), 330-348.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 24, nº 3 (fotocopiado).
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 115-138.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

7 ANEXOS – Plantas das salas das estagiárias.

7.1 Anexo 1

Planta da Sala de Actividades onde a Paula e a Carla estagiam

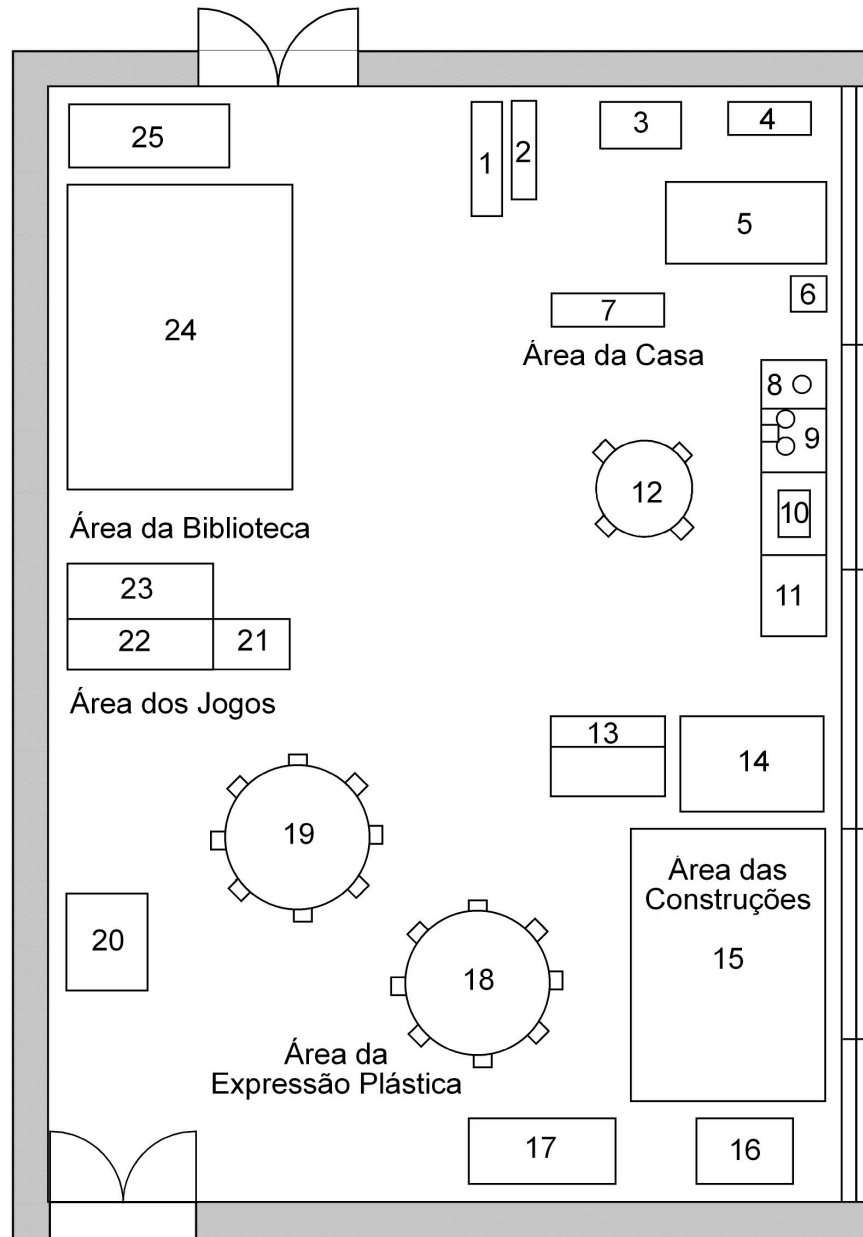


Legenda:

- | | | |
|-----------------------|--------------------------|---|
| 1. Módulos com jogos | 11. Armário | 21. Cômoda |
| 2. Espelho | 12. Mesa pequena | 22. Mesa |
| 3. Mesa | 13. Mesa | 23. Módulo: Lava-loiças e Fogão |
| 4. Armário | 14. Mesa | 24. Louceiro |
| 5. Baú | 15. Mesa | 25. Armário |
| 6. Mesa pequena | 16. Armário | 26. Armário |
| 7. Rádio-gravador | 17. Armário | 27. Tapete |
| 8. Sofá | 18. Grade de madeira | 28. Tapete |
| 9. Estante com livros | 19. Cama | 29. Armário |
| 10. Tapete | 20. Mesinha de cabeceira | 30. Biombo em plástico pintado pelas crianças |

7.2 Anexo 2

Planta da Sala de Actividades onde a Rita estagia



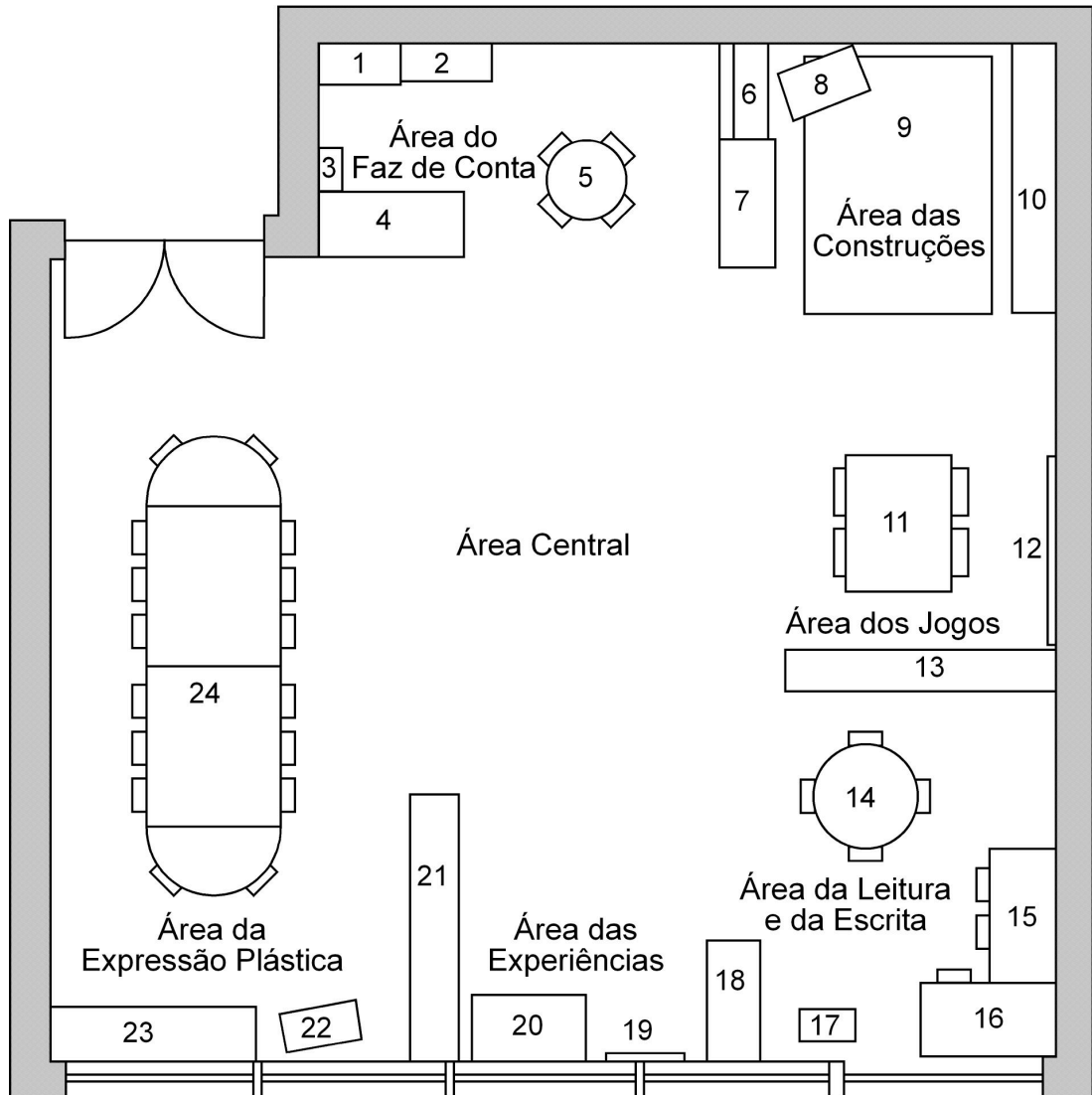
Legenda:

- | | | |
|-------------------------|---|------------------------|
| 1. Biombo | 10. Banca da loiça | 18. Mesa |
| 2. Arca de madeira | 11. Armário | 19. Mesa |
| 3. Guarda roupa fechado | 12. Mesa redonda | 20. Quadro preto |
| 4. Cómoda com espelho | 13. Armário de madeira | 21. Estante de livros |
| 5. Cama | 14. Estante com blocos | 22. Estante com jogos |
| 6. Mesa de cabeceira | 15. Carpete de plástico com uma estrada | 23. Estante com livros |
| 7. Guarda roupa aberto | 16. Estante com blocos e legos | 24. Carpete |
| 8. Máquina de lavar | 17. Armário com materiais de expressão plástica | 25. Estante |
| 9. Fogão | | |

7.3 Anexo 3

Planta da Sala de Actividades onde a Maria estagia

- No tempo de acolhimento;
- No tempo do planeamento;
- No tempo das comunicações;
- No tempo de animação cultural;
- No tempo de avaliação em conselho.



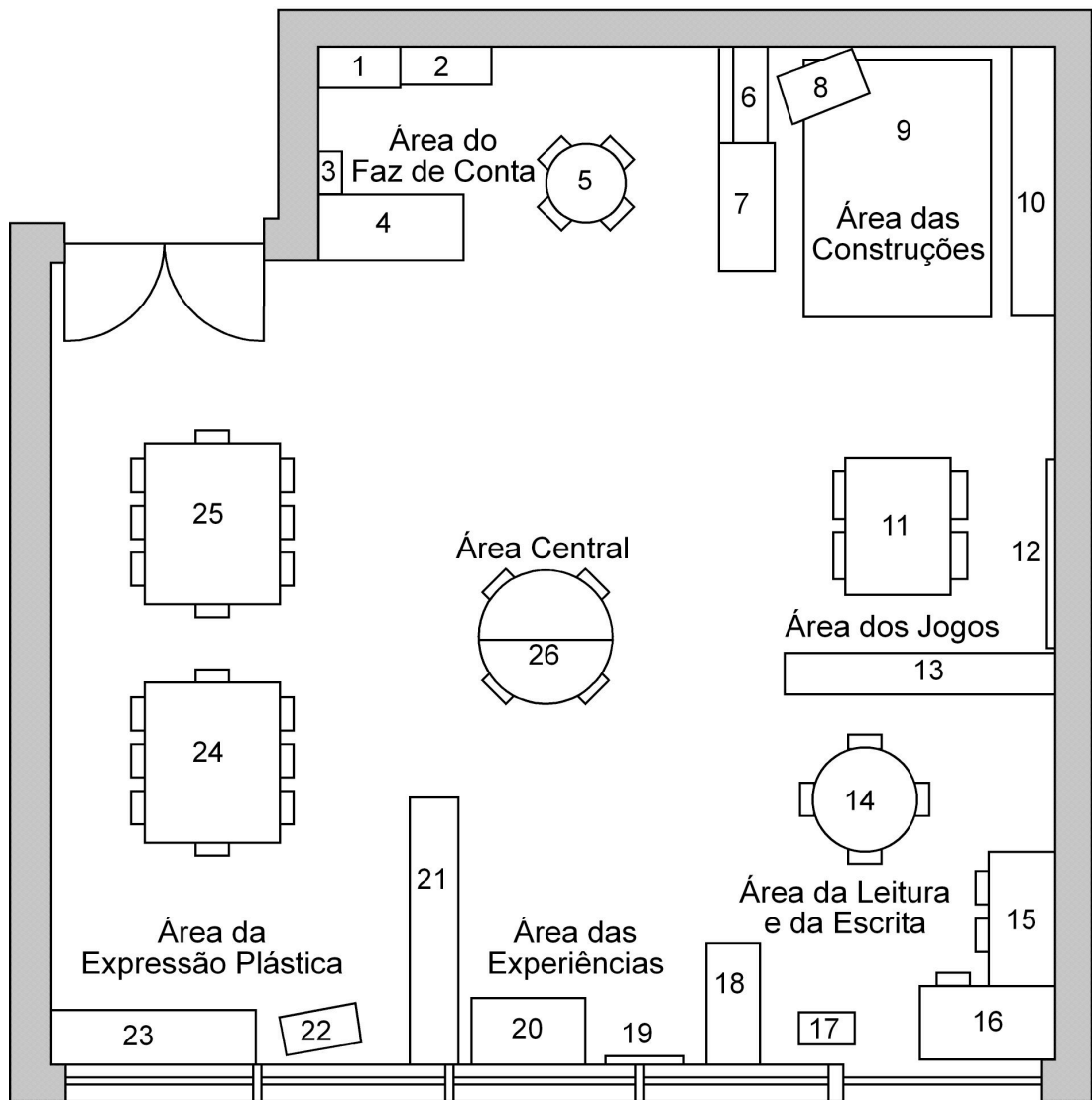
Legenda:

- | | | |
|--------------------------------|-------------|-------------------------|
| 1. Guarda-vestidos | 9. Tapete | 17. Baú |
| 2. Cómoda | 10. Armário | 18. Estante para livros |
| 3. Mesinha de cabeceira | 11. Mesa | 19. Radiador |
| 4. Cama | 12. Espelho | 20. Masseur |
| 5. Mesa | 13. Armário | 21. Armário |
| 6. Louceiro | 14. Mesa | 22. Baú |
| 7. Módulo: Lava-loiças e Fogão | 15. Mesa | 23. Armário |
| 8. Banca das ferramentas | 16. Mesa | 24. Mesa |

7.4 Anexo 4

Planta da Sala de Actividades onde a Maria estagia

- No tempo de actividades e projectos

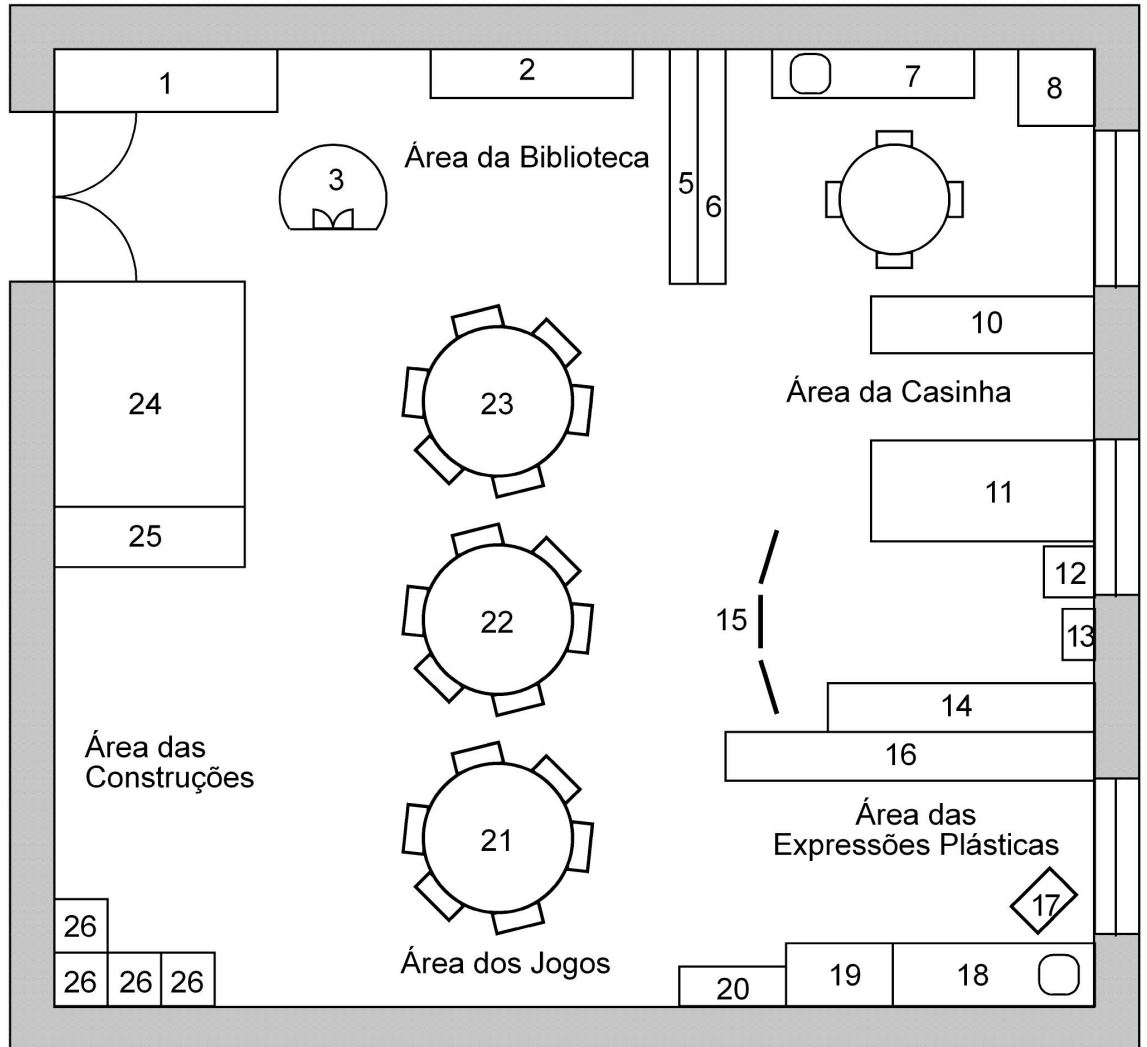


Legenda:

- | | | |
|--------------------------------|-------------------------|--------------|
| 1. Guarda-vestidos | 10. Armário | 19. Radiador |
| 2. Cómoda | 11. Mesa | 20. Masseur |
| 3. Mesinha de cabeceira | 12. Espelho | 21. Armário |
| 4. Cama | 13. Armário | 22. Baú |
| 5. Mesa | 14. Mesa | 23. Armário |
| 6. Louceiro | 15. Mesa | 24. Mesa |
| 7. Módulo: Lava-loiças e Fogão | 16. Mesa | 25. Mesa |
| 8. Banca das ferramentas | 17. Baú | 26. Mesa |
| 9. Tapete | 18. Estante para livros | |

7.5 Anexo 5

Planta da Sala de Actividades onde a Graça estagia



Legenda:

- | | | |
|--------------------------------|--|--------------------------------|
| 1. Armário | 11. Cama | 21. Mesa |
| 2. Quadro | 12. Mesinha de cabeceira | 22. Mesa |
| 3. Tenda | 13. Espelho | 23. Mesa |
| 4. Mesa pequena | 14. Roupeiro | 24. Carpete |
| 5. Estante para livros | 15. Biombo | 25. Armário |
| 6. Louceiro | 16. Armário | 26. Cestos com blocos diversos |
| 7. Módulo: Lava loiças e fogão | 17. Cavalete para pintura | |
| 8. Prateleira | 18. Bancada fixa com lava-loiças | |
| 9. Mesa pequena | 19. Prateleiras para arrumação dos trabalhos | |
| 10. Cómoda | 20. Prateleira com jogos | |