

Capítulo IX – Descrição e análise do Estudo de Caso

9.1 Mês de Junho de 2001

Foi com alguns meses antecedência que se celebrou um acordo de colaboração, entre a instituição em estudo e a investigadora, para dar início à intervenção e à investigação que se iria estreitar em Setembro do ano lectivo seguinte. É que, se pretendia e tinha-se presente, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002:27), realizar-se “*uma intervenção co-operada (operada conjuntamente), o que implica necessariamente co-laboração (laboração em conjunto)*”. Esta base colaborativa comprometia os diferentes intervenientes, que aceitavam de livre vontade, fazer uma caminhada comum, rumo à mudança e ao desenvolvimento da qualidade. Esta era uma postura fundamental para a “*legitimidade, seriedade e genuinidade da intervenção*” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002:27) que se pretendia encetar. E, conseqüentemente, a investigação que se pretendia levar a cabo necessitava também de entrar neste acordo entre a instituição e a investigadora. As notas de campo da investigadora testemunham como este acordo de colaboração foi oficiado:

“Conheço bem as pessoas, as crianças e a instituição de educação de infância que escolhi para realizar o meu projecto de investigação. Elas também me conhecem bastante bem. Fiz algumas vezes, no passado, supervisão de estágios neste J.I. e ao longo deste último ano lectivo, também. É uma instituição simpática e a equipa pedagógica interessante. Tenho a percepção de que gostam de fazer coisas novas e de o mostrar (sobretudo aos pais e comunidade), evidenciando que são pessoas dinâmicas e uma instituição actualizada.

Falei com a coordenadora e com as educadoras cooperantes (acerca da intervenção e da participação na investigação), estas mostraram-se receptivas e algumas até colaborantes. Foi, então, altura de expor a situação e pedir autorização aos directores da instituição. Por vontade destes, marcou-se um dia para almoçamos no refeitório do JI (dois directores, a coordenadora e eu) e dialogarmos sobre o assunto. Durante a refeição conversamos sobre muitas coisas – o estado da educação pré-escolar; a qualidade e os sonhos da direcção para melhoramento do JI; a condição das IPSS; a formação de educadoras de infância e o desempenho das estagiárias e sobre como estas são importantes para o centro de estágio; etc.

É claro que se conversou também sobre o meu projecto de investigação. Expliquei, em termos genéricos, a partir do nome da tese, de que é que se tratava. E, este formato satisfiz

a curiosidade das pessoas e foi suficiente para obter o seu consentimento simpático¹.”
(Portfólio de investigação, Junho, 2001).

Ano lectivo 2001/02

Neste ano lectivo iniciou-se o trabalho de intervenção na instituição em estudo.

Os actores da cena educativa produzem em comum saberes, crenças e valores no quotidiano da sua experiência numa instituição educativa. Os saberes à medida que vão sendo construídos e vão dando sentido ao que os actores efectuam passam a fazer parte da rotina tornando-se, muitas vezes, quase inconscientes e automáticos (Perrenoud, 1993). Esses saberes vão-se transformando em estruturas de pensamento e acção (Pacheco, 1995^a). São saberes que se transformam em crenças (Garcia, 1987). Estas tendo uma base de fé e de confiança influenciam ou destinam decisões e práticas (Huberman, 1992; Pacheco, 1995^a). Os valores sendo princípios que orientam e regem a forma de estar e agir dominam e determinam opções e actos. De facto, é com base nestas três dimensões que o colectivo de uma instituição constrói uma prática, uma intervenção, uma resposta educativa, uma visão de exercício profissional, uma identidade, enfim, um lugar de cultura própria. Deste modo, cada um na interacção com os outros é construtor de saberes, crenças e valores e, simultaneamente, é reconstruído por eles.

Quando se começou o trabalho de intervenção na instituição em estudo as educadoras tinham uma grande convicção no trabalho que faziam. Acreditavam que a sua prática era correcta e a pedagogia que as orientava possuía uma qualidade irrefutável. Existia mesmo, por parte de algumas educadoras, uma certa relutância em conhecer outras formas de trabalhar ou em escutar outras gramáticas pedagógicas. A coordenadora tinha, nesta circunstância, um papel de grande peso quer na manutenção desta ideia, quer no fechamento em relação a outras perspectivas.

A instituição tinha um protocolo de colaboração de estágios com uma Escola Superior de Educação e, por isso as educadoras seguiam, algumas orientações de actuação prática vinda daquela Escola Superior, através da supervisão de estágio e da formação contínua recebida naquela Escola Superior de Educação. Quando as educadoras fugiam a esta orientação justificam-no argumentando com o facto de que as crianças pediam, gostavam ou a Direcção ou os pais o exigiam (é o caso típico do uso

¹ Conforme Oliveira-Formosinho (2002:27) um acordo de intervenção pode ser “*verbal ou assumir uma forma escrita*”. Neste caso houve um acordo verbal entre as partes.

de fichas de iniciação à escrita e outras que dita Escola Superior de Educação não aprovava, mas que as educadoras usavam, argumentando que as crianças gostavam e pediam, assim como os pais).

A equipa de educadoras não seguia nenhum Modelo Pedagógico, mas diziam realizar trabalho de projecto, organizar a sala por áreas, partir dos interesses das crianças para realizar actividades e projectos, organizar o tempo de acordo com as necessidades das crianças e o horário da instituição.

A equipa fazia reuniões gerais para falar e combinar situações de trabalho, porém não tinham hábito de planificar, por escrito, em cada sala. Combinavam, regularmente, as actividades que iam fazer com as estagiárias. Recusavam usar instrumentos de avaliação das crianças por considerarem ser uma actividade imprópria para o pré-escolar. Contudo, diziam avaliar a sua prática, no dia a dia, mas não o faziam por escrito. Não faziam observação e registo educacional, pois referiam não ter tempo e diziam não necessitar porque conheciam muito bem o grupo e cada uma das crianças.

A equipa não seguia nenhum modelo pedagógico nem nenhuma gramática de actuação concreta, mas as referencias teóricas presentes na sua formação incluíam nomes como Zabalza, Hohmann, Weikart, Brickman, Katz, Chard e pedagogos da Escola Nova e Progressista americana como Dewey e Kilpatrick, fazendo reflectir uma mistura e uma amálgama de correntes e tendências pedagógicas, metodológicas e curriculares que davam origem a uma prática inconsistente, imponderada, instável (apesar de assumirem ter grandes certezas pedagógicas) e sem conformidade, concordância e conexão entre as diferentes dimensões.

Consideravam-se, enquanto grupo profissional, pessoas competentes, interessadas e com uma prática de qualidade. Consideravam, igualmente, que o estabelecimento tinha qualidade.

Diziam que havia um bom ambiente na instituição e que procuravam fomentar o bom relacionamento entre as pessoas e o trabalho de equipa.

Alguns dos saberes, crenças e valores que se explanaram anteriormente foram, certamente, construídos no quotidiano do exercício da função e da profissão de cada actor no quadro daquele contexto de actuação. Deste modo, são saberes, crenças e valores que se fixaram na prática de cada um e, na medida em que foram assumidos pelo colectivo, passaram a formar ou a constituir parte da cultura da instituição. É sabido que a cultura de uma instituição de educação, também, atravessa as dimensões da pedagogia e da prática educativa dos profissionais. Por isso, há um modo de fazer que é

impregnado pelas crenças, saberes e valores de cada profissional e que se revela na actividade conjunta, na experiência quotidiana com os pares.

Mas, se esta descrição introdutória dava conta de alguns aspectos gerais da cultura desta instituição, havia necessidade de os conhecer e compreender melhor. Deste modo, era imprescindível, neste primeiro ano lectivo de 2001/02, fazer um levantamento exaustivo das condições da instituição e da prática profissional deste contexto. E, efectuar uma caracterização da situação inicial e a descrição das primeiras intervenções, acompanhada da análise das mudanças conseguidas ou que emergiam e se tornavam alicerce para a intervenção nos anos seguintes.

Para isso, considerou-se que este primeiro ano seria o ano de conhecimento mais profundo da instituição e dos seus actores. Como tal, decidiu-se começar por aplicar a Ficha de oportunidades educativas que inclui a Escala de envolvimento das crianças, administrar a Escala de empenhamento do adulto e realizar entrevistas aos actores deste cenário educativo. Este imenso e complexo procedimento desenvolveu-se ao longo de todo o ano lectivo de 2001/02 e à medida que a observação e o conhecimento mais profundo da realidade se ia revelando a Formação em contexto acompanhava todo o desenvolvimento.

Assim, num primeiro ponto, deste trabalho, far-se-á a descrição dos aspectos centrais da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2001), mais especificamente, das diferentes dimensões curriculares integradas (Oliveira-Formosinho, 2001); de aspectos do funcionamento da instituição e de aspectos da formação em contexto, mudança e desenvolvimento profissional e institucional. Neste ponto do trabalho, as entrevistas efectuadas constituíram um elemento primordial para compreender e descrever a realidade em estudo, a partir dos significados dos sujeitos. Mas, não só as entrevistas serviram essas funções, pois a análise documental dos relatórios de estágio das alunas e as Notas de campo da investigadora, bem como, outros elementos do seu portfólio de investigação permitiram completar a descrição e a análise dos referidos aspectos centrais da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2001) nas diferentes dimensões curriculares integradas (Oliveira-Formosinho, 2001); a descrição e análise de aspectos do funcionamento da instituição e de aspectos da formação em contexto, mudança e desenvolvimento profissional e institucional, neste primeiro ponto.

Num outro ponto, far-se-á uma explanação sobre a formação em contexto, desenvolvida na instituição. E, finalmente, efectuar-se-á uma mostra dos resultados da Ficha de oportunidades educativas das crianças, que inclui a Escala de envolvimento

(Pascal e Bertram, 1999), e da Escala de Empenhamento dos adultos (Pascal e Bertram, 1999).

Deste modo, se poderá compreender como se concretizava a prática do grupo de educadoras e da instituição em estudo quando em 2001/02 se iniciou o processo de formação em contexto.

Ponto I

9.2.1 Aspectos centrais da pedagogia da infância: Dimensões curriculares integradas

Espaço e materiais

As educadoras do jardim de infância em estudo seguem alguns princípios educativos quando se trata da organização do espaço-sala e materiais. Esses princípios estabelecem que a sala se organiza por áreas de trabalho, como refere uma educadora “*Por áreas. Área da casinha, da pintura, das expressões onde fazem desenho e..., área da biblioteca... É por áreas*” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº2). Estas devem situar-se à volta do perímetro da sala. No centro da sala deve existir sempre uma zona livre para passagem de crianças e adultos e que se destina também às actividades de grande grupo como o acolhimento, uma história que se conta, uma canção que se ensina... Sobre este espaço refere uma estagiária ao descrever a sua sala o seguinte: “*Na área do acolhimento existe um espaço grande vazio, onde as crianças se sentam no chão em roda.*” (Dossier de estágio de JS, 1999/2000:14).

É habitual existirem como áreas básicas a designada área da casinha, a área da biblioteca, a área da expressão plástica (inclui desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem) a área dos jogos e das construções (nalgumas salas são duas áreas agregadas), a área da garagem e alguma área que resulta de uma intenção específica da educadora (por exemplo área do computador) ou de um projecto vivido ou em curso e que desaparece assim que deixa de representar “*um foco de interesse para o grupo*” (Dossier de estágio de DO, 2001/2002: 61) escreve uma estagiária referindo-se à área do barco (projecto vivido pelo grupo de crianças). Há alguma preocupação em delimitar as áreas da sala, contudo pode-se dizer que existe uma divisão fraca, pois nem sempre é muito claro o limite de cada área.

As educadoras procuram que os materiais sejam diversificados e estejam ao acesso da criança. As áreas, neste âmbito, vão sendo enriquecidas, activadas e impulsionadas, ao longo do ano, introduzindo-se novos materiais e recuperando ou substituindo outros,

de acordo com as necessidades ou vivências. Como refere a citação “*no início do ano as áreas vão-se formando e adaptando às necessidades e interesses do grupo em questão sofrendo, deste modo, constantes alterações*” (Dossier de estágio de DO, 2001/2002: 58). E como acrescenta uma educadora:

Educ. - “[...] eles começaram a notar algumas lacunas a nível de utensílios, objectos, então pegamos na história da casinha de chocolate para dinamizar a área da casinha e eles continuaram durante todo o ano a trazer chocolates, chupas... para pôr na parede”. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº2).

As salas do jardim de infância em estudo têm de um modo geral alguma amplitude, permitindo que as crianças se sintam à vontade e se movimentem adequadamente. A sala dos três anos é a mais acanhada e limitada pela dimensão e pela sua própria configuração física. A este propósito a educadora desta sala refere “*O espaço da minha sala é pequeno, a sala é pequena acho que deveria ser maior [...] o pior mesmo é o espaço*” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº2). E esta educadora acrescenta, ainda, outra dificuldade:

Educ.- “E... e como a sala é pequena quando nós queremos mudar os espaços ou áreas é sempre muito complicado e... torna-se mais complicado, ainda, porque como eles dormem e dormem na sala ficamos um pouco limitadas a mudanças, porque depois é difícil a montagem da sala, se queremos pôr um móvel aqui ou ali ou mesmo uma coisa que eles construíram, nós não podemos porque à hora do sono tem de se desmontar ou tem de se tirar... é muito complicado, e numa sala pequena ainda se torna mais complicado”. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº2)

É que, as crianças dos três anos dormem, na sala, durante um período da tarde. O mesmo acontece com as crianças da mesma idade do grupo misto.

A coordenadora pedagógica do jardim de infância reitera a afirmação de que esta sala é diminuta tendo em conta o número de crianças: “*Temos 23 crianças por sala... A sala dos três anos não tem capacidade para isso.*” (Entrevista coordenadora pedagógica, Anexo , Quadro nº2)

As salas possuem boas condições de segurança, higiénicas e físicas tais como luz natural, possibilidade de ventilação e, como as janelas são baixas, permitem que as

crianças possam olhar para um exterior tranquilo e que, entre edifícios, é verdejante. Deste modo, as crianças podem ampliar as suas observações e experiências. O piso da sala é de um material liso, sem emendas e fácil de manter limpo, mas por outro lado é frio para as crianças quando se sentam ou fazem actividades no chão. Todas as salas permitem um acesso fácil às casas de banho, pois estas são contíguas às salas.

O mobiliário é, de modo geral, funcional, agradável, está em bom estado de conservação e é harmonioso, pois é todo do mesmo estilo. O mobiliário possui prateleiras e compartimentos que permitem a arrumação de materiais. De modo geral são peças baixas que permitem facilmente ser deslocadas quando é necessário fazer mudanças na organização da sala ou funcionar como divisórias entre áreas.

O material de apetrechamento das áreas é de qualidade razoável, embora alguns deles apresentam sinais de desgaste e de estrago. De acordo com as educadoras ele é suficiente e diversificado: *“Temos o cuidado de... de adquirir material didáctico de boa qualidade e diversificado. Quanto a isso acho que está razoável”* (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº2). No entanto o material poderia ser mais diversificado para possibilitar maiores oportunidades de trabalho ao nível de diferentes áreas de desenvolvimento da criança, e por isso as áreas poderiam estar mais apetrechadas. Mas, na opinião da coordenadora não há problemas quanto à aquisição de material necessário, pois a direcção não dificulta isso:

Coord.- “Não temos qualquer problema, se virmos que há necessidade. Isso há sempre e a direcção permite-nos encomendar aquilo de que nós temos necessidade, aliás até trabalhamos com materiais que devem ser poucos os jardins de infância que os têm.”
(Entrevista coordenadora pedagógica, Anexo , Quadro nº2)

A opinião da coordenadora em relação ao material revela, ainda, outros dados e perspectiva:

Coord.- Também há da parte da direcção uma preocupação muito grande em nos dar os materiais que nós necessitamos. De qualquer forma posso-lhe dizer que é daquelas instituições em que se nós pedirmos isto...temos. Alguns materiais novos, como os livros que se estragam muito, nós tínhamos guardado, íamos trabalhando com eles as histórias e quando eles solicitavam íamos buscá-los, mas sempre na presença do adulto, para iniciarmos o próximo ano com os livros novos. Porque eu acho que uma biblioteca deve ter livros em condições, nunca deve ter o aspecto de estragado, esta foi uma estratégia que utilizamos para iniciar o próximo ano com livros novos, em bom estado e de qualidade na

biblioteca. Em relação aos jogos e outros materiais, a mesma coisa, por exemplo trabalhar na área da ciência para eles é um espectáculo adoram ver coisas na lupa, mas são materiais caríssimos e quando ficam ao alcance das crianças, não é?... Eles como gostam de destruir para depois voltar a construir (ri-se) e uma peça de 45.000\$00 não é brincadeira, tem de ser cuidado. Um dos objectivos que eu propus para o próximo ano lectivo era criarmos um laboratório a sério, e que vai-se adquirindo o material... fica guardado e quando as educadoras necessitam vão buscá-lo para trabalhar com ele. (Entrevista coordenadora pedagógica, Anexo , Quadro nº 2)

Pela citação anterior é possível perceber que existem, também, materiais não-acessíveis às crianças, como por exemplo livros de consulta, enciclopédias, materiais de ciência, instrumentos musicais e outros, que são utilizados em ocasiões e actividades específicas. É claro que em todos os jardins de infância existem materiais não-acessíveis às crianças, a não ser em actividades específicas que necessitam de certo tipo de tintas, papéis especiais, colas específicas e outros do género, por isso resta questionar se os materiais que a coordenadora referiu serão ou não para estar resguardados das crianças.

Quanto aos materiais de desgaste, isto é aqueles de uso quotidiano e que tem de ser repostos com uma certa frequência, tais como lápis de cor, canetas, colas, tintas, pincéis e outros, também poderiam existir com maior variedade e ser usados de forma menos repetitiva se os adultos estimulassem as crianças a progredir no domínio da expressão plástica. Situação idêntica acontece com os materiais de desperdício que deveriam existir em maior quantidade e variedade e as crianças serem mais incentivadas a procurar e criar com esses materiais.

A organização da sala deve possibilitar a progressiva autonomia das crianças, por isso os materiais das áreas estão, de modo geral, ao acesso das crianças e nalguns casos guardados em caixas e etiquetados para melhor identificação.

Na entrada das salas, mas no corredor, existe um espaço com cabides para cada criança colocar o seu casaco, mochila ou outro material que traga de casa.

A coordenadora exprime, ainda, alguns planos em relação ao espaço interior e que poderiam completar o trabalho feito nas salas:

Coord. - “Era. Aliás a proposta para o próximo ano foi a criação de... o melhoramento da nossa Biblioteca... [...] De crianças e de adultos. Porque eles também têm essa preocupação. Este ano, eu comprei livros para adultos, livros de pesquisa para adultos...Uhh... para pesquisarem, livros para darem ideias. Agora precisávamos de melhorar a nossa biblioteca porque nós temos uma biblioteca mesmo biblioteca e tem de

ser melhorada em termos de intercâmbio de todas as educadoras. E, montar o nosso laboratório de ciências” (Entrevista coordenadora pedagógica, Anexo , Quadro nº2)

E, o que pensam as duas crianças entrevistadas da sua sala?

As duas crianças mostram preferência pela área da casinha, pois à pergunta onde gostas mais de trabalhar elas respondem: “ *Nos jogos e na casinha [...] Porque é fixe.*” (Entrevista criança 1 e 2, Anexo , Quadro nº2) e “*Na casinha*” (Entrevista criança 1 e 2, Anexo , Quadro nº2)

Uma das crianças tem percepção clara da área de onde gosta menos de trabalhar que é no “ *desenho*” (Entrevista criança 1 e 2, Anexo , Quadro nº2), embora não o consiga justificar. Ambas têm dificuldade em dizer o que gostariam de mudar na sala, a esta questão uma das crianças não responde e a outra abana a cabeça confirmando que gosta da sala assim.

Se as salas são lugar de encontro e comunicação elas, também, devem ser lugares de acção individual e, neste campo, proporcionar ocasiões de trabalho pessoal ou mesmo algum isolamento. Neste contexto, as crianças entrevistadas identificam, na sua sala, a área dos jogos, do desenho e da biblioteca como sendo aquelas que permitem uma actividade mais individualizada e privada.

“E1 – Olha, quando queres brincar sozinho há algum sítio para onde podes ir?”

Cr1 – Para os jogos e no desenho...

E1 – E podes estar lá sozinho?

Cr1 – Posso.

E2 – E tu F., quando queres estar sozinho, para onde é que tu vais?

Cr2 – Para a biblioteca.

E2 – Estás sozinho, lá?

Cr2 – Acena com a cabeça afirmativamente” (Entrevista criança 1 e 2, Anexo , Quadro nº2)

Uma das crianças exprime a opinião, da pergunta do adulto, de que existem na sala muitos materiais para trabalhar e a outra criança específica que a sala tem muitos jogos para brincar.

“E2 – Mas, temos muitas coisas ou poucas coisas na nossa sala?”

Cr2 – Muitas”

“E2 – Na nossa sala temos muitos jogos F.?”

Cr2 – Não sei...

E2 – Não sabes?”

“E1 – Nós temos muitos jogos, não temos N.?”

Cr1 – Temos” (Entrevistas crianças 1 e 2, Anexo , Quadro nº2)

A utilização de espaços e materiais da sala tem regras e tempos próprios. Durante os períodos de trabalho em grande grupo as crianças sentam-se em roda no chão e é aí que conversam e assistem ou participam nalguma actividade. Durante o tempo de actividades livres as crianças distribuem-se pelas diversas áreas da sala e usam os materiais correspondentes inventando brincadeiras ou realizando actividades ou produções. A utilização das áreas obedecia a algumas regras gerais que eram explícitas: um número limitado de crianças por cada área; não mudar de área a cada instante, sobretudo sem ter acabado os trabalhos começados; tratar bem o material; ter um comportamento conveniente com os pares e arrumar no fim tudo o que tivesse sido desarrumado.

Porém, não era exactamente este o padrão de conduta que predominava durante o tempo de actividades livres ou de trabalho nas áreas da sala. Algumas crianças iniciavam trabalhos e mantinham-se com motivação durante algum tempo nas áreas escolhidas, mas uma boa parte delas escolhiam uma área porque o adulto o exigia, e ao fim de algum tempo vagueavam pela sala sem fazer nada; ou paravam a conversar, aqui e ali, com os amigos; ou paravam aqui e ali para perturbar outras crianças; ou procuravam penetrar numa área que achavam mais interessante do que a sua; e nesta sequência ou arranjavam conflitos ou provocavam conflitos criando um ambiente de confusão, barulho, falta de respeito pelos pares e pelas regras. Era possível observar inúmeras situações de crianças que:

“vagueiam pela sala de actividades porque largaram a sua área e param, aqui e ali, numa ou noutra área para conversar, perturbar outras crianças que estão a trabalhar ou até procurar uma área onde encontrem algo que achem mais interessante”(Portfólio de investigação, 2001/02).

Esta observação dá conta, por um lado, que as regras não eram tão respeitadas quanto seria de esperar e, por outro lado, que a organização da sala e materiais não seria tão interessante, nem tão desafiante quanto as educadoras criam ser. Era frequente observar:

“Comportamentos de crianças que na área fazem de tudo um pouco (saltar, vaguear, lutar, atirar objectos etc.) menos brincar ou trabalhar com as outras crianças, com os materiais ou fazer as actividades que a área devia proporcionar” (Portfólio de investigação, 2001/02)

O vaguear das crianças pela sala e a falta de empenho e interesse pela actividade nas áreas, também, é sinal e confirmação de níveis baixos de envolvimento das crianças.

Outros espaços utilizados pelas crianças

A entrada

A entrada do jardim de infância é um local agradável, amplo e luminoso. É um lugar onde se recebem pais, crianças e outras pessoas que visitam a instituição, por isso é um local acolhedor onde os pais têm lugar para se sentar e, enquanto aguardam, podem apreciar um enorme aquário com lindos peixes de vários tamanhos e cores. Este é também um lugar onde os pais podem obter informações sobre as refeições da semana, algum aviso a ser dado, pois existe um placard onde se afixam documentos com essa função. Nas paredes dos dois gabinetes que se situam neste hall de entrada, também é vulgar ver documentação escrita e fotográfica sobre actividades realizadas com as crianças tais como um passeio que se fez, umas fotos da festa de Natal e de outras situações significativas para a instituição.

O espaço exterior

O espaço exterior, na instituição em estudo, tem características peculiares, pois não se limita ao vulgar recreio. Antes pelo contrário é composto por uma série de espaços que pertencem à urbanização, onde o jardim de infância se situa, e que tem algumas particularidades. Tal como descreve a coordenadora, esse espaço é constituído por:

Coord. - Com o espaço exterior também estamos bastante..., quer dizer nós estamos inseridos numa cooperativa por isso usufruímos daquilo que a cooperativa tem e temos muita coisa: temos campo de ténis, campo de futebol, anfiteatro, temos o parque infantil,

mas por outro lado não temos nada que seja só nosso a não ser o nosso polivalente que criámos este ano, que eu considero pequeno mas pelo menos já conseguimos alguma coisa. Agora em termos de espaço privado para nós, não temos. Usufruímos, mas não temos um espaço privado, um recreio (Entrevista coordenadora pedagógica, Anexo , Quadro nº2)

Assim, o espaço exterior junto à saída do edifício do jardim de infância é o local utilizado como “recreio” pela instituição em estudo. Como explicita uma educadora:

Educ. - “O recreio? Não temos... Temos ali aquele espaço exterior que também é da cooperativa, não passam carros... mas recreio, mesmo, não temos [...] O recreio realmente é uma falha gravíssima” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº2).

Este é um sítio onde as crianças podem ter contacto com o ar livre e a natureza. Mas, embora seja um lugar sossegado e tranquilo é, simultaneamente, um lugar de risco porque, como faz parte do condomínio da urbanização, passam pessoas que ali vivem e outras que não. Por ser um local que pertence ao exterior da urbanização, não há possibilidade de cercar este espaço. Este facto traz alguma insegurança ao local, na medida em que se pode correr o risco de alguma criança fugir dos limites espaciais que combinaram com os adultos não ultrapassar. Como ilustram as palavras da coordenadora:

Coord. - “No exterior, que nós chamamos à volta do triângulo, as crianças já estão habituadas a estar a brincar lá, levam os triciclos e outros materiais, não há protecção, mas é engraçado que nós incutimos na criança desde cedo os limites e apesar de eles não existirem eles já sabem quais são os limites. [...] Não passam daquele espaço e depois como é proibida a passagem de carros, no fundo tornámos aquele espaço como o nosso espaço”. (Entrevista coordenadora pedagógica, Anexo , Quadro nº2)

Uma mãe entrevistada parece ter deste local uma opinião positiva e não manifesta qualquer apreensão, ao contrário do que qualquer observador poderia considerar. Ela, curiosamente, explica a sua percepção argumentando com alguns aspectos

Mãe – “É... Acho que é assim, nós vivemos no Porto e no Porto o espaço é muito reduzido para tudo, esta escola tem a vantagem de ser numa urbanização e aqui dentro como não podem circular carros eles podem brincar, penso até mesmo que o... o facto de deixarem

trazer bicicletas, trotrinetas, a própria escola ter bicicletas, penso que é caso único nas redondezas, e o jardim, quem dera a muitas crianças.” (Entrevista mãe, Anexo , Quadro n°2)

Mãe – “A escola é um bocado uma família e a urbanização também é uma família. Grande parte dos alunos que cá estão, fazem parte da cooperativa e no fundo são todos amigos, são todos vizinhos e são todos conhecidos. O factor segurança, no sentido de alguém vir e raptar não me preocupa, penso que são bem vigiados, nunca estão lá fora sozinhos, há sempre pessoas à janela, há muita gente que os conhece até porque estão bem identificados com as batas e bonés, é muito difícil irem para a rua sem bata e sem boné...” (Entrevista mãe, Anexo , Quadro n°2)

Apesar das condições, as crianças aqui podem correr e descontraír, fazer jogos e experiências diversas como mexer num tanque que tem uma bica de água ou observar as plantas, os insectos ou o gato de algum condómino que resolveu dar um passeio por ali. De vez em quando, os adultos levam para o recreio materiais de exterior e isto completa a brincadeira das crianças. A sala dos três anos tem uma porta de vidro que dá acesso a este espaço e algumas actividades de sala são feitas no exterior, quando está bom tempo e calor.

O parque é outro espaço exterior que pertence ao condomínio da urbanização, mas que pode ser usado pelas crianças do jardim de infância. Este local é cercado por uma vedação de rede e possui equipamento de exterior do tipo escorregão, baloiços e balanças. Tem o chão coberto de uma areia grossa. Porém este espaço nem sempre está em boas condições higiénicas para ser utilizado pelas crianças, como refere uma educadora:

Educ. - “ [...] temos um parque infantil que é da cooperativa, mas nem sempre está em condições, está com pedras, dejectos de gatos e cães e eu pessoalmente não o utilizo. Eles também não pedem muito, é curioso.” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro n°2).

Resta referir que, apesar das dificuldades, a coordenadora exprime alguns projectos em relação ao espaço exterior que poderiam ser interessantes para as crianças e contribuía para ampliar as suas experiências:

Coord. - “Em relação ao exterior é bastante complicado, como pertence à cooperativa, a cooperativa não..., temos de pedir autorização e podemos tê-la ou não. Mas gostava de ter

espaço de cultivo. Temos essa promessa feita há imenso tempo, aliás este ano fiz uma proposta à direcção para que a parte do jardim do ATL nos fosse cedida para termos, com muita responsabilidade, uma vez que têm uma preocupação imensa em que os jardins estejam muito bem organizados, e como tal também teríamos de fazer as coisas com muita responsabilidade. Ficamos nós com essa área para o cultivo e para que as crianças pudessem ter um contacto mais directo com a natureza e... porque o trabalho que é restrito na sala é muito limitado e poder escavar, plantar, tratar das plantas é diferente porque o próprio movimento dentro da sala, às vezes leva-nos a esquecer como devem ser tratadas as plantas. Eles têm preocupação com elas, e quando vêem alguma crescer um bocadinho vêm dizer-nos, não deixam esquecer, mas o tratar do jardim propriamente dito ia ser muito diferente. Estou a aguardar resposta à minha proposta, não sei se vai ser cedida ou não porque intervém com a direcção, com os condóminos também...” (Entrevista coordenadora pedagógica, Anexo , Quadro nº2)

E, o que pensam as duas crianças entrevistadas do espaço exterior?

As crianças referem jogos e “caçadinhas” como actividades que fazem no recreio.

Cr1 – “Brincamos de raparigas a apanhar rapazes... Fazemos jogos... Não me lembro mais.” (Entrevistas crianças 1 e 2, Anexo, Quadro nº2)

Mas, revelam ter actividades preferidas que, de forma significativa, não coincidem com as indicadas anteriormente:

“Cr1 – Brincar com os meus amigo..., Jogar à bola”

“Cr2 – Andar de triciclo” (Entrevistas crianças 1 e 2, Anexo , Quadro nº2)

Quando questionados sobre as alterações que fariam no recreio, as crianças não conseguem indicar nenhuma, antes pelo contrário parecem gostar de tudo excepto, diz uma criança, de correr:

“Cr1 – No recreio gosto de tudo

E1 – Não querias mudar nada?

Cr1 – E1 – Está bem assim o recreio? Não querias mudar nada?

Cr1 – Abana a cabeça dizendo que sim.” (Entrevistas crianças 1 e 2, Anexo , Quadro nº 2)

“Cr2 – Correr...

E2 – Não querias correr lá fora?

Cr2 – Não.

E2 – Porquê? Ficas muito cansado?

Cr2 – (Abana afirmativamente com a cabeça de forma tímida)”

(Entrevistas crianças 1 e 2, Anexo, Quadro nº2)

Resta ainda dizer, depois do que foi descrito, que este espaço nem é adequado nem responde às necessidades de recreio das crianças durante todo o ano lectivo, porque sendo um local de exterior e sem nenhum coberto, as crianças durante os meses de Inverno e dias de mau tempo não podem gozar do local exterior, pois nada as protege das intempéries. Assim, passam longos meses sem recreio ficando na sala de actividades todo o dia. Uma auxiliar entrevistada, experiente nesta situação, refere sobre isso que precisavam: “*de um espaço para o Inverno, uma sala ampla, para eles estarem mais à vontade*” (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro nº2).

O polivalente

É um espaço amplo no edificio2 que se destina a actividades de expressão motora. Aqui existe um armário embutido com uma série de materiais de apoio como arcos, bolas, cordas etc. Também se podem aí realizar actividades para vários grupos de crianças ao mesmo tempo, como sessões recreativas em que as crianças podem assistir a dramatizações, fantoches, teatros ou outras actividades para vários grupos. Este local é utilizado, ainda, como recreio interior pelo grupo da sala mista que se situa nesse edificio, pois os outros grupos para utilizarem este espaço teriam de vir do edificio1. Quando está mau tempo é muito complicado porque não têm de percorrer alguns metros a pé entre os dois edificios.

O refeitório e a cozinha

O refeitório é amplo, luminoso e tem boas condições de higiene. As crianças comem sentadas em mesas redondas de seis lugares. Há sempre o cuidado das mesas terem toalha, guardanapos, talheres para a refeição completa, bem como copos e louça de vidro. As crianças costumam participar na tarefa de ajudar a pôr as mesas para o almoço. A alimentação é boa, variada e bem confeccionada. Existem lavatórios e casas de banho num espaço contíguo onde as crianças facilmente e rapidamente têm acesso para lavarem as mãos. Era importante que este local tivesse cabides para as crianças que vêm do ATL e da sala de estudo pudessem pendurar os casacos e as mochilas em vez de

as pousarem no chão e trazer alguns inconvenientes em termos de mobilidade das pessoas e um ar desarranjado que não ajuda a educar.

A cozinha é ampla, e possui os diversos espaços e objectos necessários para se confeccionarem as refeições e prepará-las com condições de higiene. As pessoas que aí trabalham não se importam que este local, nalgumas circunstâncias, seja frequentado pelas crianças para realizar determinadas actividades relacionadas com a alimentação, como por exemplo usar o forno para pôr um bolo a cozer. Deste modo, a cozinha e o seu pessoal dão um contributo importante na tarefa educativa.

Sala de informática

Sala organizada que se destina à actividade extra-curricular “Recreio informático”. Possui mesas, cadeiras e alguns computadores. É uma sala com dimensões pequenas e com esse equipamento não oferece possibilidades de ser utilizada como sala de apoio para outras actividades.

Tempo

Alguns princípios norteiam a organização do tempo na instituição em estudo. Assim, para a equipa de educadoras desta instituição, o tempo segue uma sequência repetida de actividades, a que chamam rotina do dia e que deve incluir actividades individuais, em pequeno e em grande grupo; actividades livres e orientadas; actividades calmas e outras que impliquem grande movimento e desgaste físico; actividades de interior e de exterior. Apesar de considerarem que as rotinas não devem ser rígidas e inflexíveis, estas educadoras sabem que estão condicionadas por um horário da instituição e que baliza o tempo conforme as horas das refeições, as actividades extra-curriculares, as horas de entrada e saída das crianças e das profissionais e outras situações organizacionais. Assim, na instituição em estudo os dias acontecem seguindo uma rotina geral que é composta pelos momentos no quadro abaixo indicado.

Quadro 1 – Ano lectivo 2001/2002

Horário (aproximado)	Rotinas	Algumas evidências
7.30m.	- Início da chegada das crianças ao Jardim de Infância (as crianças são recebidas por auxiliares de educação e até	

	às 9h. estão todas juntas na mesma sala ou seja na do grupo dos 4 anos).	
9h.	<p>- Acolhimento e lanche da manhã (cada grupo de crianças na sua respectiva sala e já com a presença da educadora)</p> <p>- Tempo de planeamento</p>	<p>“As crianças contam umas às outras as novidades do dia anterior e a equipa pedagógica coloca questões de modo a manter o diálogo entre as crianças. Logo de seguida serve-se uma pequena refeição (fruta e bolachas)” (Dossier de estágio de AX, 2000/01:57)</p> <p>“ Quando as crianças terminam de comer faz-se o planeamento para aquela manhã, ou seja estabelecem-se as actividades e tarefas pelas quais as crianças se responsabilizam em concretizar” (Dossier de estágio de AX, 2000/01:57)</p>
	- Actividades livres e/ou orientadas	“Durante este momento as crianças põem em prática aquilo que planearam fazer. Neste sentido, as crianças que estão distribuídas pelas diferentes áreas realizam trabalhos que podem ser ou não orientados pela educadora ou estagiárias” (Dossier de estágio de AX, 2000/01:57)
	- Tempo de arrumação	“Depois das crianças terem estado a trabalhar nas diferentes áreas arrumam os materiais” (Dossier de estágio de AX, 2000/01:57)
11.30m	- Recreio (quando as condições atmosféricas o permitem)	“depois das crianças terem estado a trabalhar nas diferentes áreas, vão para o exterior” (Dossier de estágio de AX, 2000/01:58)
	<p>- Tempo de rever e avaliar o que foi feito/Reunião de grande grupo</p> <p>- Reunião do final da manhã e actividade orientada (no grupo dos 3 anos)</p>	<p>“as crianças recordam aquilo que foi feito durante a manhã e o que ficou por fazer. Neste sentido, as crianças dizem umas às outras em que área é que estiveram a trabalhar, o que estiveram a fazer e o que ficou por fazer” (Dossier de estágio de AX, 2000/01:58)</p> <p>Educ. - [...] <i>falávamos um pouco [...] (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº2).</i></p> <p>Educ. - Geralmente, antes de almoçar reunimos o grupo e aí sim, fazemos actividades mais em grupo, um jogo de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático ou uma história ou... um jogo de motricidade..., aí sim. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº2).</p> <p>Educ. - Fazemos então isso antes do almoço, uma actividade com sentido mais orientado, também com o sentido de acalmar um pouco os miúdos e levá-los</p>

		para o refeitório. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº2).
	- Tempo de higiene	
12.15m.	- Refeição (almoço)	
	- Tempo de higiene	“as crianças dirigem-se para a casa de banho para lavar os dentes” (Dossier de estágio de AX, 2000/01:58)
13.00m	- Hora do sono (crianças de 3 anos)	
13.00m	- Marcar as presenças (crianças de 4 e 5 anos)	“As crianças marcam as presenças e logo depois segue-se uma actividade orientada pela educadora ou estagiária” (Dossier de estágio de AX, 2000/01:58)
	- Tempo de trabalho em círculo (crianças de 4 e 5 anos)	“Estas actividades podem estar relacionadas com a área da linguagem, da matemática etc. Quando não se realizam actividades orientadas as crianças conversam com a equipa sobre assuntos dos seus interesses” (Dossier de estágio de Andreia, 2000/01:58)
	- Actividades livres	“as crianças decidem para que área é que querem ir trabalhar” (Dossier de estágio de AX, 2000/01:60)
	- Tempo de higiene	
16h.	- Refeição (lanche)	
	- Tempo de actividades livres	“as crianças dirigem-se para a área onde estiveram a trabalhar antes do lanche e terminam os trabalhos que tinham iniciado” (Dossier de estágio de AX, 2000/01:60)
18.30m	- Prolongamento (reúnem-se as crianças que ainda estão no Jardim de Infância numa sala, isto é, do grupo dos 4 anos e ficam acompanhadas por auxiliares de educação)	
Horário diverso	Nalguns dias da semana existem actividades extra-curriculares com uma rotina própria	

O quadro acima apresentado mostra a rotina tipo da instituição em estudo no ano lectivo de 2001/02 (Quadro 1).

Considerando que a rotina é uma repetição de actividades que se desenrolam ao longo do dia respeitando uma sequência que se mantém estável, pode-se afirmar que na instituição em estudo existia uma rotina que estruturava diária e semanalmente o

contexto. Havia uma sequência de actividades que se repetia continuamente no dia a dia e ao longo da semana. O quadro acima exposto evidencia essa rotina diária, mas importa referir que paralelamente a esta estrutura do tempo aconteciam actividades extra-curriculares ao longo da semana e que retiravam da sala alguns grupos de crianças conforme as actividades em que estavam inscritas (natação, karaté, inglês, ballet, recreio informático, escola do desporto etc.). Estas actividades eram “ministradas por técnicos e professores devidamente qualificados para o efeito”, como é referido no Regulamento Interno da Instituição (2001/02), e realizadas em locais próprios. Semanalmente, também, era efectuada para cada grupo de crianças uma sessão de expressão motora, da responsabilidade da correspondente equipa pedagógica de cada sala e aulas de expressão musical com um professor de música.

As actividades extra-curriculares ao longo do dia e da semana perturbavam, de algum modo, o funcionamento das actividades e dos grupos de crianças, pois havia um constante movimento de sair e entrar crianças para frequentar essas actividades, bem como era frequente encontrar os grupos nas salas, durante uma boa fracção do dia, só com uma parte das crianças.

A rotina exposta no Quadro 1 (ano lectivo 2001/02) evidencia, também, alguma tentativa para introduzir na rotina tempos de planeamento e de revisão e um tempo de trabalho em círculo. Contudo, na realidade, a introdução destas novas rotinas aconteceu mais ao nível da linguagem e de alguma intenção dos adultos do que propriamente ao nível de uma franca mudança das práticas. Atentemos, então, caso a caso a evidências que comprovam esta afirmação.

Acerca do Tempo de Planeamento a próxima citação revela a prática deste momento da rotina do seguinte modo: “*pergunta-se a cada criança para que área da sala quer ir brincar, fazendo-se assim o planeamento*” (Relatório de estágio de LA, 2001/02:15). A citação, de facto, revela que se enfatiza a escolha da área para onde as crianças querem ir trabalhar em vez de encorajar a execução de um plano de trabalho, como seria devido neste momento. É que, de acordo com Hohmann e Weikart (1997) o tempo de planeamento implica que as crianças “*vão pensando sobre aquilo que pretendem fazer*” (1997: 248) e exprimam as suas intenções “*através de gestos, acções e palavras*” (1997:255) para que ao longo do tempo esses relatos evoluam de “*planos vagos*” para “*planos metódicos e detalhados*” e de “*planos superficiais*” para “*planos reais*” (1997:255) e exequíveis. Assim, no caso em estudo o Tempo de Planeamento limita-se, geralmente, a pouco mais do que à escolha das crianças de uma área de

trabalho. A educadora entrevistada nem refere este momento como algo a evidenciar na rotina o que prova que este momento não foi verdadeiramente assumido na prática. As crianças entrevistadas confirmam este facto quando respondem negativamente à pergunta dos entrevistadores sobre o acontecer deste momento da rotina. Como mostra a citação de uma das crianças entrevistadas:

“E1 – De manhã, quando chegamos, costumamos combinar aquilo que vamos fazer na sala?”

Cr1 – Não”. (Entrevistas crianças 1 e 2, Anexo, Quadro nº2)

A manhã termina no formato de reunião de grande grupo. No grupo dos 3 anos era um momento em que conversavam um pouco sobre o que fizeram durante a manhã e depois os adultos faziam uma actividade orientada, pois após o almoço as crianças dormiam e não havia mais esta oportunidade. Uma criança entrevistada descreve este momento assim.

E1 – E depois também falámos daquilo que nós fizemos na sala?

Cr1 – Sim...

E1 – O que é que nós falámos?

Cr1 – [...] estivemos a dizer o que nos lembrávamos

Para os restantes grupos, o final da manhã acontecia com o Tempo de Rever, num formato simplista e falhado, visto que consistia nas educadoras pedirem às crianças que recordassem o que tinham realizado durante a manhã e avaliassem a mesma. Porém, parece que este momento se transformava, sobretudo, numa ocasião de “repreensão” da conduta das crianças. Esta afirmação fundamenta-se no que dizem as duas citações que se seguem:

“Neste momento também se faz uma pequena avaliação do trabalho efectuado pelas crianças nas diferentes áreas. As crianças dizem se gostaram de realizar os trabalhos, se os trabalhos ficaram bem feitos e questiona-se as crianças sobre o empenho de cada um. Ou seja pergunta-se se estiveram envolvidas na realização dos trabalhos ou se estiveram a vagar pela sala” (Dossier de estágio de AX, 2001/02:58).

Neste contexto, interessa situar a noção de Tempo de Revisão, que para Hohmann e Weikart (1997:248) é o momento em que as “crianças reflectem sobre as

experiências que tiveram durante o tempo de trabalho, partilham-nas e discutem-nas”, e comparar com o que era a prática daquelas educadoras. Para os supracitados autores, rever significa reflectir sobre, falar acerca de, e mostrar aquilo que fizeram no tempo de trabalho (1997) ajudando as crianças a dar sentido às suas acções e produções (1997). No caso das educadoras em estudo rever significava descrever o que tinha sido feito e, também, levar as crianças a dizer, expor e pensar sobre comportamentos considerados desadequados e, nesta circunstância, serem censurados ou repreendidos, como é possível verificar na seguinte citação:

“A educadora, todos os dias ao fim da manhã, antes do almoço, manda os meninos sentarem-se no chão em círculo e tem uma conversa com eles, perguntando-lhes individualmente se eles acham que se portaram bem ou mal quando estiveram a brincar nas áreas, chamando-os à atenção para aquilo que eles fizeram de mal durante a brincadeira obrigando-os, assim, a reflectirem sobre os seus erros” (Relatório de estágio de S.S, 2001/02:15)

Parece poder afirmar-se que existia, ainda, bastante distanciamento entre o que aqueles autores entendem por este momento da rotina diária e aquilo que era posto em prática pelas educadoras em estudo.

Por sua vez, o Tempo de Trabalho em Círculo era um momento destinado à realização de actividades com intencionalidade educativa ou onde se conversava com as crianças sobre assuntos do seu interesse se isso fosse relevante e conveniente. Mas esta prática não se limitava a isto, tendo em conta o que relata a citação imediata:

“Neste momento as crianças estão sentadas em círculo no local do acolhimento. A educadora ou estagiárias sugerem às crianças que marquem as presenças. Segue-se uma actividade orientada pela educadora ou pelas estagiárias, relacionadas com a área da linguagem, da matemática ou do projecto lúdico da sala” (Relatório de estágio de LA, 2001/02:15)

Era, também, um momento em que as educadoras aproveitavam para executar tarefas diversas como pedir às crianças para marcarem as presenças e para os adultos realizarem actividades orientadas específicas ou fazer algum ponto de situação sobre o projecto da sala e não tanto para o grupo estar junto numa actividade comum, antes de terminarem a manhã ou antes de regressarem a casa, fazendo a síntese dos

acontecimentos especiais do dia, como é definido pelos autores Hohmann; Banet e Weikart (1979) na citação seguinte:

“é uma oportunidade de todas as crianças participarem num grande grupo, partilhando e demonstrando as suas ideias (...) Para os adultos é uma oportunidade de proporcionarem às crianças “experiências-chave” numa estrutura social e de observarem as crianças como participantes dessa estrutura (...) As equipas que começam o dia com o tempo de trabalho em círculo são de opinião que as crianças beneficiam se iniciarem o dia juntas, porque, num grupo, podem ver todas as pessoas antes de passarem aos pequenos grupos ou de se empenharem em projectos individuais e podem saber se há qualquer informação especial sobre esse dia – se vai haver alguma visita de estudo, um visitante, uma nova peça de equipamento, uma mudança de horário. As equipas que acabam o dia com tempo de trabalho em círculo gostam de reunir o grupo para que todos partilhem da mesma experiência antes de regressarem a casa. Gostam que as crianças façam a síntese de memória de acontecimentos especiais que possam ter ocorrido durante o dia” (Hohmann; Banet e Weikart, 1979:131)

Hohmann; Banet e Weikart (1979) consideram que a rotina tem como finalidade possibilitar tempos em que as actividades são de iniciativa da criança e outros da iniciativa do adulto. De facto, pelos quadros acima expostos pode-se verificar que a rotina promovia actividades centradas, sobretudo, na iniciativa do adulto. Muitos são os momentos ao longo do dia em que as actividades são orientadas pela educadora deixando à criança pouca possibilidade para ser ela a propor e a iniciar actividades.

Segundo Hohmann; Banet e Weikart (1979), outra finalidade da rotina é a de possibilitar diversos tipos de interacção que se concretizam em momentos de trabalho em grande grupo; em pequeno grupo; em pares e momentos individuais. A rotina apresentada nos quadros 1 e 2 compõem-se sobretudo por um grande número de actividades destinadas ao grande grupo sendo, por isso, basicamente os momentos de actividades livres que possibilitam trabalhar outro tipo de interacção entre as crianças.

O início da manhã, no tempo de chegada das crianças ao jardim de infância (grupo de 3, 4 e 5 anos), constituía um problema para educadoras, auxiliares e crianças, pois não havia, na instituição, um local para este fim (um recreio coberto; um salão; uma sala para momentos de chegada e de prolongamentos). Assim, as crianças à medida que chegavam, desde as 7.30m. da manhã, juntavam-se numa das salas de actividades (sala dos 4 anos) onde havia um televisor que as “entretinha”. Claro que as crianças não aguentavam até às 9h., hora de chegada das educadoras e em que cada grupo ia para a

sua respectiva sala, só a ver filmes na televisão, por isso as auxiliares de educação permitiam que as crianças utilizassem algumas áreas e materiais daquela sala, como os jogos e construções, a área do desenho e da modelagem, entre outras. Esta situação causava saturação em relação a estas actividades, cansaço em relação aos materiais e seu desgaste. Havia grande desrespeito pela sala de actividades, pois nesta parte da manhã as regras existentes na sala não eram as mesmas que aconteciam, mais tarde, quando as crianças estavam em actividade com as educadoras. As crianças saturadas desta rotina eram capazes de correr, falar alto, ter comportamentos agressivos e conflituosos e transgredir os limites aceitáveis de comportamento. Por seu turno, as auxiliares ansiosas, desorientadas e com dificuldade em apoiar as crianças, ora deixavam as crianças num clima de *laisser-faire*, ora tentavam controlá-las através de ordens, restrições ou punições, dependendo do estilo do adulto que estava com as crianças, nesse dia, ou dos picos de transgressão das crianças. Decorria, também, deste ambiente de cansaço pela sala e da falta de orientação das auxiliares de educação, a destruição de materiais e de produções das crianças, daquela sala, pelo grupo que se encontrava ali neste tempo da manhã, fazendo com que as crianças de 4 anos se queixassem e a educadora daquela sala evitasse montar certas áreas de trabalho e expor determinados materiais por causa desta situação.

Acresce referir que no tempo de prolongamento acontecia situação idêntica na mesma sala de actividades.

Aliás a auxiliar de educação entrevistada refere o desconforto destes momentos naquela sala quando diz: *“Ao fim do dia quando eles se reúnem todos ali na sala... precisávamos de um espaço mais amplo”* (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro nº2).

A sala do grupo misto situava-se num outro edifício, este tinha um polivalente onde era possível receber de manhã as crianças e à tarde efectuar-se aí o prolongamento. Portanto, quando as crianças eram recebidas ou faziam o prolongamento na sala, a situação e as dificuldades eram idênticas à descrita anteriormente, mas quando os adultos desejavam tinham a possibilidade de utilizar o polivalente, o que fazia com que o problema fosse mais brando e passageiro.

Havia, então, muito a fazer e a mudar relativamente à organização do tempo na instituição em estudo.

Interacção

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem activa das crianças que os adultos criem e mantenham ambientes em que *“a interacção com as crianças seja positiva e [...] que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência”* (Hohmann e Weikart, 1997:63), bem como, é importante que se criem ambientes de aprendizagem em que *“as crianças têm possibilidade de manipular objectos, tomar decisões, fazer escolhas e elaborar planos, bem como de falar e reflectir sobre o que estão a fazer, aceitando o apoio de colegas e de adultos, conforme necessário”* (Hohmann e Weikart, 1997:63).

As questões relacionadas com a interacção constituíram, desde muito cedo, uma das maiores preocupações e um dos alvos a estudar e a reflectir, assim que se iniciou a formação em contexto na instituição em estudo (ano lectivo 2001/02). É que, a este nível havia muitas situações que não estavam bem e que era preciso resolver, transformar, aperfeiçoar, reconstruir, educar... E, por ser uma dimensão básica e fundamental para o bem-estar da criança, sem o qual nada vale a pena fazer ou acontecer no jardim de infância, a interacção tornou-se imediatamente a urgência das situações a mudar naquela instituição.

Interacção adulto-criança

Quem fizesse uma visita ao jardim de infância em estudo saíria com a impressão de que a interacção adulto-criança se baseava numa relação de respeito e de afecto. Aliás qualquer pessoa confirmaria o que esta entrevistada disse acerca da relação adulto-crianças: *“As melhores possíveis, (ri). São as melhores possíveis... de carinho, de afecto, de respeito, também”*. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº4)

Aliás uma mãe entrevistada confirma que entre adultos e crianças há uma boa relação quando refere que o seu filho: *“ [...] fala muito da educadora. Fala muito da I. Ele gosta muito dela.”* (Entrevista mãe, Anexo , Quadro nº3)

No mesmo sentido, uma auxiliar de educação afirma que:

“P – Que tipo de relação estabelece com as crianças?”

Aux. – De amizade..., é uma relação muito grande, quando elas vão embora sentimos muito. Basta acompanhar o grupo dos dois aos cinco que depois a saída custa um bocadinho. Mesmo o grupo conosco tem uma relação muito forte. Tento acompanhá-los ao máximo.” (Entrevista auxiliar educação, Anexo , Quadro n°4)

Mas, fazendo uma observação mais profunda e prolongada podia ver-se que nem sempre a interação adulto-criança da instituição em estudo tinha estas características. Alguns aspectos de interação negativa emergiam em muitas situações do dia a dia, embora de forma mais ou menos velada e escondida das pessoas fora da instituição.

Inicialmente os profissionais, quer as educadoras de infância quer as auxiliares de educação, pareciam ter de tal modo assumido modos de estar e de proceder com as crianças que as suas atitudes não eram consideradas desadequadas nem reprovadas, dentro do grupo profissional. Mas, por outro lado, algumas dessas atitudes não eram produzidas na frente de pais, supervisores de estágio ou outras pessoas externas à instituição, o que parecia revelar que as profissionais tinham uma percepção mais ou menos clara de que parte dessas atitudes eram reprovadas por outros fora da sua equipa e, por isso, era algo não revelado.

Assim, algumas repreensões e outras formas de constrangimento faziam parte do habitus dos profissionais da instituição em estudo, obviamente praticados com mais ou menos intensidade dependendo da forma de estar de cada um desses profissionais e da sua concepção de educação das crianças. Contudo, parece poder afirmar-se que nenhuma profissional escapava a uma ou outra atitude destas, conforme refere uma educadora, numa reunião de formação em contexto, a propósito de algumas situações confessadas pela equipa de educadoras, nesse mesmo encontro.

Foi, então, a este propósito que a educadora IN desabafou “*estas atitudes acontecem na instituição e nenhuma educadora pode dizer que não as tem, de um ou de outro modo*” (Portfólio de investigação, 2002/03:31).

Uma auxiliar de educação confirma, em entrevista, a prática de castigar as crianças quando diz:

“P – Como é que vê a sua maneira de trabalhar com as crianças?

Aux. – [...] Sou meiga, quando tenho de ser, um bocado rigorosa também sou, quando tenho de os castigar também os castigo... e pronto...”

(Entrevista auxiliar educação, Anexo , Quadro n°4)

A interacção entre os adultos e as crianças pode-se dizer que, a maior parte do tempo, oscilava entre um clima de permissividade e um clima directivo, tal como os define (Hohmann e Weikart, 1997). Assim, ora os adultos controlavam as crianças, supervisionando o que elas faziam, como meros espectadores e só intervinham quando eram solicitados pelas crianças ou quando era necessário restabelecer a ordem na sala, usando estratégias diversas para contornar os comportamentos das crianças. Ora os adultos detinham o controlo das crianças dando ordens constantes, fazendo advertências e utilizando algumas punições como estratégia educativa predominante (Hohmann e Weikart, 1997). Parte deste cenário parece estar descrito naquilo que descreve uma auxiliar de educação entrevistada:

“Aux. – Eu tento que eles não se aleijem... é uma coisa muito importante que eles não se aleijem... Tento não os deixar andar nas brigas... Eu faço um bocado de tudo, não é? Às vezes é um bocado impossível ... o falar alto..., com este grupo é um bocado impossível por mais que a gente batalhe..., que não falem alto, apesar de eu ter muita dificuldade em falar baixo porque se eu falar baixo eles não me ouvem, eu já nem me apercebo disso... mas...pronto é isso. (Entrevista auxiliar educação, Anexo , Quadro nº4)

As crianças sujeitas a estas estratégias de controlo manifestam-no de modo claro quando na entrevista revelam pensar que os adultos estão no jardim de infância para controlarem o comportamento das crianças e para as coagir a fazer coisas. Como referem na citação:

E1 – Tu sabes N. o que é que as pessoas crescidas fazem aqui?

Cr1 – Vêem quando os meninos portam-se mal...

E1 – Mais... O que é que elas fazem mais?

Cr1 – Às vezes... obrigam os meninos a fazerem coisas... Também obrigam a fazer... (fala com timidez). Uh..., não sei mais...

E1 – Não sabes mais o que é que as pessoas fazem?

Cr1 – Diz não abanando a cabeça (Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº5)

As crianças entrevistadas também fazem referência a alguns castigos como resposta do adulto a comportamentos da criança considerados impróprios ou excessivos. As crianças relatam isso claramente quando o entrevistador lhes põe as seguintes questões:

“E1 – E o que é que não gostam de fazer aqui na escola?

Cr1 – Portar-se mal...

E1- Não gostam de se portar mal? Mas os meninos, às vezes, portam-se mal, não é? E porque é que eles não gostam de se portar mal?

Cr1- Porque não gostam?

E1- Sim.

Cr1 – Porque depois têm de dizer para não ficarem de castigo... Têm de ficar a pensar... Têm de dizer que não voltam a fazer para irem brincar outra vez

E1 – Têm de dizer porque é que se portaram mal, não é?

Cr1 – Sim.”

(Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº5)

“E1- O que é que acontece quando algum menino se porta mal?

Cr1 – Fica de castigo...

E1 – Fica?... E como é o castigo?

Cr1 – É estar lá fora... É...

E2 – E nós? O que é que acontece quando fazes asneiras?

Cr2 – Fico a pensar... sentado

Ea- E onde é que se sentam? Numa cadeira? No chão?

Cr2 – No chão

Ea- Fora ou dentro da sala?

Cr2 – Dentro da sala”

(Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº5)

Estas citações confirmam sinais da utilização de constrangimento e de um inadequado controlo externo do adulto sobre a criança como forma de regulação de comportamentos. Assim, sobrepõe-se ao clima moral de cooperação, autonomia e possibilidade de escolha e decisão da criança um clima e uma experiência de impulsividade e adestramento que conduz as crianças à aprendizagem da obediência e da submissão ao adulto.

Este tipo de interacção entre adulto e criança era predominante em muitas situações do dia a dia. Aprender a criar um clima socio-moral positivo fazendo com que os adultos ajudem as crianças a considerarem o que é certo para si e para os outros, num clima de justiça e não-punição parecia ser um desafio para os adultos desta instituição.

Claro que, também, se pode afirmar que havia momentos em que estes profissionais manifestavam grande afecto pelas crianças e criavam um ambiente de

trabalho “normal” em que havia calma, tentativas de partilha de controlo e apoio dos adultos. Mas, também, é óbvio que um ambiente que varia continuamente entre um estilo permissivo e um estilo directivo não é de todo saudável para o desenvolvimento das crianças.

Resta dizer que os profissionais não tinham consciência desta alternância entre climas e qual o impacto no estilo de interacção e no desenvolvimento das crianças. É interessante referir que Hohmann e Weikart (1997) afirmam ser uma situação usual, em alguns contextos de educação pré-escolar, haver falta de consciência da oscilação entre climas:

“Em muitos ambientes de educação pré-escolar o controlo muda frequentemente de um tipo de clima para outro, do permissivo ao apoiante, deste ao directivo, de novo saltando para um dos anteriores, ainda que tal aconteça sem que os adultos estejam conscientes da constante alternância” (Hohmann e Weikart, 1997: 72, 73)

Assim que tomaram consciência desta situação, as educadoras de infância e as auxiliares de educação em estudo manifestaram querer mudar mas, também, confessavam não saber como fazê-lo. (Portfólio de investigação, 2001/02 e 2002/03)

Era necessário e era desejo manifesto dos profissionais que se trabalhasse e reflectisse sobre estes aspectos de modo a que estes assumissem outras formas de estar em interacção e conseguissem, de modo consciente, proporcionar um clima de apoio às crianças.

Este facto seria determinante para uma outra forma de estar em interacção, até porque as crianças sabiam muito bem e diziam em entrevista quais eram os comportamentos considerados inconvenientes e desaprovados pelo adulto.

“Cr1 – Não se pode fazer asneiras...

Cr1 – Não se pode fazer rasteiras...

Cr1 – Não se pode partir coisas...

Cr2 – Mergulhar na piscina... (actividade extra-curricular).”

(Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº5)

Esta consciência admirável da criança competente que sabe o que incomoda o adulto e repete o que o incomoda trazia uma grande mensagem indirecta: “sei o que te

perturba e também sei que com essa forma de agir não mudas os meus comportamentos”.

Mas, se não era daquela forma que os adultos conseguiam alterar os comportamentos das crianças também não era dando-lhes guloseimas que reforçavam os bons comportamentos, nem tão pouco com promessas de brincar no exterior para obter das crianças comportamentos adequados. É que, de acordo com as crianças entrevistadas esta prática também acontecia:

“E1- O que é que acontece quando alguém se porta muito bem na nossa sala?

Cr1 – Tem reбуçados...

E1 – Tem reбуçados? (ri-se)

E1 – E mais?

Cr2 – Lambarices...

Cr1 – Brincamos... Vamos lá para fora... E vamos para o parque...

E2- E nós? Já disseste que comíamos lambarices, não é? E... uma coisa que tu trouxeste e que quase todos os meninos gostam muito?

Cr2 – Batatas fritas”

(Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº5)

“Dar bolachas às crianças quase a seguir ao almoço? Porquê? Para quê?” (Portfólio de investigação, 2001/02)

Mas sem resultar, a admirável criança competente fazia ver ao adulto que este também não era o caminho, pois quando acabava a guloseima a criança a qualquer momento repetia os comportamentos indesejados.

Punições e recompensas eram usadas, insensatamente, como forma de disciplinar ou de produzir e modelar os comportamentos da criança. Neste contexto, também, era vulgar o uso de uma “espécie de chantagem” para conseguir certas atitudes das crianças. Assim, frases do tipo “só escolho quem estiver calado e quieto” ou “se não te portas bem vou-me zangar contigo”; “só vais para o comboio quando tiveres arrumado tudo”.

Acresce referir que reforços positivos verbais de elogio e valorização dos comportamentos adequados também eram utilizados pelo adulto, segundo as crianças entrevistadas:

“E1 – E mais?”

E1 – E alguém diz assim: “Portaste-te muito bem”. A C. diz: “Portaste-te muito bem, hoje”

Cr1 – Diz.

E2 – E a ti F. dizem-te: “Portaste-te muito bem”

Cr2 – Acena com a cabeça afirmativamente

E2 – Ah! Sim senhor.”

(Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº5)

Apesar disto, outras facetas da interacção adulto-criança são afirmadas por uma educadora entrevistada. Esta profissional exprime não ter dificuldade em se relacionar com nenhuma criança e que trata todas de modo igual:

“P – Há alguma criança com quem tenha dificuldade em se relacionar?

Educ. - Não, acho que não. Embora eu ache que há uma coisa importante, que eu... Eu acho que... quem disser o contrário não está a dizer a verdade que é: eu trato todas as crianças da mesma maneira, mas é óbvio que há crianças que pela sua forma de ser e de estar nos tocam de uma maneira diferente, o que não significa que nós as tratemos de maneira diferente, mas sim significa que nós se calhar... temos uma forma de afecto diferente, não sei. Mas não são tratadas de forma diferente”. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº4)

Esta forma de estar poderia ser generalizada aos adultos da instituição em estudo, mesmo às auxiliares de educação, como confirma na entrevista dada:

“P – Teve alguma dificuldade em se relacionar com uma ou outra criança?

Aux. – Não, para mim são todas iguais por isso...”

(Entrevista auxiliar educação, Anexo , Quadro nº4)

A educadora entrevistada também mostra que a hierarquia entre adultos é marcada e que as crianças a compreendem e percebem e este facto influencia a interacção adulto-criança.

“Educ. - E, eles sabem... Pronto, e eles sabem que existe uma hierarquia, que eu sou educadora e que a L. é a auxiliar. E, a L., voltando um pouco atrás, nunca ultrapassa aquilo que eu digo. E eles sabem que, qualquer coisa, têm de perguntar à I. (educadora). A não ser que eu não esteja, mas aí se eu deixei algumas ordens nesse sentido, pronto, ela resolve e eles cumprem.” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº4).

Outro aspecto interessante da relação entre adultos e crianças refere-se ao facto das crianças contactarem, conhecerem e identificarem os adultos do Jardim de Infância, mesmo os que não desempenham a sua função directamente nas salas das crianças, como os directores, as cozinheiras ou as funcionárias de limpeza e outros. Este é um aspecto interessante e que mostra que estes adultos têm contactos com as crianças em diversos momentos do dia. Por exemplo, quem vai à sala perguntar quantos meninos almoçam é uma cozinheira; um dos directores almoça frequentemente na instituição e fá-lo no refeitório junto das crianças; a funcionária da limpeza anda logo de manhã pelos corredores na higiene e manutenção dos espaços. Os adultos encontram as crianças nestes e noutros momentos e é frequente vê-los a dirigirem-se a uma ou outra criança ou a dizer uma palavra simpática a um grupo que passa. As crianças não são indiferentes a estes adultos, interagem e conhecem-se mutuamente. Assim, algumas evidências deste facto são explicitadas pelas crianças entrevistadas quando referem:

“E1 – E das pessoas crescidas, N., quem é que conheces aqui no jardim de infância?

Cr1 – Todas

E1 – Todas as pessoas? É?

Cr1 – Acena com a cabeça afirmativamente

E2 – E tu F.?

Cr2 – Todas

E2 – Todas? E uma pessoa que trabalhe na cozinha?

Cr2 – A D. Em.

E2 – Agora, quem é que limpa o nosso jardim de infância, a nossa casa de banho, a nossa sala...?

Cr2 – A D. In... (?)

E2 – Agora, uma professora?

Cr2 – A P... (auxiliar de educação), a C... (educadora). A D. In. também é professora... (vigilante)

E2 – Quem? A D. In.? Quem é a D. In? O que faz a D. In?

Cr2 – Ajuda os meninos quando vão embora...

E2 – E vocês gostam muito de ajudar a D. In, não gostam?

Cr2 – Acena com a cabeça afirmativamente”

(Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº 5)

Neste sentido, é possível dizer que existia um certo ambiente caseiro, em que as crianças se sentiam algo seguras e à vontade, pois não estavam entre desconhecidos. É claro que estes adultos, embora indirectamente, têm uma acção educativa das crianças pelas experiências que têm no seu contexto de trabalho com as crianças. Neste contexto havia muito a fazer para alterar comportamentos de algumas destas funcionárias. Gritante era o caso das funcionárias da cozinha que entravam de rompante pelas salas perguntando alto e a bom som “quantos meninos almoçam hoje?” interrompendo, sem qualquer respeito pelo trabalho das educadoras e das crianças, alguma actividade que estivesse a decorrer.

Interacção criança-criança e criança-crianças

A interacção entre crianças tem um contributo decisivo no desenvolvimento social e cognitivo de um grupo.

As crianças entrevistadas revelam a existência de interacção social, familiaridade e afecto positivo entre as diversas crianças da instituição ao mostrar que se conhecem mutuamente e que fazem amizades. Assim, quando interrogadas sobre este assunto elas respondem:

“E1 – Como é que arranjas amigos aqui na escola?”

Cr1 – Às vezes vejo, às vezes conheço...

E1 – Sim, mas como é que conheces?”

Cr1 – Eu....

E2 – E tu F., vieste este ano para a escola, não foi? Então como é que conheceste os amigos aqui da escola?”

Cr2 – Quando cheguei à nossa sala...

E2 – Quando chegaste à nossa escola, foi? Chegaste à nossa sala e como é que fizeste?”

Cr2 – Brinquei com os amigos...

E2 – Brincaste e eles ficaram logo teus amigos?”

Cr2 – Sim.”

(Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº 5)

Embora só uma daquelas crianças tenha mencionado preferências ou nomeado os melhores amigos, ambas manifestaram sentimentos de partilha no jogo ou na brincadeira, como é possível verificar pelos seguintes excertos da entrevista:

“E1 – N., quem conheces aqui no jardim de infância?”

Cr1 – O Bruno, a Nocas... conheço todos

E1 – Conheces todos?

E1 – E esses meninos são com quem tu gostas mais de estar?

Cr1 – São

E2 – E tu F., quem é que conheces, aqui, dos meninos?

Cr2 – Todos.

E2 – Todos? E gostas de brincar com eles todos?

Cr2 – Acena com a cabeça afirmativamente

E2 – E de quem é que gostas mais? Com quem mais gostas de brincar?

Cr2 – Com ninguém”

(Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº 5)

“E1 – Olha N., tu costumavas trabalhar sozinho na sala ou com outros meninos?”

Cr1 – Com outros meninos, também.

E1 – E tu F. ?

Cr2 – Com outros meninos

E1 – É?.. E é só com alguns ou com todos?

Cr1 – Eu, é com todos

E1 – E tu?

Cr2 – Com todos”

(Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº 5)

É claro que o clima educacional que o adulto cria e a dimensão do grupo afecta o seu desempenho e a forma de interagir. No caso da instituição em estudo os grupos rondavam as vinte e poucas crianças, o que é um número significativo de crianças dentro de uma sala. Em grupos de dimensão numerosa torna-se mais difícil que todos tenham igual motivação e envolvimento nas actividades; torna-se mais difícil que as crianças coordenem as suas acções e se envolvam numa tarefa; torna-se mais difícil que as crianças cooperem entre si; torna-se mais difícil que as crianças partilhem materiais e objectos sem que aconteçam conflitos; torna-se mais difícil que as crianças se responsabilizem por tarefas e actividades sem o apoio atento do adulto ou o recurso a estratégias que facilitem a aprendizagem de competências sociais. Os adultos da instituição em estudo precisavam de aprender formas e estratégias de o conseguir.

É que, tudo isto era uma realidade e as citações seguintes, representam alguns exemplos destes aspectos:

“Certa vez, gerou-se um conflito na sala, um dos meninos colocou-se à porta da casa de banho a rasteirar os colegas que lá iam. Os amigos ficaram indignados [...] O colega, segundo eles, merecia um castigo por ter sido mau amigo, iria em último na fila e os amigos ficavam chateados com ele pelo menos um bocado” (Relatório de estágio de DO, 2001/02:135 – Grupo de 4 anos).

“ [...] o grupo é muito activo, sendo talvez um dos motivos para a sua constante dificuldade de concentração [...]” (Relatório de estágio de DO, 2001/02:136 - Grupo de 4 anos).

“quando alguma regra da sala ou de um jogo é infringida por alguma criança, as outras dizem imediatamente ao adulto e quando se questiona as crianças sobre qual a atitude que se deve tomar elas optam imediatamente pelo castigo” (Relatório de estágio de AX, 2001/02:106- Grupo de 5 anos).

“as crianças ao brincar cooperam umas com as outras, ou seja há uma coordenação e articulação nas brincadeiras [...] Apesar das crianças do grupo em questão cooperarem umas com as outras, por vezes surgem conflitos e quando isto acontece, elas culpam e julgam os outros e não admitem que erraram, contudo quando ficam mais calmas e o adulto conversa com elas sobre o problema que originou os conflitos elas reflectem e chegam à conclusão que erraram, acabando por pedir desculpa aos outros” (Relatório de estágio de AX, 2001/02:105-106 - Grupo de 5 anos).

“se as actividades não forem do interesse das crianças e motivadoras elas começam a dispersar-se e a falar umas com as outras” (Relatório de estágio de G.M., 2001/02:s/pg.- Grupo de 3 anos).

“por vezes algumas têm dificuldade em esperar pela sua vez” (Relatório de estágio de G.M., 2001/02:s/pg. - Grupo de 3 anos).

Por outro lado, também, são grupos que em termos de interacção entre crianças são capazes de:

“ [...] em situações de apuro, quando um colega tem mais dificuldade em arrumar ou realizar alguma actividade e, mesmo quando se magoa, o grupo age sempre em benefício do outro e procura ajudar.” (Relatório de estágio de DO, 2001/02:135 - Grupo de 4 anos).

“ [...] a sua grande motivação é interagirem com os colegas em jogo livre” (Relatório de estágio de DO, 2001/02:136- Grupo de 4 anos).

“É de facto um grupo bastante afectuoso e solidário com colegas e adultos” (Relatório de estágio de AX, 2001/02:105- Grupo de 5 anos).

“ [...] solicitam a cooperação das outras crianças e já partilham as suas experiências e objectos, por exemplo, no momento de arrumar pedem ajuda aos que já arrumaram e quando vão brincar para as áreas emprestam os brinquedos que trazem de casa às outras crianças” (Relatório de estágio de AX, 2001/02:105- Grupo de 5 anos).

“ [...] as crianças ao brincar cooperam umas com as outras, ou seja há uma coordenação e articulação nas brincadeiras” (Relatório de estágio de AX, 2001/02:106- Grupo de 5 anos).

“ [...] preocupam-se com os outros e gostam de ajudar os colegas que têm mais dificuldade, por exemplo, a fazer um desenho ou um jogo” (Relatório de estágio de AX, 2001/02:106 - Grupo de 5 anos).

“ [...] mas também, podem passar da agressão para a delicadeza, partilhando algo com os outros, passando assim as conversas a serem sociáveis e amigáveis” (Relatório de estágio de G.M., 2001/02:s/pg. - Grupo de 3 anos).

A interacção que os adultos estabelecem com as crianças produz um certo tipo de criança e um certo tipo de interacção criança-criança(s). As citações antes apresentadas são evidência disso. Se o adulto castiga, as crianças dão castigos umas às outras; se o adulto fala alto ou com agressividade, as crianças gritam e são agressivas no seu modo de comunicar; se o adulto oscila no que permite ou tolera à criança, a criança oscila no que cumpre e no que atende; se o adulto varia na exigência, a criança varia nas responsabilidades; se o adulto balança no afecto e no carinho pelas crianças, a criança balança na afabilidade e na amabilidade; se o adulto diminui o respeito pela criança, a criança diminui a consideração pelos outros; se o adulto...

Observação, planificação e avaliação das crianças

A observação e registo

A criança pequena no jardim de infância requer do educador uma atenção constante e incondicional. Neste contexto, a observação constitui um instrumento de intervenção fundamental, pois só a partir da identificação e da recolha de informações sobre as crianças o educador pode, com exactidão, conhecer as crianças, atender e responder às suas necessidades e adequar a sua acção a cada momento ou circunstância. Para tal, o educador deve seleccionar as técnicas de observação e registo mais adequadas a cada ocasião e ao que lhe interessa analisar, investigar, conhecer. Deste modo, a observação é um meio indispensável para a planificação e a avaliação, não se podendo desligar as três funções pela importância que têm na intervenção do educador.

As educadoras do jardim de infância em estudo não tinham esta prática, de modo que não utilizavam instrumentos nem técnicas de observação para recolher informações ou colectar situações significativas que permitissem um objectivo conhecimento das crianças, uma real noção do seu desenvolvimento e aprendizagem e um autêntico entendimento dos seus interesses e características. As educadoras do jardim de infância em estudo não tinham prática de documentar para conhecer as crianças, visualizar a realidade pedagógica e proceder a uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. As educadoras do jardim de infância em estudo não tinham esta prática, por isso não planificavam nem avaliavam com base nas evidências da observação e do registo nas suas várias facetas documentais. Como mostra a citação seguinte, uma das educadoras quando questionada sobre se efectua observação ou algum tipo de registo ela responde com sinceridade que não mas que, apesar disso, conhece as crianças e o desenvolvimento de cada uma:

“Educ. - Registos das crianças? Daquilo que as crianças fazem, não. Confesso que não. Está mal. Mas vamos começar a fazer (ri). Eu tenho assim quase mentalmente...uhh... No caso de um pai me pedir uma informação ou se for necessário falar numa reunião eu sei mentalmente dizer a criança porta-se assim ou faz assim. Mas há coisas que as crianças fazem que só registando é que conseguimos entrar em mais pormenor...” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5)

E quando questionada sobre as razões de não usar estas técnicas a mesma educadora revela que as educadoras não fazem observação e registo por falta de tempo e

também por falta de hábito e admite até que não faz parte da cultura desta profissão. Por isso, responde:

Educ. - Olhe, não sei. Eu acho que nenhuma de nós faz.

P – Falta de tempo é uma razão?

Educ. - Também, porque nós temos um horário extenso, mas também se calhar falta de cultura. Falta de cultura, neste sentido, não existe a cultura, o hábito de fazer registo. As educadoras não têm essa preocupação. É... é falta de hábito... (Entrevista educadora, Anexo , Quadro n°5)

A coordenadora entrevistada confirma a falta de hábito das educadoras da instituição em estudo de observar e registar e acrescenta que depõem esse trabalho nas estagiárias, já que estas têm de o fazer para a escola.

Coord. – Como trabalhamos com... com as estagiárias deixamos mais esse trabalho ao encargo das estagiárias. Nós fazemos mais verbalmente, dá-mos esse contributo à estagiária, depois pedimos sempre à estagiária para ela nos facilitar uhh...os registos que elas vão fazendo. E nós como estamos habituadas a trabalhar com as estagiárias... pronto, foi uma forma mais fácil para nós, não é? Porque a vida de educadora dentro do grupo... e depois faltam pessoas... e as crianças precisam mesmo da nossa presença é... E o tempo que nos resta, mesmo na hora da planificação, é muito complicado para podermos fazer tudo, é muito restrito, por isso o facto de termos estagiárias facilita-nos muito esse lado nós ajudamos na elaboração, elas constroem e nós ficamos com os registos. Cada uma tem o seu dossier organizado como acha... e há aspectos que eu acho importantes fazer registo ou porque eu tenha de conversar com os pais ou porque há uma criança que precisa de ter um atendimento mais específico, eu vou registar mas não é uma coisa que eu faça diariamente, porque eu não tenho tempo. Diariamente preocupo-me muito com a avaliação, com a reflexão e com a troca de ideias com a estagiária. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro n°4)

Contudo, afirma que conhecem as crianças e o seu desenvolvimento, pois quem tem experiência consegue, no dia a dia, fazer esse registo mentalmente.

Coord. – Nós trocamos muito as ideias umas com as outras sobre. Acho que a educadora ao longo do tempo e com a sua experiência vai aprendendo a fazer esse registo mental e quando gosta do grupo e das crianças com quem está a trabalhar ela faz muito esse registo mental.

P – Mesmo sem escrever?

Coord. – Sem escrever estamos atentas a ver e sabemos... «Olha que engraçado ele já conseguiu dar este ou aquele passo a este nível ou naquele nível...» tendo sempre por base as Orientações... (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº4)

Uma mãe entrevistada confirma que a educadora lhe dá informações sobre o desenvolvimento do seu filho, apesar de não saber se as educadoras registam aquilo que observam nas crianças, como se pode ver na citação seguinte:

P – Tem conhecimento se os educadores registam o processo de avaliação e a evolução da criança?

Mãe – Se registam em papel não sei, nunca vi. Mas tanto nas reuniões colectivas como nas reuniões individuais, que eu marco com a professora, é-me dado a conhecer o desenvolvimento do meu filho. (Entrevista mãe, Anexo , Quadro nº4)

As auxiliares de educação, por seu turno, não conhecem modos de observar e registar nem participam em nenhum destes processos.

A planificação

No jardim de infância, a planificação tem diferentes momentos, diferentes finalidades e envolve diferentes protagonistas. No caso do jardim de infância em estudo a planificação assumia, basicamente, três configurações: a planificação da educadora; a planificação da equipa da sala (educadora de infância e auxiliar de educação); a planificação da equipa de educadoras do jardim de infância e por fim a planificação do adulto com as crianças.

A planificação de cada sala decorria de forma sistemática, devido ao encontro semanal e formal que era necessário ter com as estagiárias. Como afirma uma educadora entrevistada: “*Faço reunião com a estagiária semanalmente*” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5)

Estas reuniões serviam para combinar actividades a realizar ao longo da semana e para distribuir tarefas. A planificação das educadoras cinge-se a esta conversa, pois não planificam por escrito, enquanto que as estagiárias posteriormente registam as actividades na sua grelha de planificação, sendo esta grelha que guia o trabalho da sala. Estas grelhas incluíam alguns elementos de planificação como:

- Necessidades/interesses
- Proposta do adulto (actividades, experiências, etapas de um projecto etc.)

- Objectivos
- Recursos humanos e materiais
- Estratégias
- Avaliação

É uma planificação de tipo linear (Spodek, 1998) em que as propostas e experiências que se planificam para as crianças são entendidas como um conjunto organizado de passos na direcção de um ou mais do que um objectivo.

As educadoras afirmam, sistematicamente, que para planificar partem dos interesses das crianças. Como afirma uma educadora o seu trabalho é planificado “*de acordo com os interesses do grupo, com o que surgir e com o projecto que está a decorrer*” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5), sendo que estes dois últimos já decorriam dos interesses das crianças. Pensam a seguir nas actividades e em como dar continuidade a um projecto que esteja em curso. Definem objectivos para cada actividade. Atentam sobre os recursos necessários, para que na altura de actuar não falte nada e tudo esteja preparado. Decidem acerca das estratégias a usar. E, quando avaliam fazem-no numa conversa em que basicamente referem o que correu bem ou mal durante a actividade ou durante a semana e este momento possibilita, também, rever o que ficou feito e o que falta fazer e a partir daí voltar a planificar uma nova semana.

A planificação tem para estas educadoras um carácter flexível e está aberta a outras propostas de actividades, desde que surjam novos interesses nas crianças.

É uma planificação centrada sobretudo nas actividades ou seja sobre “o que se vai fazer”.

É uma planificação a pensar no grupo e nunca é feita a pensar numa criança.

Não planificam tempo, espaço, momentos de interacção.

É uma planificação sem reflexão sobre o que se faz, por que se faz e como é feito.

É uma planificação sem reflexão sobre a intencionalidade educativa.

A planificação do adulto com as crianças

A planificação do adulto com as crianças era basicamente inexistente. Como foi explicado anteriormente, embora houvesse um momento na rotina para planificar este não era correctamente posto em prática e, por isso, não funcionava como tal.

A planificação com a equipa de cada sala (educadora de infância e auxiliar de educação)

Segundo a educadora entrevistada não acontece esta planificação de equipa de sala, pois não há tempo para isso. Porém, a educadora e a auxiliar conversam diariamente sobre os assuntos mais pertinentes das crianças e da sala e, deste modo, também comunicam as informações necessárias sobre recados ou ocorrências de pais e crianças e que ambas devem ter conhecimento.

Educ. - Nós, todos os anos dizemos: "Este ano vamo-nos reunir quinzenalmente" e fazer as reuniões. No início fazemos uma ou duas vezes e depois não fazemos mais, porque não há espaço, porque não dá. Não há tempo, de qualquer forma eu tenho uma excelente relação com a auxiliar, com a L., que é uma pessoa de quem eu gosto muito, é o meu braço direito e esquerdo e vamos trocando impressões ao longo do ano e ao longo do dia. " (Entrevista educadora, Anexo , Quadro n°5)

As planificações da equipa do jardim de infância

Embora estivessem programadas, desde o início do ano, reuniões de equipa (educadoras e coordenadora; coordenadora e auxiliares de educação), estas acabavam por não acontecer tão regularmente quanto o previsto devido a factores diversos. Como refere a coordenadora em entrevista:

Coord. - E as próprias reuniões com as educadoras sofreram constrangimentos que nos levam a não se realizarem como nós gostaríamos de as concretizar (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro n°4)

Assim, as reuniões de equipa consistiam, muitas vezes, num momento para planificar actividades que implicavam a participação de toda a equipa, como por exemplo uma festa de Natal, uma festa de Carnaval, uma actividade concreta como uma exposição de trabalhos ou uma feira de Outono (onde vendem aos pais produtos confeccionados pelas crianças). Consiste numa planificação de um acontecimento que implica tomar decisões conjuntas em relação a locais, organização, funcionamento, recursos e divisão de tarefas por todos.

Projectos e actividades

Projectos

O trabalho de projecto era a metodologia privilegiada e assumida pelo grupo de educadoras da instituição em estudo. Como referem as profissionais entrevistadas:

P – Segue algum método ou modelo de trabalho?

Educ. -Tento trabalhar em pedagogia de projecto. Mas..., às vezes..., há pequenas situações que é preciso aproveitar, logicamente... Mas, basicamente usamos o trabalho de projecto... (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5)

Coord. – As educadoras é que normalmente usam a pedagogia de projecto, à excepção de uma educadora, não sei se pelo facto de vir de Lisboa, esteve a trabalhar com o MEM e houve um intercâmbio de experiências de educadoras que trabalham com outra metodologia. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº5)

Os projectos ocupavam grande parte do tempo de trabalho das crianças. Estes projectos eram entendidos, como algo a ser vivido e estendido a todo o grupo, mesmo que para tal fosse necessário usar de estratégias para captar os interesses dos mais indiferentes, rebeldes ou resistentes. Apesar disso, afirmavam as profissionais, que os projectos surgiam dos interesses ou de questões colocadas pelas crianças, mas para tal era necessário estar com atenção, pois qualquer coisa podia despertar um interesse na criança. Como refere uma educadora entrevistada:

Educ. - [...] mesmo aqueles [momentos]que não parecem significativos se podem transformar em projectos ou em momentos muito importantes Agora a forma como nós os apresentamos e dirigimos a nossa atenção também é importante porque um simples objecto que uma criança traga de casa pode despertar o... o interesse geral do grupo, por isso cabe a nós educadoras estar com atenção e às vezes não estamos. Porque se calhar achamos que não é tão importante ou porque estamos a pensar que a situação A é mais importante que a situação B e acho que temos de estar atentos. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5)

Teresa Vasconcelos (1998) e Lilian Katz (1997) eram uma referência para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, o projecto iniciava-se com a Fase de definição do problema, seguia-se a Fase de planificação e lançamento do trabalho, depois a Fase de execução e finalmente a Fase de avaliação/divulgação (Vasconcelos, 1998). Contudo, entre as considerações das autoras e a interpretação e concretização prática das educadoras em estudo havia alguma discrepância.

De modo geral, na Fase de definição do problema, as educadoras detectavam a partir de uma brincadeira, de uma conversa, ou de uma questão colocada, enfim, um

interesse manifestado pelas crianças a definição de um tema ou tópico que viria a constituir o problema a trabalhar em projecto. Esta era a prática comum e corrente.

O exemplo, a seguir apresentado, pode ser elucidativo da forma como nasciam alguns projectos naquele ano de 2001/02.

“O projecto em questão surgiu a partir de um interesse comum a várias crianças – saber onde se situava a China. Foram várias as crianças que se dirigiram a mim e perguntavam, apontando para o mapa de Portugal, onde ficava a China. Eu respondia que aquele mapa era de Portugal e por isso os outros países, como o caso da China, não podiam estar lá. A certa altura, expus o problema ao grande grupo e perguntei se gostariam de saber a localização da China. A maior parte das crianças responderam entusiasticamente que sim havendo, por isso, uma grande adesão ao problema em questão. Na semana seguinte levei o mapa-mundo e coloquei-o no placar. Perguntei às crianças se sabiam o que era e a criança L respondeu, imediatamente que era o mapa dos países. Logo de seguida informei as crianças, apontando para o mapa, que a China se situava na Ásia. A partir deste momento, as questões por parte das crianças começaram a surgir: «Onde fica o Brasil? Onde está a África?...» Depois de ter respondido às questões colocadas, as crianças começaram a partilhar experiências e conhecimentos que tinham acerca do assunto em questão: Criança M – «Um dia fui ao restaurante chinês e comi com pauzinhos». Criança X – «Os chineses têm os olhos assim (faz os gestos com as mãos)». Criança A – «Eu fui ao Brasil e senti-me tão feliz, que me apetecia voltar lá». Adulto – «Porquê?» «Porque lá é quentinho e aqui é frio». Criança A – «Eu também já fui ao Brasil e um menino pretinho chamou mamã à minha mãe». Criança F – «Onde eu gostava de estar era na ilha da Tentação». A criança F aponta para o continente americano”. Criança T – «Onde está Portugal?» Adulto – «Portugal fica na Europa» [...] A certa altura a criança B interveio e perguntou, apontando para o mapa: «O que é isso azul?». Eu respondi que eram os mares que estavam à volta dos continentes e que se chamavam oceanos. Para que as crianças compreendessem melhor o que eram os oceanos e os continentes realizei uma actividade que consistia na exploração do livro a Terra. Esta actividade foi realizada em grande grupo. As crianças ouviram a história da formação dos continentes e oceanos, assim como as respectivas música. À medida que ouviam a história eu ia mostrando as imagens correspondentes às diferentes partes da mesma. Enquanto mostrava, as crianças recontavam exactamente o que tinham ouvido no CD” [...] (Dossier de estágio de AX, 2001/02:405-406).

É possível verificar nesta descrição a preocupação com a descoberta de um interesse comum a várias crianças. Este interesse comum tem que ser alargado a todas as crianças e, como tal, o adulto tem de expor o assunto ao grande grupo para que se

“estenda” a motivação e o interesse por todos. É evidente na descrição que a manifestação de um interesse é importante para os adultos e, neste caso típico, parece decorrer das perguntas das crianças. É importante salientar a preocupação do adulto em passar conhecimentos às crianças sobre o tópico, sob o formato de informações gratuitas ou de propostas de actividades centradas no adulto e sem margem de iniciativa da criança. Neste contexto, é relevante a valorização que o adulto faz da memorização das informações por parte das crianças e o apelo que faz à evocação de conhecimentos.

Na Fase de planificação e lançamento do trabalho as educadoras consideram que devem planificar com as crianças e para tal elaboram, nalguns casos, teias de planificação (Vasconcelos, 1998; Spodek, 1998; Katz e Chard, 1997) sobre o que pretendem saber ou fazer e posteriormente pensam no que vão fazer, por onde começar, como fazer e com quem e organizam-se dividindo tarefas pelas crianças. Na seguinte citação, sobre a descrição do projecto, é possível verificar como foi desenvolvida esta fase.

“Esta fase implica um planeamento daquilo que se vai fazer: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, dividem-se tarefas, etc. Sendo assim perguntou-se às crianças quais eram os países que gostariam de conhecer e o que gostariam de saber acerca desses mesmos países. As crianças sugeriram a China, Portugal e África e relativamente ao que queriam saber sobre os países referiram a alimentação, o vestuário e a habitação. Para além disso foi sugerido às crianças dar a conhecer as danças tradicionais. Relativamente à distribuição das tarefas ficou decidido que era feita diariamente. As crianças iriam ser divididas por grupos que se comprometiam por realizar determinadas tarefas naquele dia. Nesta fase, também ficou planificado que se iria dedicar uma semana a cada país e as crianças decidiram começar por Portugal.” (Dossier de estágio de AX, 2001/02:405-406).

Porém, embora o adulto diga que planifica com as crianças, não acredita na sua competência para tal e, por isso, dirige e decide as perguntas que vão conduzir às aprendizagens a realizar, orienta as respostas das crianças, acrescenta o que acha que falta aprender, naquele tema, e decide acerca da distribuição de tarefas e do tempo dedicado ao estudo de cada tópico. Assim, fica planeado e lançado o trabalho com as crianças, pois na equipa de adultos ainda irá ser decidido muito mais sobre como desenvolver o projecto.

A Fase de execução corresponde para as educadoras em estudo à concretização do que foi planeado, embora no percurso possam surgir outras ideias e sugestões. Neste cenário as educadoras perspectivam que as crianças comecem por explorar o tópico com pesquisas, visitas de estudo, consulta de livros e depois partam para a acção. De facto, a descoberta e a acção cingiram-se, em grande parte, a uma série de actividades centradas no adulto, na transmissão de conhecimentos e nos produtos. Como revela a descrição seguinte:

“Desta forma, as crianças começaram por explorar e pesquisar em fotografias e postais como eram os trajes e a habitação em diferentes regiões de Portugal. Neste sentido, num dos momentos da manhã, em que as crianças estavam todas reunidas, um adulto mostrou às crianças postais que ilustravam o vestuário das pessoas de Nazaré e das casas do norte, do sul e da Madeira. As crianças observaram e dialogaram sobre as imagens, salientando as diferenças existentes entre os diferentes tipos de trajes e habitações. Depois, o adulto mostrou a bandeira de Portugal dizendo qual era o seu significado.

No dia seguinte, no final da manhã, os adultos colocaram um lenço na cabeça, com a finalidade de caracterizar o traje dos Ranchos folclóricos do Minho para dançar uma dança tradicional portuguesa, mais especificamente uma dança folclórica. Enquanto dançávamos, as crianças dançaram e quiseram repetir mais do que uma vez.

Ainda esta semana, as crianças fizeram um livro sobre a cultura portuguesa (alimentação, vestuário e habitação), com o objectivo de registar a informação que tinham adquirido. Desta forma, um pequeno grupo de crianças dirigiu-se para a área de plástica com um adulto. O adulto cortou as folhas com a forma do continente Europeu e as crianças colaram as imagens e escreveram as legendas sugeridas por elas próprias.

Para terminar a semana contei um conto tradicional português com o nome “Corre-corre cabacinha”. Esta actividade foi realizada no local onde se faz o acolhimento. Ao mesmo tempo que contava a história, as crianças observavam as imagens. No fim da história as crianças pediram-me para repetir. Eu repeti a actividade, no entanto ao longo deste momento as crianças intervieram contando partes da mesma. Posteriormente, propus às crianças serem elas a contar a história, contudo a criança A de imediato se ofereceu e dirigiu-se ao pé de mim. Deste modo, coloquei as imagens por ordem e entreguei-as à criança. Esta começou a contar a história e as restantes crianças, apesar de estarem um pouco agitadas, escutaram-na até ao fim.

Na semana seguinte, realizaram-se actividades relacionadas com a China. Tal como aconteceu para Portugal, nesta semana, as crianças começaram por pesquisar em imagens retiradas do Dicionário de imagens das crianças do mundo, as características da cultura chinesa. Um adulto mostrou as imagens no retroprojector sobre as casas da China, a alimentação, o vestuário e costumes chineses. As crianças tiveram oportunidade de observar como são as casas da China, que as pessoas em épocas especiais vestem os

kimonos, comem arroz xau-xau com pauzinhos, que no Ano novo saem à rua e dançam com um dragão chinês etc. Á medida que observavam as imagens comentavam o que viam e faziam comparações com a cultura portuguesa. Durante estes diálogos, as crianças sugeriram fazer um dragão chinês e a bandeira da china.

Neste dia, durante a manhã, um grupo de crianças foi para a área da plástica fazer enfeites chineses para decorar a sala e outro grupo, que também foi para a mesma área, fez a bandeira chinesa, tendo sido uma proposta feita pelas crianças. Relativamente aos enfeites as crianças optaram por fazer grinaldas e lanternas chinesas. Para fazer as grinaldas cortaram bocados de papel de diferentes cores e colaram uns aos outros. Para fazer as lanternas, cortei bocados de cartolina e, posteriormente, as crianças dobraram e cortaram tiras por cima de linhas previamente traçadas por mim, por último, abriram os bocados de cartolina e colaram as pontas. No que diz respeito à bandeira chinesa, as crianças cortaram estrelas amarelas e colaram-nas num bocado de cartolina vermelha. É importante referir que as crianças antes de fazerem a bandeira já tinham visto uma.

No dia seguinte, as crianças fizeram chapéus chineses e um almoço. Para fazerem os chapéus, cortou-se vários círculos de papel de cenário, fez-se um corte no meio e as crianças pintaram. No que se refere ao almoço chinês, as crianças fizeram ovos mexidos para comer com o arroz já feito e panquecas. Para fazer os ovos mexidos, as crianças misturaram os ovos mexidos com bocados de fiambre e a educadora fritou-os. Para fazer as panquecas procedeu-se da mesma forma, ou seja, as crianças misturaram os ingredientes e a educadora fritou-os. Quando as crianças terminaram de fazer o almoço, outro grupo de crianças colocou os pratos, os talheres, os copos e os “pauzinhos chineses” nas mesas. Depois as estagiárias, vestidas de chinesas serviram o almoço. Durante o almoço, as crianças ouviram músicas chinesas. No final do almoço, as crianças sentaram-se no local onde se faz o acolhimento e jogaram o jogo do Mikado. Cada criança, na sua vez, levantava-se e ia ao meio da roda tirar um pauzinho chinês sem tocar nos restantes, caso contrário perdia e não podia continuar a jogar.

No dia seguinte, dois grupos de crianças fizeram o dragão chinês e outro grupo fez o livro da China. Para fazer o dragão chinês, moldou-se rede de galinheiro, de forma a fazer a cabeça e forrou-se com papel de cenário, que posteriormente, foi pintado pelas crianças com cores escolhidas por elas. O outro grupo de crianças pintou a cauda do dragão. A estagiária P cortou o papel de cenário e as crianças pintaram.

Por último, as crianças fizeram o livro da china. Para tal, reuni um pequeno grupo de crianças na área da plástica. Cortei as folhas, assim como a capa o livro com a forma de Ásia. As crianças colaram as imagens e disseram quais eram as legendas que gostariam de escrever no livro. Á medida que diziam as legendas eu escrevia numa folha branca. Logo de seguida, as crianças copiaram para o livro e escreveram os números das páginas. Por último, fiz o índice e preendi as folhas com argolas. No final da manhã, as crianças que fizeram o livro, mostraram-no ao grupo.

Na semana seguinte, as crianças vivenciaram a semana de África. Á semelhança das outras semanas as crianças exploraram imagens sobre a cultura africana. Á medida que mostrava as imagens, as crianças faziam a “leitura” das mesmas, dizendo o que observavam. Neste sentido as crianças dialogaram sobre a alimentação, o vestuário, a habitação e os costumes africanos.

Seguidamente a estagiária do 3º ano contou uma história que tinha como título “A bruxa das areias” com o objectivo de dar a conhecer um conto tradicional africano. Para contar a história a estagiária utilizou como estratégia o retroprojector, ou seja, à medida que contava a história colocava e retirava as imagens que eram direccionadas para o fantocheiro da área da biblioteca.

No dia seguinte, um pequeno grupo de crianças, fez juntamente comigo, o bolo angolano. Antes de fazer o bolo, coloquei em cima da mesa um recipiente e os ingredientes. Logo depois, as crianças colocaram os ingredientes com um copo para dentro do recipiente e mexeram. Quando terminaram de mexer coloquei a mistura dentro da forma e colocámos no forno. Em seguida, as crianças que confeccionaram o bolo, fizeram o registo do mesmo, ou seja, desenharam os ingredientes numa folha branca e escreveram os nomes e depois desenharam símbolos para registar as acções que desempenharam. Enquanto este grupo de crianças estava a fazer o bolo, outro grupo estava na área da plástica a fazer fantoches com material recuperável. As estagiárias do 3º ano deram às crianças luvas de plástico e outros materiais como penas, algodão etc. e as crianças decoraram as luvas como desejaram. De tarde, as estagiárias e a educadora fizeram um teatro de fantoches sobre uma lenda africana, na área da biblioteca, atrás do fantocheiro e as crianças que estavam do lado de fora observavam. Quando terminámos, as crianças foram repetir a actividade. Para além das actividades descritas anteriormente as crianças realizaram uma actividade musical e uma de matemática, mas tendo sempre como motivação a África. A actividade de matemática foi baseada nos animais de África, visto que as crianças referiram que gostariam de saber quais os animais existentes neste país. Na actividade musical, eu li um conto africano com o título “A cidade do paraíso”, no entanto eu dizia as palavras: cidade, rei e paraíso e as crianças tinham que tocar o instrumento que tinham na mão. Durante esta actividade as crianças permaneceram atentas, visto que tocavam o instrumento sempre que eu lia as respectivas palavras. Na actividade de matemática, as crianças completaram uma tabela de dupla entrada, ou seja, fizeram corresponder a cada animal de África a sua alimentação. No final desta semana um grupo de crianças fez o livro de África com a estagiária do 3ºano. Tal como aconteceu anteriormente, a estagiária cortou as folhas e as crianças colaram as imagens e escreveram as legendas.

Na última semana realizei uma actividade sobre o Natal nos EUA. Para realizar esta actividade utilizei como estratégia mostrar uma série de imagens na televisão que as crianças têm na área da casinha. As crianças estavam sentadas no local onde se faz o acolhimento e eu coloquei a televisão em cima de uma cadeira, depois, apaguei a luz da sala e cendi a da televisão. Logo de seguida, comecei a mostrar as imagens que ilustravam o

Natal nos EUA. Ao mesmo tempo que mostrava as imagens, as crianças faziam comparações com o Natal em suas casas. Quando a actividade terminou as crianças foram trabalhar para as diferentes áreas e as que foram para a área da plástica começaram a fazer uma árvore de Natal com rede de galinheiro e algodão. Quando terminaram enfeitaram a árvore com chocolates como fazem nos EUA. Por fim escolheu-se o nome para o projecto. Sendo assim, propus às crianças darem sugestões, mas como elas permaneceram caladas eu sugeri a palavra multiculturalismo. As crianças riram-se e disseram que era uma palavra muito difícil, no entanto, depois de a repetirem várias vezes conseguiram pronunciar-la” (Dossier de estágio de AX, 2001/02:408-412).

A Fase de Avaliação é feita de forma contínua ou continuada, de acordo com a citação:

“a avaliação deste projecto foi uma avaliação contínua, no sentido em que ao longo da faz de execução as crianças exprimiram o seu contentamento relativamente ao trabalho que se estava a fazer” (Dossier de estágio de AX, 2001/02:412).

Porém, este sentido da avaliação e de avaliação contínua é simplista, redutora e de um conhecimento ingénuo.

É que, não há recolha de evidências das aprendizagens e desenvolvimento das crianças (a não ser através de um livro que fizeram para cada país com as informações que as crianças registavam e que fez parte das actividades do projecto) nem referências ao uso de estratégias de observação e documentação que fundamentem a avaliação e possibilitem a reflexão, a interpretação e a compreensão das aprendizagens das crianças e simultaneamente a reorientação da prática dos adultos. Numa avaliação geral e final de todo o projecto o adulto faz referência a aprendizagens conseguidas pelas crianças e às áreas de conteúdo trabalhadas. E, também, manifesta como sinal de sucesso do projecto o interesse e a adesão das crianças ao tema. As palavras que se seguem mostram em que termos foi feita esta apreciação:

“as crianças foram bastante receptivas e aprenderam muita coisa sobre o assunto, pois ainda hoje falam sobre a informação dos continentes e oceanos, assim como de alguns costumes dos países” (Dossier de estágio de AX, 2001/02:415).

O adulto também avalia a sua acção salientando a adequação do seu desempenho por referência à capacidade de resposta aos interesses das crianças e a oportunidade das propostas de actividades que, sendo adequadas ao nível de desenvolvimento das

crianças, possibilitaram acesso a conhecimentos e aprendizagens, como se pode verificar na seguinte citação:

“Relativamente à minha atitude, penso que agi bem porque dei resposta aos interesses e curiosidades das crianças e além disso tentei propor actividades, que apesar de estarem dentro dos níveis de desenvolvimento das crianças, permitiram alargar e aprofundar os seus conhecimentos” (Dossier de estágio de AX, 2001/02:415).

Resta dizer que nesta fase de avaliação/divulgação a parte da divulgação não era considerada e, como tal, não era posta em prática.

Esta forma de entender e pôr em prática o trabalho de projecto desvirtua completamente a sua concepção. Não se trata, por isso, de projecto mas de um tipo de trabalho que se enquadra mais num modelo tradicional e numa prática conducente com os modelos transmissivos, embora no discurso das educadoras este enquadramento não esteja presente e as educadoras não revelem consciência desta prática.

Atentemos, então, às diferentes fases e actividades deste projecto para evidenciar (Quadro2) os procedimentos que se enquadram no modelo transmissivo (Oliveira-Formosinho, 1998 in Oliveira-Formosinho e Parente, 2005):

Quadro 2 – Dimensões do modelo transmissivo: análise do projecto

Dimensões	Características	Actividades/tarefas (evidências)
Objectivos	<p>1- Adquirir capacidades pré-académicas</p> <p>2- Acelerar as aprendizagens</p> <p>3- Compensar os deficits</p>	<p>1- O adulto propõe actividades pré-académicas de leitura, escrita e matemática “Á medida que mostrava as imagens, as crianças faziam a «leitura» das mesmas dizendo o que observavam” “Logo de seguida as crianças copiaram para o livro [umas legendas] e escreveram os números das páginas” “Na actividade de matemática as crianças completaram uma tabela de dupla entrada”</p> <p>2- O adulto propõe actividades para apressar e adiantar as aprendizagens das crianças: “Durante essas conversas ouvia-se constantemente as crianças a comentarem que quando na China era noite em Portugal era dia e vice-versa. Neste sentido propus às crianças realizar uma experiência que comprovava este aspecto”</p>
Conteúdos	1- Capacidades pré-académicas	1- O adulto provoca o treino da escrita “ as crianças “escreveram as legendas sugeridas por elas

	<p>2- Persistência</p> <p>3- Linguagem adulta</p> <p>4- Indiferentes à proximidade da vida e das experiências das crianças*</p>	<p>próprias”</p> <p>“as crianças desenharam os ingredientes numa folha e escreveram os nomes e depois desenharam símbolos para registar as acções que desempenharam”</p> <p>2- Apesar de variar nos formatos, o adulto insiste e persiste sobre o mesmo tema para o fazer chegar à criança: “Enquanto mostrava [umas imagens] as crianças recontavam exactamente o que tinham ouvido no CD”</p> <p>“Quando a actividade terminou, as crianças pediram para repetir. [...] chegando mesmo a memorizá-las”</p> <p>“Para além das actividades descritas anteriormente as crianças realizaram uma actividade musical e uma de matemática, mas tendo sempre como motivação a África”</p> <p>3- Não consta neste projecto</p> <p>4- Conteúdos afastados da vida e das experiências das crianças</p> <p>“Realizei uma actividade sobre o Natal nos EUA”</p> <p>“Por fim escolheu-se o nome para o projecto [...] eu sugeri multiculturalismo [...]”</p>
Motivação	1- Reforços selectivos vindos do exterior (professor)	<p>1- Os adultos motivam de forma refinada e exógena as crianças:</p> <p>“Na semana seguinte levei para a sala o mapa-mundo e coloquei-o no placar. Perguntei às crianças se sabiam o que era [...]”</p> <p>“Os adultos colocaram um lenço na cabeça com a finalidade de caracterizar o traje dos ranchos folclóricos do Minho para dançar uma dança [...] folclórica [...] quando terminámos, as crianças dançaram e quiseram repetir mais uma vez”</p>
Método	<p>1- Académico e transmissivo</p> <p>2- Centrado no professor</p> <p>3- Centrado na transmissão</p> <p>4- Centrado nos produtos</p>	<p>1- O adulto realiza actividades de tipo académico para transmitir conhecimentos</p> <p>“logo de seguida informei as crianças, apontando para o mapa , que a China se situava na Ásia”</p> <p>“A actividade de matemática foi baseada nos animais de África visto que as crianças referiram que gostariam de saber quais os animais existentes neste país”</p> <p>2- As actividades são, em parte, feitas pelo adulto substituindo e subestimando a competência das crianças.</p> <p>“Antes de fazer o bolo coloquei em cima da mesa um recipiente e os ingredientes [...]. Quando terminaram de mexer coloquei a mistura na forma”</p> <p>E noutra situação o adulto diz:</p> <p>“Por último fiz o índice e preendi as folhas com argolas”</p> <p>3- O adulto fornece informações à criança de modo transmissivo</p> <p>“Depois de ter respondido às questões colocadas”</p> <p>O adulto mostra a bandeira de Portugal “dizendo qual era o seu significado”</p> <p>O adulto conta uma história com o “objectivo de dar a conhecer um conto tradicional africano”</p> <p>4- A preocupação com o adquirido, aprendido, ou seja, o produto revela-se na citação:</p> <p>“as crianças fizeram um livro sobre a cultura portuguesa</p>

		(alimentação, vestuário e habitação) com o objectivo de registar informação que tinham adquirido”
Actividade da criança	<p>1- Discriminar estímulos exteriores</p> <p>2- Evitar erros</p> <p>3- Corrigir erros</p> <p>4- Função respondente</p> <p>5- Observador passivo *</p>	<p>1- Observar para identificar diferenças “As crianças observaram e dialogaram sobre imagens salientando as diferenças existentes entre os diferentes tipos de trajes e habitações”</p> <p>2- Não constam exemplos neste projecto</p> <p>3- Não constam exemplos neste projecto</p> <p>4- O adulto pergunta e espera a resposta das crianças “Perguntei às crianças se sabiam o que era [...]”</p> <p>5- As crianças são observadoras passivas “as crianças observavam e dialogaram sobre as imagens” dos postais “enquanto dançávamos as crianças observavam-nos” “as crianças observavam as imagens” de uma história, projectadas etc.</p>
Papel do professor	<p>1- Diagnosticar</p> <p>2- Prescrever objectivos e tarefas</p> <p>3- Moldar e reforçar</p> <p>4- Dar informação</p> <p>5- Avaliar os produtos</p>	<p>1- Não constam exemplos neste projecto</p> <p>2 – O adulto determina realizar actividades ou estabelece que as crianças as façam com determinados objectivos de aprendizagem, neste caso: “Para que as crianças compreendessem melhor o que eram os oceanos e os continentes realizei uma actividade que consistia na exploração do livro “A terra” “Posteriormente propus às crianças serem elas a contar a história”</p> <p>3- O adulto reforça informações contando uma história, sobre o tema, e a seguir repete-a. E, mesmo quando as crianças intervêm é para contar partes da mesma. “Eu repeti a actividade, no entanto, ao longo deste momento as crianças intervieram contando partes da mesma” - Acerca de um teatro de fantoches sobre uma lenda africana reforça-se a aprendizagem através da seguinte tarefa: “Quando terminámos as crianças foram repetir a actividade” - Reforçam-se aprendizagens, também, através da elaboração de diferentes actividades, mas sempre sobre o mesmo tema “Para além das actividades descritas anteriormente, as crianças realizaram uma actividade musical e uma de matemática”</p> <p>4 - O adulto mostrou a bandeira de Portugal “<i>dizendo qual era o seu significado</i>” passando informação gratuita às crianças</p> <p>5- Através de actividades próprias o adulto vai apurando a informação aprendida pela criança: “fizeram um livro sobre a cultura portuguesa (alimentação, vestuário e habitação) com o objectivo de registar a informação que tinham adquirido” - O adulto propõe actividades para a criança executar com o objectivo de verificar as aprendizagens feitas. “Posteriormente propus às crianças serem elas a contar a história”</p>

<p>Materiais</p>	<p>1- Estruturados</p> <p>2- Utilização regulada por normas emanadas do professor</p>	<p>1- O adulto fornece um material com uma determinada função e espera da criança um dado uso específico: “O adulto cortou as folhas em forma de continente europeu e as crianças colaram as imagens” “O adulto cortou o papel de cenário e as crianças pintaram” “ Cortei as folhas, assim como a capa do livro com a forma de Ásia. As crianças colaram as imagens [...]”</p> <p>2- A utilização dos materiais é limitada às instruções do adulto, não permite outro uso ou fruição “ [...] cortei bocados de cartolina, posteriormente as crianças dobraram e cortaram tiras por cima de linhas previamente traçadas por mim, por último, abriram os bocados de cartolina e colaram as pontas” “ [...] Para fazer os chapéus, cortou-se vários círculos de papel de cenário, fez-se um corte ao meio e as crianças pintaram” “O adulto cortou as folhas em forma de continente europeu e as crianças colaram as imagens e escreveram as legendas [...]”</p>
<p>Interação</p> <p>1- Professor – criança 2- Criança – criança 3- Criança – material</p>	<p>1- Alta 2- Baixa 3- Baixa</p>	<p>Embora o tipo de interacção varie ao longo do projecto, alguns exemplos caracterizam:</p> <p>1- a alta interacção entre adulto e criança, pois a orientação do projecto e um grande número de actividades depende da presença e da execução do adulto Ex: “contei um conto tradicional português”</p> <p>2- a baixa interacção entre criança-criança, pois há poucos momentos para discussão, negociação e diálogo sem a intervenção do adulto</p> <p>3- a baixa interacção entre criança-material, pois o material usado é repetitivo, pouco variado e muito estruturado, não permitindo uso flexível, experimentação e criatividade nas produções “para cada país as crianças fizeram um livro” com o formato do país, com o mesmo material e com o mesmo objectivo</p>
<p>Tipos de agrupamento</p>	<p>1- Pequeno grupo</p>	<p>1- Embora o tipo de agrupamento varie ao longo do projecto, sobretudo entre a composição grande grupo e pequeno grupo, os seguintes exemplos caracterizam o enorme número de actividades realizadas em pequeno grupo:</p> <p>“as crianças iriam ser divididas por grupos” “um grupo de crianças foi para a plástica fazer enfeites chineses para decorar a sala e outro grupo, que também foi para a mesma área, fez a bandeira chinesa” “um pequeno grupo de crianças fez o registo da experiência.”</p>
<p>Avaliação</p>	<p>1- Centrada nos produtos</p>	<p>1 - Através de actividades específicas o adulto avalia o resultado das aprendizagens “as crianças sintetizam as informações obtidas, no caso do projecto em questão, [...] as crianças fizeram um livro em que organizavam e registavam todas as informações que adquiriram ao longo das semanas”</p>
	<p>* Sugestões de itens que emergiram da análise deste projecto</p>	

Algumas actividades e formas de actuação na descrição do projecto podem ser enquadradas numa dimensão de modelo construtivista. Assim, na mesma linha de

análise anterior revela-se no Quadro 3 as dimensões do modelo construtivista (Oliveira-Formosinho, 1998 In Oliveira-Formosinho e Parente, 2005)) e as respectivas evidências do projecto descrito.

Quadro 3 – Dimensões dos modelos construtivistas: análise do projecto

Dimensões	Características	Actividades/tarefas (evidências)
Objectivos	1- Promover o desenvolvimento 2- Estruturar a experiência 3- Construir as aprendizagens 4- Dar significado à experiência 5- Actuar com confiança	1- Não é evidente na descrição deste projecto 2- Não é evidente na descrição deste projecto 3- Não é evidente na descrição deste projecto 4- Não é evidente na descrição deste projecto 5- Não é evidente na descrição deste projecto
Conteúdos	1- Estruturas e esquemas internos 2- Conhecimento físico, lógico, matemático e social 3- Instrumentos culturais 4- Próximos da vida e das experiências das crianças*	1- Não é evidente na descrição deste projecto 2- Algumas actividades possibilitaram momentos de conhecimento activo como o “almoço chinês” 3- Não é evidente na descrição deste projecto 4- Conteúdos próximos da vida e das experiências das crianças verifica-se no início do projecto (ver Fase definição do problema) quando as crianças começaram a partilhar com o adulto algumas experiências, mas que pouco foram aproveitadas e ampliadas pelo adulto baseando o projecto nesses saberes das crianças: “as crianças começaram a partilhar experiências e conhecimentos que tinham acerca do assunto em questão: Criança M – «Um dia fui ao restaurante chinês e comi com pauzinhos». Criança X – «Os chineses têm os olhos assim (faz os gestos com as mãos)». Criança A – «Eu fui ao Brasil e senti-me tão feliz, que me apetecia voltar lá». Adulto – «Porquê?» Porque lá é quentinho e aqui é frio». Criança A – «Eu também já fui ao Brasil e um menino pretinho chamou mamã à minha mãe». Criança F – «Onde eu gostava de estar era na ilha da Tentação». A criança F aponta para o continente americano”
Motivação	1- Interesse intrínseco da tarefa 2- Motivação intrínseca da criança	1- Não é evidente na descrição deste projecto 2- As crianças mostraram curiosidade intrínseca em saber “onde se situava a China. Foram várias as crianças que se dirigiam a mim e perguntavam [...] onde ficava a china”
Métodos	1- Aprendizagem pela descoberta	1- Não é evidente na descrição deste projecto

	<p>2- Resolução de problemas</p> <p>3- Investigação</p>	<p>2- Não é evidente na descrição deste projecto</p> <p>3- Houve uma reduzida pesquisa bibliográfica</p>
Processo de aprendizagem	<p>1- Jogo livre e actividades espontâneas</p> <p>2- Jogo educacional</p> <p>3- Construção activa da realidade física e social</p> <p>4- Resolução de problemas</p>	<p>1- Não consta na descrição deste projecto</p> <p>2- Não consta na descrição deste projecto</p> <p>3- É diminuta a construção activa da realidade</p> <p>4- Não consta na descrição deste projecto</p>
Etapas da aprendizagem	<p>1- Períodos de aprendizagem e de desenvolvimento</p>	<p>1- Não são evidentes na descrição deste projecto</p>
Actividade da criança	<p>1- Questionamento</p> <p>2- Planificação</p> <p>3- Experimentação e confirmação da hipótese</p> <p>4- Investigação</p> <p>5- Cooperação e resolução de problemas</p>	<p>1- Algumas questões surgiram das crianças e o adulto ouviu “onde fica o Brasil? onde está a África?”</p> <p>2- A planificação reduzida limitou-se “à distribuição de tarefas”</p> <p>3- Não consta na descrição deste projecto</p> <p>4- Houve uma reduzida pesquisa bibliográfica “as crianças começaram por pesquisar em imagens retiradas do dicionário de imagens”</p> <p>5- Não consta na descrição deste projecto</p>
Papel do professor	<p>1- Estrutura o ambiente</p> <p>2- Escuta e observa</p> <p>3- Avalia</p> <p>4- Planifica</p> <p>5- Formula perguntas e interage</p> <p>6- Estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura</p> <p>7- Investiga</p>	<p>1- Não é evidente na descrição deste projecto</p> <p>2- Não é uma atitude predominante nem afirmativa na descrição deste projecto</p> <p>3- Não é evidente na descrição deste projecto avaliação com as crianças. A avaliação do adulto é simplista e sem recurso a registos e documentação</p> <p>4- Não é evidente na descrição deste projecto</p> <p>5- Não há uma postura de questionamento e incitamento à reflexão para descoberta do saber na descrição deste projecto</p> <p>6- Não consta na descrição deste projecto</p> <p>7- Não é evidente na descrição deste projecto</p>
Materiais	<p>1- Variados, com uso flexível, permitindo a experimentação</p>	<p>1- Não consta na descrição deste projecto, antes pelo contrário os materiais são repetitivos e com utilização quase sempre rígida e limitada.</p>
Interação 1- Professor – criança 2- Criança – criança	<p>1- Alta</p> <p>2- Alta</p>	<p>Embora o tipo de interacção varie ao longo do projecto, pode-se considerar que:</p> <p>1- A interacção entre adulto e criança é alta, devido à orientação do projecto e um grande número de actividades</p>

3- Criança – material	3- Alta	<p>depender da presença e da execução deste como por ex: “o adulto mostrou imagens no retroprojector”</p> <p>2- Não é evidente na descrição deste projecto que haja interacção alta entre criança-criança</p> <p>3- Não é forte na descrição deste projecto uma interacção alta entre criança-material</p>
Tipos de agrupamentos	<p>1- Individual</p> <p>2- Pequeno grupo</p> <p>3- Grande grupo</p>	<p>Existem evidências de vários tipos de agrupamentos ao longo do projecto embora seja mais permanente o agrupamento de tipo pequeno e de tipo grande grupo.</p> <p>1- “Cada criança, na sua vez, levantava-se e ia ao meio”</p> <p>2- “Enquanto este grupo de crianças estava a fazer o bolo, outro grupo estava na área da plástica a fazer fantoches”</p> <p>3- “No final da manhã, as crianças que fizeram o livro mostraram ao grande grupo”</p>
Avaliação	<p>1- Centrada nos processos</p> <p>2- Interessada nos produtos e nos erros</p> <p>3- Centrada na criança individual</p> <p>4- Centrada no grupo</p> <p>5- Reflexiva das aquisições e realizações</p>	<p>1- Não é evidente na descrição deste projecto, embora o adulto afirme ter havido “avaliação contínua”. Contudo, pela descrição do projecto a avaliação é simplista, não há recolha de documentação e é limitada às apreciações vagas das crianças</p> <p>2- Não é evidente na descrição deste projecto</p> <p>3- Não é evidente na descrição deste projecto</p> <p>4- Simplista, senso comum e aparentemente centrada no grupo quando se afirma “as crianças exprimiram o seu contentamento relativamente ao trabalho que se estava a fazer”.</p> <p>5- Não consta na descrição deste projecto</p>
	* Sugestões de itens que emergiram da análise deste projecto	

Muitos são os itens das dimensões dos modelos construtivistas, que aqui serviram de grelha de análise, que não constam ou apenas acontecem tenuemente ou superficialmente.

Assim, com a descrição deste projecto paradigmático e através da análise antes exposta, parece poder afirmar-se que a visão e o entendimento do que era o trabalho de projecto estava desvirtuada e adulterada. E, o quadro construtivista do trabalho de projecto era completamente desfigurado e posto em causa pela prática desenvolvida.

Uma educadora entrevistada atesta claramente esta prática quando na entrevista refere que:

Educ. - Este ano é o meio ambiente, [refere-se ao projecto pedagógico] nós fizemos aquela rede curricular toda lindinha... Claro que nós tínhamos de adaptar [...] às nossas crianças e trabalhar aqueles aspectos de uma forma diferente, de uma forma adaptada... e temos de trabalhar as coisas de forma a que as crianças se sintam bem... Mas será que é isso que lhes interessa? Acho que deveríamos fazer uma outra abordagem ao projecto [...] (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5)

A educadora também declara que parte desta situação se deve aos projectos pedagógicos da instituição, definidos pelas educadoras no início do ano lectivo e que conduzem a um trabalho dirigido e centrado na educadora e não nas crianças. A educadora entrevistada tem consciência disto e revela a dificuldade em conciliar os projectos das crianças com o que denominam de projecto pedagógico da instituição, que é um projecto com um tema definido pelo adulto. Como refere na entrevista:

Educ. - - Temos o projecto pedagógico, ainda noutra dia estávamos a falar nisso com a Clara, (ri) que nós instituições, isto é mal geral, a nível de instituição temos a mania dos projectos temáticos «é o ambiente, são os transportes, sei lá, é o diabo a quatro...» E... é por isso que... penso que não sei como, mas podíamos desenvolver outro tipo de projecto pedagógico. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Por seu turno, as crianças não se manifestam de modo expansivo e significativo sobre os projectos vividos, pois quando questionadas sobre o assunto só uma criança recorda um projecto: Cr1 “O sistema solar...” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº4).

Era preciso ajudar as educadoras a reflectirem e a perceberem as suas falhas:

- Compreensão do trabalho de projecto
- Os temas próximos da vida e das experiências das crianças.
- Ter em conta o que a criança sabe e conhece
- Registo das ideias, sentimentos e teorias das crianças
- Informações gratuitas e sem interesse para a criança
- Aprendizagem significativa
- Aprendizagem activa
- A falta de documentação

- Falha na avaliação

Etc.

Actividades

Um leque de actividades é proposto a todos os grupos de crianças da instituição em estudo. Assim, histórias, canções, jogos, dramatizações, fantoches e muitas outras eram actividades comuns no dia-a-dia daquelas crianças

Mas as actividades no Jardim de infância não estão desligadas do espaço e do tempo onde elas acontecem. Por isso, como foi apresentado anteriormente, existiam actividades consideradas curriculares e outras extra-curriculares. As primeiras eram da responsabilidade da equipa pedagógica do jardim de infância e ocorriam neste contexto, enquanto que as segundas eram da responsabilidade de professores especializados e ocorriam em local próprio, muitas vezes fora da instituição.

Por seu turno, as actividades curriculares podem subdividir-se, de acordo com o grau de iniciativa que proporcionam às crianças, em: actividades livres e actividades orientadas (Cardona, 1992). As primeiras, no jardim de infância em estudo, possibilitavam às crianças escolher informalmente e livremente as actividades que desejavam fazer e normalmente, também, a escolha de um espaço onde as pudessem realizar. As segundas eram geralmente actividades orientadas pela educadora, num local, geralmente, definido pela mesma e destinadas sobretudo ao grande grupo ou ao pequeno grupo de crianças.

Porém grande parte da rotina inclui actividades orientadas pelo adulto e sobretudo dirigidas para o grande grupo de crianças. Mesmo quando uma criança escolhe, no momento de actividades livres, a área para onde deseja ir trabalhar e a respectiva actividade, isso nem sempre acontece com total iniciativa da criança, pois como registou a investigadora nas suas Notas de campo:

“Geralmente as primeiras crianças a escolherem as áreas são as que a educadora considera que se estão a portar bem na roda. Nestas alturas ouve-se, muitas vezes, as educadoras dizerem às crianças que só chamam quem se estiver a portar bem. Aí, dá-se um imediato movimento de cruzar de pernas e braços, de meia dúzia de crianças, acompanhado do respectivo fechar de bocas...Depois, a educadora escolhe a criança que dirá para onde quer ir trabalhar” (Portfólio de investigação, 2001/02).

A iniciativa da criança não é uma realidade efectiva, uma vez que a iniciativa é dada à criança pela educadora e quando esta entende e a quem entende. Assim, “*as primeiras crianças têm oportunidade de escolha das áreas e respectivas actividades. Ao fim de algum tempo, as restantes crianças são «obrigadas» a escolher as áreas que restam*” (Portfólio de investigação, 2001/02), refere a investigadora em Notas de campo. A inexistência de um sistema de escolha objectivo, claro, colectivo, acordado, democrático (acrescente-se) e partilhado por todos faz com que, neste contexto, haja uma baixa iniciativa e oportunidade de escolha das crianças, como aliás revelam os resultados médios obtidos pela aplicação da Ficha de oportunidades educativas das crianças que confere um valor abaixo do nível médio ao item que avalia a zona de iniciativa da criança (como se poderá verificar no gráfico de resultados apresentado mais à frente neste trabalho)

As actividades realizadas no jardim de infância, também, se podem classificar conforme a forma do grupo: grande grupo; pequeno grupo; par e individual (Cardona, 1992). Assim, era possível encontrar no jardim de infância em estudo actividades que implicavam estas diferentes composições do grupo. Porém, as actividades de grande grupo eram muito frequentes. Existia muito a ideia de que todos deviam assistir às actividades propostas pelo adulto sob pena de, quem não assiste, ficar prejudicado no seu desenvolvimento e aprendizagem, como aliás revelam os resultados obtidos pela aplicação da Ficha de oportunidades educativas das crianças, mostrando que predominam situações de organização de grande grupo ou de trabalho individual. Acresce dizer que mesmo sendo actividade individual, com frequência, mais uma vez, se destinava a todo o grupo (estes resultados podem observar-se no gráfico de resultados apresentado mais à frente neste trabalho).

Em torno desta ideia, de garantir as actividades de grande grupo porque todos devem assistir ou realizar as propostas do adulto sob pena de, quem não assiste, ficar prejudicado no seu desenvolvimento e aprendizagem, está uma falsa concepção de igualdade de oportunidades, pois nestas situações colectivas raras vezes a acção se estende a todas as crianças e quando isso acontece as crianças esperam imenso tempo até que chegue a sua vez. Nestes casos a participação tem de ser rápida porque estão as outras crianças à espera. O resultado disto é uma aprendizagem superficial ou nula.

As actividades de pequeno grupo ocorriam sobretudo nas áreas da sala, muitas vezes por organização espontânea, e outras vezes aconteciam por divisão de tarefas relacionadas com algum projecto que estava em curso. As actividades de par raramente

eram planeadas ou ocorriam por proposta das educadoras, por isso não era vulgar ver esta forma de trabalho. Mas, quando acontecia, geralmente era por organização espontânea das crianças, nos momentos de trabalho livre nas áreas. As actividades individuais, pelo contrário, aconteciam com frequência por organização espontânea das crianças, nos momentos de trabalho livre nas áreas (estes resultados podem observar-se no gráfico de resultados apresentado mais à frente neste trabalho), mas enquanto proposta ou como formato planeado pelas educadoras era, igualmente, invulgar.

As actividades, também, se podem caracterizar de acordo com o local onde são efectuadas. Assim, existiam actividades de interior que ocorriam na sala de actividades ou no polivalente quando as mesmas requeriam maior movimento. E, actividades de exterior que ocorriam nos espaços exteriores, estando habitualmente associadas ao tempo de recreio ou a momentos de exercício que implicava grande movimento e energia.

As actividades ou produções também se poderão classificar quanto ao tipo: criativo (inventivo; singular; livre; aberto; diferenciado; experimental; espontâneo) ou estereotipado (fichas; fotocópias; produção tipo; exemplo; molde; chapa 4). Também havia, no jardim de infância em estudo, actividades para todo este espectro. Como refere a investigadora em Notas de campo:

“Graçam nos placards das salas produções das crianças estereotipadas, sem criatividade, para todas iguais e iguais para todas. Como por exemplo, as fichas de matemática ou escrita, as colagens sobre a fotocópia da árvore de Natal ou dos pequenos triângulos de papel de lustro sobre o chapéu do palhacinho...” (Portfólio de investigação, 2001/02)

Os profissionais entrevistados dizem que as necessidades, os interesses e nível de desenvolvimento da criança são os primeiros factores a ter em conta quando se trata de seleccionar e propor actividades às crianças.

Coord. – Temos sempre essa preocupação, não é? Embora os adultos, às vezes, estejam de tal forma entusiasmados (ri-se) que se calhar depois vão um bocadinho mais além... ou talvez se esqueçam, por alguns momentos, de determinados aspectos que não deveriam esquecer, mas temos como princípio fundamental os interesses e as necessidades das crianças. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº5)

Educ. -É assim, eu procuro. Mas, às vezes tento ir um pouco mais além isto é, algumas crianças embora estejam dentro da mesma faixa etária não têm todas o mesmo grau de desenvolvimento. E há crianças que nos pedem mais do que outras e também temos de dar resposta a essas crianças. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5)

A curiosidade das crianças, factor ligado aos interesses das crianças, também constitui outro ponto de partida dos profissionais para escolherem actividades para as crianças

Coord. - Este ano trabalhamos a ciência e acho que vai de encontro à curiosidade que eles têm das coisas e com a idade começam a experimentar... E desenvolvem o método experimental e isso acho que é fundamental para o desenvolvimento de... de... todas as temáticas, é eles aprenderem a questionar, a procurar, que é fundamental para tudo o resto. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº5)

Os profissionais entrevistados mostram preocupação em abranger todas as áreas de conteúdo das Orientações curriculares para a educação pré-escolar quando decidem seleccionar actividades para as crianças.

Coord. - Abrangemos todas as áreas de... de... conteúdo. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº5)

Educ. - Eu procuro dar aos miúdos actividades diversificadas, que toquem as diferentes áreas de conhecimento, a matemática, a linguagem, etc. O que nós também já temos feito é: ao longo do ano nós acabamos por trabalhar mais umas áreas do que outras, não é intencional, não é. Mas eu noto que invisto muito na área da matemática, mas também ao trabalhar a matemática eu estou a trabalhar a linguagem bem como outras áreas de aprendizagem. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5)

Existe uma ideia entre os profissionais de que proporcionam às crianças actividades variadas e diversificadas:

P – Quais são as principais actividades desenvolvidas na sala?

Aux. – Fazemos um pouco de tudo. Não há assim uma actividade principal. Fazemos um pouco de tudo, desde a culinária ao desenho, à pintura, fazemos um pouco de tudo. (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro nº6)

Aux. – Jogos..., por exemplo culinária..., histórias que fazemos para eles ou eles para nós, também, fantoches, jogos com música, cantamos, adoram dançar, adoram cantar... (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro nº6)

Educ. - Temos a pintura, a digitinta, a pasta de farinha.... A pasta de farinha é uma coisa que temos sempre na sala, sempre. Fazemos no início da semana e a meio da semana deitamos fora, fazemos outra vez porque é uma coisa que eles gostam muito. Contamos histórias, os miúdos também contam. Lengas-lengas também, eles gostam. Estamos já a dramatizar algumas histórias. Trava-línguas, canções... (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5)

Os resultados obtidos pela Ficha de oportunidades educativas das crianças revelam que as actividades proporcionadas abrangem todas as áreas de conteúdo das Orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997), porém com incidência nos domínios da linguagem e da expressão plástica (estes resultados podem observar-se no gráfico de resultados apresentado mais à frente neste trabalho).

Existe a convicção entre os profissionais de que ao realizarem actividades estão a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças:

Aux. – Para o desenvolvimento contribui muito... Acho que contribui muito a nível de motricidade... e assim porque em casa dos pais não se faz nada disso, e aqui nós... respiramos isso, fazemos isso no dia a dia..., mesmo contribui para o desenvolvimento físico e intelectual, tudo. (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro nº6)

Educ. - [...] aproveitamos para trabalhar noções matemáticas...(Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5)

Educ. - [...] mas também ao trabalhar a matemática eu estou a trabalhar a linguagem bem como outras áreas de aprendizagem. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº5)

Os pais têm conhecimento (através das reuniões e dos trabalhos que as crianças levam para casa no final do ano) das actividades realizadas pelos seus filhos. Os pais também têm oportunidade de participar nalgumas actividades das crianças, como afirma uma mãe entrevistada:

Mãe – Sim, porque depois vão havendo outras reuniões e mostram-nos..., nessas reuniões são-nos mostradas..., às vezes filmagens, fotografias...E também ao longo do ano, eles vão levando os trabalhos...e também no final do ano, temos a prova disso, pelo dossier que eles

levam para casa, dos trabalhos. E, também pelas visitas que vamos fazendo ao longo do ano, vamos percebendo os trabalhos que eles estão a fazer.

(Entrevista mãe, Anexo , Quadro nº5)

P – Mas já participou em actividades com o seu filho?

Mãe – Sim, faz parte da instituição.

(Entrevista mãe, Anexo , Quadro nº5)

As crianças entrevistadas nomeiam actividades diversas, mas em quantidade diminuta, ao referir o que fazem no jardim de infância:

Cr1 – Brincam... Fazem construções...

CR1 – Sei. Fazíamos pinturas (Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº4)

Cr2 – Brincamos (Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº4)

As actividades que as duas crianças entrevistadas preferem são:

Cr1 – Jogar cartas... (Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº4)

*Cr2 – Uh... [...] Jogar cartas [...] Ri-se, e afirma a resposta com a cabeça
(Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº4)*

Uma das crianças refere que a actividade que menos gosta é:

Cr2 –...desenhos (Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº4)

As actividades também servem para as crianças aprenderem coisas, afirmam na entrevista:

Cr1 – Aprendemos muita coisa... [...] Aprendemos a fazer jogos... Ah... também a jogar cartas.... [...] Ah... mas quem é que ensinou foi a M. [...] Na nossa sala?... Ah... também, aprendemos a fazer pasta de farinha... Também... Mais nada... (Entrevista crianças, Anexo , Quadro nº4)

Organização de grupos

Há diversos factores que influenciam a dinâmica e a qualidade de funcionamento de um grupo como a composição etária; o número de crianças de cada sexo; as características individuais; a atitude do educador e a forma como se relaciona com as crianças (OCEPE, 1997); o ratio educador-criança; a formação/experiência do educador de infância; o espaço, a densidade espacial e a organização física das salas; a qualidade dos contextos de atendimento à criança (Spodek, 2002).

O jardim de infância da instituição em estudo em 2001/02 era composto por quatro salas que correspondiam a um grupo de três anos, um grupo de quatro anos, um grupo de cinco anos e um grupo misto com crianças de três, quatro e cinco anos (que não tinham antes frequentado o jardim de infância ou a creche). A formação dos grupos decorria, assim, de uma organização por faixa etária, no caso dos três grupos com idades homogéneas, e no caso do grupo heterogéneo estiveram presentes critérios de admissão relacionados com a não familiaridade das crianças ao contexto de jardim de infância. Apresenta-se a realidade, da composição dos grupos, nesta instituição, através de uma citação da entrevista feita à coordenadora:

Coord. – No geral, os nossos grupos são homogéneos em faixa etária. Mas, eu tenho crianças que fazem os 5 anos em Dezembro e outras em Janeiro, isto é, em maturidade há sempre uma diferença muito grande e nota-se em termos de trabalho, principalmente em trabalhos de grande grupo, o poder concentração de uns em relação a outros, o próprio interesse de uns em relação aos outros, em determinadas actividades. A experiência que nós fizemos..., para ser franca..., é que como temos uma adesão bastante grande e como só tínhamos uma sala então formamos a sala mista, fizemos a experiência como no oficial. Está correr bem, a educadora já tinha experiência em salas mistas e gosta. Eu sinceramente não sei, nunca tive essa experiência. Mas acho que para se atingir todos os objectivos tem de haver um esforço muito grande da parte da educadora para o conseguir e para chegar aos interesses de todos, e principalmente porque ela teve crianças de dois anos e pouco e de cinco anos. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº6)

Um aspecto que convém referir relaciona-se com a integração de crianças com necessidades educativas especiais, cujo critério primeiro era a idade, mas paralelamente um critério geral fazia distribuir as crianças pelos diferentes grupos para ser possível um apoio mais individualizado que muitas destas crianças precisam.

A percepção geral das profissionais sobre a relação entre o ratio adulto-criança e a exigência do trabalho diário com as crianças é positivo, embora considerem que se houvesse mais adultos seria melhor:

P – Qual o número de crianças e adultos na sua sala?

Educ. – 20 crianças, 1 educadora e 1 auxiliar.

P – Considera adequado o número de crianças por adulto?

Educ. – Acho que sim. Embora eu considere que uma terceira pessoa seria sempre bom. Já fomos três pessoas na sala dos três anos. Na sala dos dois anos considero que sim. Mas na sala dos três anos já não é assim muito necessário porque eles já são autónomos, já se organizam mais entre eles, são mais velhinhos. Duas pessoas são perfeitamente razoáveis. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº7)

P – Qual o número de crianças e de adultos na sua sala?

Aux. – 25 crianças e os adultos variam. Normalmente somos duas e às vezes temos a estagiária. De tarde são duas.

P – Considera suficiente?

Aux. – É suficiente. Se houvesse mais também não prejudicava nada. Mas... é assim, às vezes, é útil mas outras vezes também prejudica, muitos adultos também prejudica, é confuso... Não digo que às vezes não seja útil mas o ideal são a duas. (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro nº7)

Importa referir que, apesar da composição dos grupos, as crianças tinham algumas oportunidades de convívio entre grupos, por exemplo quando havia momentos recreativos para todos; quando se encontravam no recreio; no almoço; passeios; idas à natação e outros momentos de actividades comuns.

Ainda é de salientar que, em cada sala, havia oportunidades para as crianças realizarem actividades de grande grupo; pequeno grupo; pares e individual (estes resultados podem observar-se no gráfico de resultados apresentado mais à frente neste trabalho). Porém, as educadoras não retiravam desta possibilidade, de organizar actividades com diversos tipos de agrupamentos, o devido rendimento e nem sempre o faziam com uma intencionalidade. Assim, é possível dizer que as actividades em que havia algum objectivo ou intencionalidade das educadoras, eram predominantemente realizadas em grande grupo (estes resultados podem observar-se no gráfico de resultados apresentado mais à frente neste trabalho), por vezes desadequadamente. As outras composições de grupo aconteciam geralmente de forma mais espontânea durante

os momentos de actividades livres, em que as crianças nas áreas se agrupavam ou trabalhavam individualmente conforme queriam ou a ocasião proporcionava (estes resultados podem observar-se no gráfico de resultados apresentado mais à frente neste trabalho). Não havia hábito de planificar actividades para pares de crianças e nem tão pouco se consideravam as actividades individualizadas na planificação. As actividades de pequeno grupo, quando aconteciam, eram em momentos esporádicos em que as educadoras estavam nas áreas com as crianças ou em que havia um trabalho específico para fazer e que tinha de acontecer com pequenos grupos de crianças de cada vez. Como por exemplo refere a citação: *“As crianças devem recortar em papel de lustro diversas formas para posteriormente as colarem em folhas brancas. Esta actividade é realizada em pequeno grupo”*. (Dossier de estágio de DO, 2001/02: s/pg. – Planificação de 17 de Setembro). E, outra citação ilustrativa: *“Em pequeno grupo e na área de expressão plástica as crianças terão mobis para decorar”* (Dossier de estágio de DO, 2001/02: s/pg. – Planificação de 29 de Outubro).

E, como acrescenta a auxiliar de educação, a divisão das crianças em pequeno grupo acontecia, também, por motivo de otimizar o “controlo” das crianças durante alguma actividade:

Aux. – [...] dependendo do trabalho que se está a fazer podemos dividir porque é muito difícil trabalhar com eles em colectivo, e então quando as educadoras querem um trabalho mais elaborado por elas, tem de ser em grupos... mesmo senão eles não se concentram. Então, vai um grupo para a mesa... E, eu dou apoio ao restante..., à sala. Enquanto eles vão fazendo o trabalho com a A. eu vou dando apoio aos outros e vamos controlando da melhor maneira. ... (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro nº7)

As educadoras de infância da instituição em estudo permaneciam com o mesmo grupo de crianças durante quatro anos (desde a idade de dois anos na creche até ao final dos 5 anos no jardim de infância). Este facto permite, a crianças e adultos, estabelecerem entre si laços afectivos fortes e um grande conhecimento mútuo. Assim, tal como refere New (1999 in Edwards; Gandini e Forman, 1999:222), é possível que as crianças se conheçam umas às outras “quase como membros de uma grande família”. Esta experiência contínua permite, também, o desenvolvimento de um sentimento intenso de pertença ao grupo, o que parece ser positivo de acordo com a mesma autora quando diz que *“não se pode desenvolver um bom senso de individualidade isolada de outras pessoas: as crianças adquirem uma identidade no contexto de seu grupo”* New

(1999 in Edwards; Gandini e Forman, 1999:222). Nesta educação social as crianças têm muitas oportunidades para expressar a sua opinião e conhecer outros pontos de vista e isto reforça a construção da sua identidade e valoriza a sua singularidade no seio do grupo de pares. Como refere New “*Essa «educação social» [...] não é vista como algo que cancela as diferenças individuais, mas como um meio de identificá-las*” (1999 in Edwards; Gandini e Forman, 1999:223).

Este quadro era visível na instituição em estudo, as crianças tinham grande à vontade umas com as outras e com os adultos e havia condições para que todos se conhecessem muito bem. Inclusivamente este tempo continuado das educadoras com as mesmas crianças facilitava, também, o relacionamento e o conhecimento das famílias das crianças.

9.2.2. Aspectos centrais do funcionamento da instituição

Clima relacional

Clima relacional entre coordenadora e outros profissionais

A coordenadora considera que é fundamental criar uma boa equipa de trabalho e que para tal é importante fomentar atitudes de entre-ajuda, sinceridade e espaço de decisão para todos. Neste sentido, a coordenadora diz que

Coord. – O meu objectivo fundamental é que as pessoas se ajudem, sejam sinceras e que realmente se compreendam umas às outras porque realmente é fundamental para termos uma boa equipa. É partir de mim essa compreensão, é tentar não criar uma equipa baseada... em que eu fosse um elemento de autoridade, mas pelo contrário em ouvir os outros, interagir com eles, compreender e depois criar espaço para decidir com eles. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro n°).

Clima relacional entre educadoras e entre educadoras e auxiliares de acção educativa

Genericamente o relacionamento entre as diferentes educadoras e destas com as auxiliares caracteriza-se pela procura de respeito mútuo, segundo afirma a educadora e a auxiliar nas citações seguintes:

P – Que tipo de relação procura manter com a sua auxiliar?

Educ. – Basicamente uma relação de respeito, que eu acho que é fundamental... existir em qualquer local de trabalho, é uma relação de respeito e a partir daí...

P – Mas isso é com a auxiliar e com todos.

Educ. – Mas como eu trabalho directamente com a L. acho que é fundamental.

P – Destina-lhe alguma função?

Educ. – Não, porque nós não podemos fazer isso. E porque também a minha relação com a L. não me permite fazer isso (Entrevista educadora, Anexo , Quadro n°).

P – Mesmo entre educadores e auxiliares?

Aux. – Sim é boa. Pronto..., de vez em quando há aquelas chatices, como é normal, cada pessoa tem o seu feitio, mas de uma maneira geral damo-nos bem. De vez em quando, há aquelas coisas... mas supera-se perfeitamente. (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro n°).

Clima relacional entre adultos da instituição

De modo geral, as profissionais entrevistadas consideram que há bom ambiente na instituição e que se fomenta o bom relacionamento entre as diferentes pessoas, como afirmam a educadora e a auxiliar nas citações seguintes:

P – Acha que aqui na instituição há uma boa relação entre os adultos?

Educ. – Acho que há... Embora com muitas mulheres, nós já sabemos que é muito complicado mas... Mas, sim há uma relação de respeito, lá está. Eu, pessoalmente nunca assisti a faltas de respeito, nem... nem coisas semelhantes. Em termos globais acho que... que há boa relação, e há também uma relação de entreajuda, o que eu acho que é fundamental, também. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro n°).

Educ. – Acho que tem uma direcção que é, de certa forma, aberta, adere às propostas, que procura inovar, e que também nos ouve, pelo menos tem sido assim até agora... espero que continue assim.

P – Qual o tipo de relação que há entre os adultos?

Aux. – Óptima.

Apesar disto, a educadora entrevistada considera que estão a passar por um momento algo complicado ao nível das relações entre pessoas da instituição e no futuro para acautelar alguns contratempus seria bom se a coordenação do estabelecimento fosse passando por várias educadoras, pois isto poderia evitar situações complicadas na interacção entre as pessoas instituição (era final do ano lectivo e a coordenadora do estabelecimento tinha entrado em choque com a direcção emergiam sentimentos

ambivalentes entre as pessoas). Esta profissional refere-se a uma situação concreta, embora de modo velado, na seguinte citação:

Educ. – Este ano, nós terminamos uma era... Mas foi uma era muito complicada... Também este ano foi um pouco complicado, pronto. Mas, eu acho que... sim foi tentado que houvesse boas relações, agora também nos cabe a nós sermos... menos "cuscas", ouvir mais as outras pessoas e não fazer juízos precipitados. Que... que quem está no lugar da coordenação nunca é fácil, não é. E é por isso que eu, eu I., eu defendo a coordenação rotativa, o contexto da relação nunca é fácil, por isso eu defendo a coordenação rotativa, apesar de não ser fácil. É bom que a pessoa seja polivalente e saiba um pouco de tudo, é importante para dar o valor ao trabalho de toda a gente. Depois acho que coordenar não é fácil, por isso se toda a gente passar pela experiência saberá dar mais valor ao trabalho da outra pessoa, quando a pessoa lá estiver. Depois acho que devem haver poderes rotativos, porque quando as pessoas estão muito tempo no mesmo lugar e num lugar de poder é... e a desempenhar as mesmas funções acabam inconscientemente por fazer coisas se calhar menos correctas. E depois acaba assim... Acaba mal. Mas eu acho que... de certa forma se procura fomentar uma boa relação entre as pessoas. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº).

Estas relações são alimentadas por encontros informais entre as pessoas e, momentos de convívio, muitas vezes promovidos pela própria direcção.

Educ. – Jantar. Jantares de fim de ano. Mas, este ano não vai haver... não há clima. Mas ao longo destes anos todos tem havido

P – Promovido pela direcção?

Educ. – Sim. É promovido pela direcção (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P – Aqui na instituição como é que são fomentadas as relações entre adultos?

Aux. – Temos convívios, de vez em quando reunimo-nos e falamos para expor os problemas... Embora agora parou um bocadinho com a saída da A....

P – São capazes de fazer um jantar de fim de ano?

Aux. – Sim, fazemos sempre. (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro nº).

Sinais de qualidade e planos para melhoria da qualidade

Sinais de qualidade da instituição

Todos os adultos entrevistados consideram, igualmente, que o estabelecimento tem qualidade, especificamente ao nível das instalações; dos equipamentos; dos

profissionais; do desempenho de funções; da relação com os pais e da atitude da direcção. Como referem e exemplificam os entrevistados:

P – Acha que a prática delas tem qualidade? Têm princípios próprios?

Coord. – Sim [refere-se às educadoras]. Acho que sim. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº).

P – Acha que este estabelecimento tem qualidade?

Educ. – Acho que sim, que tem muita qualidade

P – Porquê? Que sinais?

Educ. – A qualidade das instalações, dos equipamentos, as pessoas, acho que são todas informadas, há qualidade... (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº).

Educ. – Gosto muito de trabalhar aqui, apesar do horário de trabalho, apesar dos prolongamentos, apesar do pôr camas e tira camas, mas... reconheço que de todas as instituições por onde passei esta é a que tem melhor qualidade, em todos os aspectos.

P – Acha que este jardim de infância tem qualidade?

Aux. – Sim.

P – Quais são os sinais de qualidade deste jardim?

Aux. – A nível de trabalho, a nível de camaradagem, a relação com os pais é óptima. Tenho colegas que trabalham noutros sítios e... dizem que não dá para comparar. Há uma relação muito forte mesmo a nível do pessoal... com os pais, também e... com a direcção também...

P – E no trabalho que desenvolvem com as crianças, há qualidade?

Aux. – Penso que sim.

P – Em que medida é que se vê que há qualidade?

Aux. – Basta ver as inscrições que estão sempre super-lotadas (ri), é porque os pais gostam do nosso trabalho... Basta ver o facto de as crianças quererem sempre vir para cá, é porque gostam do nosso trabalho... Às vezes nem querem ir embora... (ri) (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro nº).

P – E a direcção tem a preocupação de ir melhorando as condições?

Aux. – Sim. Sim, todos os anos. Aliás temos melhorado progressivamente. (Entrevista auxiliar de educação, Anexo , Quadro nº).

A mãe entrevistada corrobora da opinião que a instituição tem qualidade, fundamentando-se em aspectos muito diversos tais como a quantidade de pessoal; a diversidade de actividades extra-curriculares; a qualidade das instalações; a localização

do estabelecimento; a segurança; a higiene e a alimentação; a procura de formação e actualização das educadoras; a criatividade e investimento da direcção no estabelecimento. Assim, diz:

Mãe – Porque eu e o meu marido andamos a visitar várias instituições e realmente esta foi a que se destacou, uhh... pelo facto de ter educadoras, desde idades muito baixas...desde os dois anos que não é habitual isso acontecer, muito pessoal auxiliar, educadoras, a limpeza, a organização, o refeitório, as actividades extra-curricular que têm, e também a zona do jardim, o ginásio... Ele já está desde os dois anos que é a idade mínima.

Mãe – Na redondeza esta instituição destaca-se bastante. Fiquei surpresa pelo facto de... de ter tanta qualidade e não ser no Porto, no centro do Porto, se calhar até é mais provável.... (ri-se). Não se sente aqueles ruídos de carros nem isso, não há ruídos de fábricas, só mesmo os ruídos normais. Mesmo o facto de estar numa urbanização sente-se mais o aspecto da família do que propriamente uns vizinhos e uma escola.

Mãe – A... a limpeza, a conservação, o tipo de refeitório, uma das coisas me surpreendeu muito foi quando vim visitar a escola, uhh... estavam a preparar a sala do refeitório e fiquei surpresa com as mesas (os copos, os pratos...) [...]

Mãe – [...] pelo facto de se notar esforço das educadoras em fazer a licenciatura e continuar sempre a aprender, e não há muitas escolas assim.

Mãe – Sim, sim. Estão sempre a arranjar maneira... têm sempre criatividade... Por vezes até fico surpresa com as... as actividades que desenvolvem, o que fazem para as pessoas participarem. Têm muita imaginação. Realmente acho que são muito trabalhadores.

Planos para melhoria da qualidade

A educadora refere que a Direcção se preocupa muito com a qualidade da instituição e, neste contexto, afirma que a direcção tem em vista concorrer a uma certificação de qualidade (concedida por uma empresa da especialidade) e está a auscultar os pais, através de um inquérito, no sentido de perceber as suas necessidades e proceder a melhoramentos num próximo ano. Assim a educadora explica:

Educ. – Sim, essa é uma das grandes prioridades e preocupações da direcção. Preocupam-se muito com o factor qualidade. Inclusivamente há uns tempos atrás eles queriam ter acesso a uma certificação de qualidade, há para a escola só que para o jardim de infância não existe. Estão a fazer um inquérito aos pais... aliás esse inquérito vem um pouco nesse

sentido, de perceber quais são as suas necessidades para se for possível e necessário proceder a alterações no próximo ano lectivo.

9.2.3 Aspectos da formação em contexto, mudança e desenvolvimento profissional e institucional

Formação em contexto, mudança e desenvolvimento profissional e institucional

Mudanças conseguidas

A coordenadora considera que, neste ano lectivo, as educadoras investiram na sua formação. Considera que estas aproveitaram a formação em contexto com resultados positivos sobre a sua capacidade de reflectir e de avaliar a prática e com impacto sobre a organização do ambiente educativo.

Coord. – Houve um investimento na educação. Isto é, em termos de educadoras cada uma investiu por si na sua formação. Agora como centro houve realmente um melhoramento muito grande a nível de espaços, de alimentação, refeitório novo, houve realmente um investimento muito grande em melhorar os equipamentos em função dos novos espaços. A contribuição da Dra. Clara foi muito bom, faz-nos reflectir e ajuda-nos muito a fazer a tal avaliação, reunimo-nos muito mais... o que muito contribuiu para a nossa formação.

A coordenadora salienta, ainda, que o intercâmbio de experiências entre as educadoras, promovido pela formação em contexto, foi uma oportunidade de crescimento, enriquecimento profissional, mudança e de abertura para novas perspectivas pedagógicas na equipa de profissionais. Assim, a coordenadora refere:

Coord. - “houve um intercâmbio de experiências entre educadoras que trabalham com outra metodologia. Fizemos actividades interessantes, propostas pela Dra. Clara Craveiro, e é a transmissão das metodologias e a troca de experiências que faz com que a educadora «abra mais o leque» e não trabalhe unicamente naquilo a que está habituada, porque às vezes nós habituamo-nos a algo e depois para sair desse algo é difícil, e se tivermos outras interferências, ouvir fazer desta ou daquela forma é importante para nós. Crescemos muito como profissionais. Comecei a pensar e a desenvolver alguns aspectos que não tinha só a ver com o projecto mas com o MEM... eu optei por fazer essa análise dessas acções de formação, aquilo que foi positivo para as educadoras, para o centro, como crescemos com essa mudança” (Entrevista coordenadora, 2001/02)

Características e vantagens da formação em contexto

A coordenadora exprime que a formação em contexto foi proveitosa e teve vantagens sobre outro tipo de formação porque foi centrada nas necessidades e nas dificuldades dos profissionais e na especificidade do contexto da instituição. Assim, diz:

Coord. – Têm objectivos diferentes, fizemos dentro da própria instituição porque teve a ver com as nossas dificuldades, a nossa instituição. Quando participamos em acções de formação cá pode ser de acordo com os nossos interesses, de acordo com aquilo que estamos à espera. A formação no exterior pode-nos dar algo de novo mas também pode ser uma grande desilusão e aquilo que nós concretizamos centrado no nosso Centro foi uma experiência muito boa, sempre centrada mesmo nas nossas necessidades e além das nossas necessidades foi uma aprendizagem muito rica que nós fizemos.

Ponto II

9.2.4 A Ficha de oportunidades educativas das crianças (inclui a Escala de envolvimento das crianças) e a Escala de empenhamento do adulto

A descrição e análise dos resultados obtidos a partir da aplicação da Ficha de oportunidades educativas das crianças, que inclui a Escala de envolvimento das crianças, e da Escala de empenhamento do adulto é o que se apresentará neste ponto do trabalho. Estes resultados ajudaram neste ano lectivo, a compreender mais pormenorizadamente e profundamente a realidade em estudo e possibilitaram fazer e estabelecer o ponto de situação inicial, tomar decisões acerca das intervenções mais prementes, bem como monitorizar compreender e avaliar, de forma holística, o caminho da mudança e do desenvolvimento da qualidade do contexto em estudo.

Apresentam-se, seguidamente, os dados obtidos através de gráficos de barras, acompanhados da leitura dos mesmos.

Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança – 2001/02

No ano lectivo 2001/02 foram efectuadas 156 observações para cada item da Ficha de oportunidades educativas das crianças. Assim, apresentam-se os dados obtidos em cada um desses itens, através de gráficos de barras, seguidos da leitura dos mesmos.

Gráfico 1 – Níveis de Iniciativa da criança (observações totais por níveis)

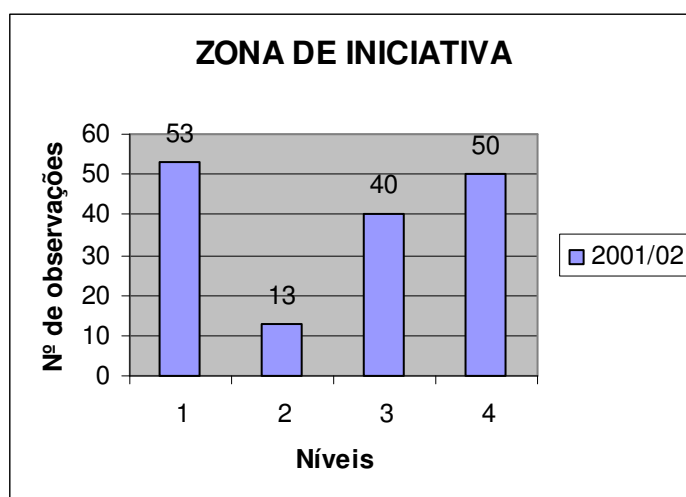
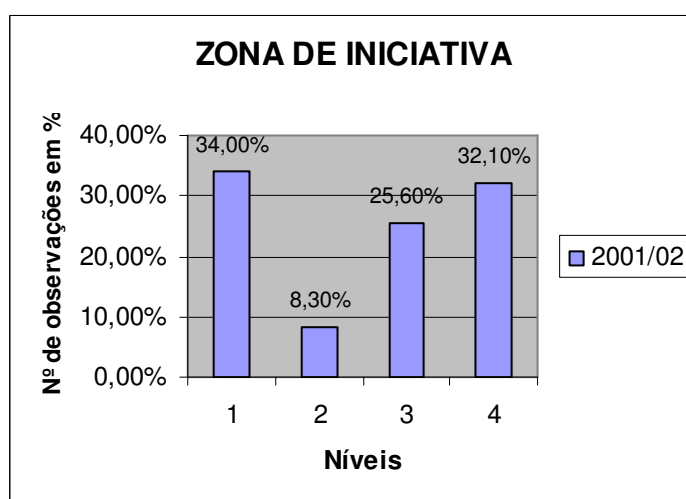


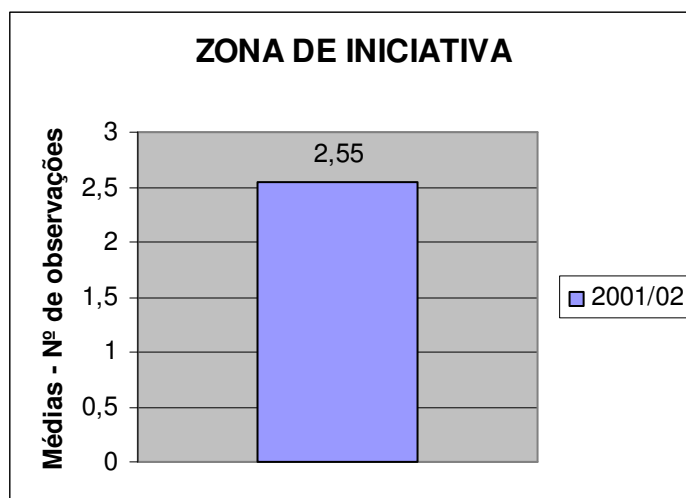
Gráfico 2 – Níveis de Iniciativa da criança (valores em percentagens)



O nível 1 com 53 observações (34%) é aquele que obtém o maior número de observações. Segue-se o nível 4 com 50 observações (32,10%) e o nível 3 com 40 observações (25,00%). O menor número de observações situa-se no nível 2 com um total de 13 observações (8,30%). Pese embora, uma larga incidência de observações nos níveis 3 e 4 evidenciando alguma margem de iniciativa da criança parece poder afirmar-se, cruzando estes dados com outros anteriormente descritos, que se trata de situações em que as crianças têm total liberdade de escolha porque se trata de momentos em que o adulto não apoia a criança e em que esta vagueia por diferentes áreas e actividades durante o tempo de actividades livres. De resto, havia na forma de actuação dos adultos, neste ano lectivo, uma grande oscilação que, ora mantinha o grupo sob a orientação de

actividades centradas, dirigidas ou distribuídas por ele, ora deixava as crianças em ambiente de trabalho livre sem efectivo e concreto apoio. Daí que seja de salientar os valores elevados do nível 1 que revelam baixas possibilidades de iniciativa da criança devido, possivelmente, ao grande predomínio de actividades orientadas e às estreitas possibilidades de escolha iniciada pela criança das áreas de trabalho e respectivas actividades.

Gráfico 3 – Nível de iniciativa da criança (média das observações)



A leitura deste gráfico revela uma média de 2,55 na escala dos níveis de iniciativa da criança. Este valor reitera a perspectiva anterior, que afirma uma baixa possibilidade de iniciativa da criança. É que, 2,55 ainda é um valor abaixo do nível intermédio da escala da zona de iniciativa da criança.

Gráfico nº 4 – Experiências de Aprendizagem

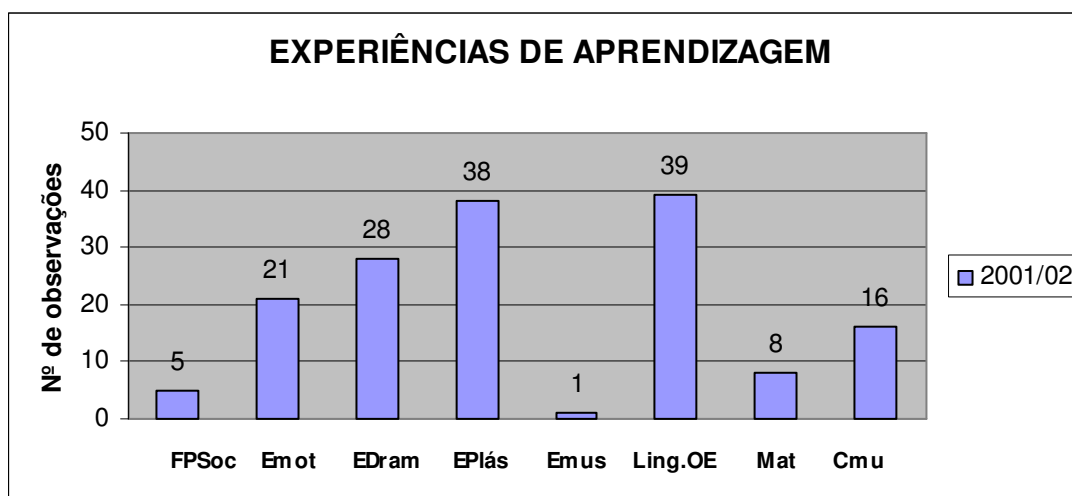
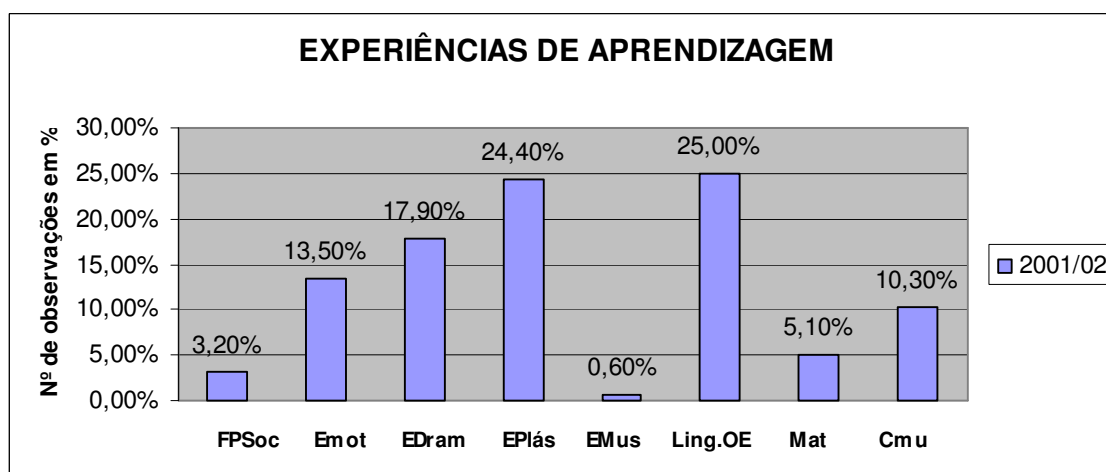


Gráfico nº 5 – Experiências de Aprendizagem (valores em percentagens)



As 157 observações efectuadas em 2001/02 revelaram que as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças abrangiam sobretudo o domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita com valores de 39 observações representando 25,0%. Segue o domínio da Expressão plástica com valores, igualmente, elevados de 38 observações correspondendo a 24,4%. Seguidamente e com valores aproximados situam-se os domínios da Expressão dramática (registo que corresponde a situações de “Faz-de-conta” e jogo dramático na área da casinha) com 28 observações, às quais corresponde uma percentagem de 17,9%, o domínio da Expressão motora com 21 observações, às quais corresponde uma percentagem de 13,5% e a área do Conhecimento do mundo com 16 observações que equivalem a 10,3%. Finalmente,

pode agrupar-se um conjunto menor de experiências de aprendizagem que abrangem o domínio da Matemática, com 8 observações ou seja 5,1%, prossegue a área da Formação pessoal e social com 5 observações correspondentes a 3,2% e, por último, com uma representação diminuta surge a Expressão musical com 1 observação, equivalente apenas a 0,6% do total.

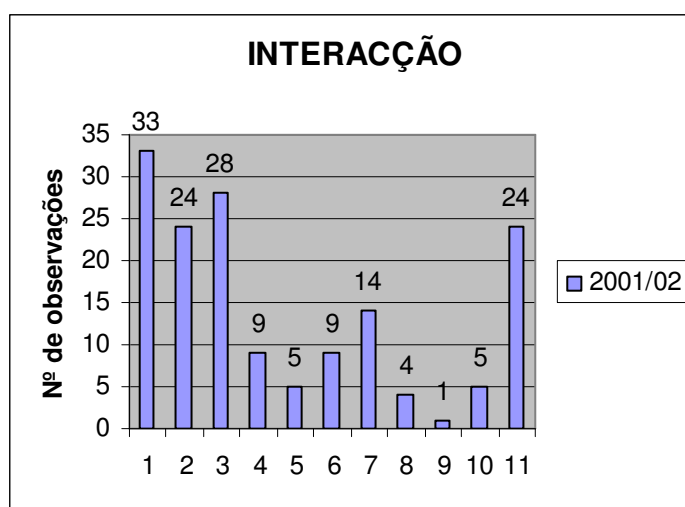
As experiências de aprendizagem com maior percentagem estão ligadas a muitas situações de grande grupo em que o adulto conversa sobre um tema ou uma situação ocorrida, sobretudo em momentos de reunião de acolhimento ou prolongamento deste e em reunião de final da manhã. Esta prática corresponde a situações orientadas pelo adulto, em que o grande grupo está reunido, em que as crianças estão sentadas na roda e, não sendo no momento de acolhimento (em que as crianças cantam os bons-dias e falam das novidades mais importantes), normalmente mais do que falar escutam o adulto. Seguidamente é o domínio da Expressão plástica que apresenta maior percentagem, talvez pelo facto desta área do espaço-sala contemplar várias opções como desenho, modelagem, recorte e colagem etc. e abarcar um grande número de crianças, simultaneamente, em actividade.

O conjunto de domínios formados pela Expressão dramática, Expressão motora e Conhecimento do mundo detêm valores aproximados e não muito significativos, mostrando que não são muito considerados, no dia a dia, na planificação e na prática das educadoras. Mas será, também, conveniente referir que relativamente à Expressão dramática todas as observações se referem ao jogo de faz-de-conta na casinha ou noutras áreas, pois em nenhum caso se observou actividades de dramatização literal orientadas ou livres. Relativamente à Expressão motora os valores pouco elevados podem dever-se ao facto das crianças terem esta actividade programada em sessões próprias e efectuadas em dias e local próprio e por esta razão não se incrementa esta actividade na sala. Este facto também pode justificar o pequeno número de observações nesse domínio. Além disso, a Expressão motora e o Conhecimento do mundo quando surgem nas observações registam, sobretudo, situações de grande grupo e ocasionalmente decorrem de situações nas áreas da sala em que as próprias crianças abordam estes domínios de forma emergente.

O conjunto de domínios formados pela Formação pessoal e social, a Expressão musical e a Matemática detêm valores aproximados e muito pouco expressivos, mostrando que não são muito considerados, no dia a dia, na planificação e na prática das educadoras. Restará referir que a Formação pessoal e social apesar de ser considerada

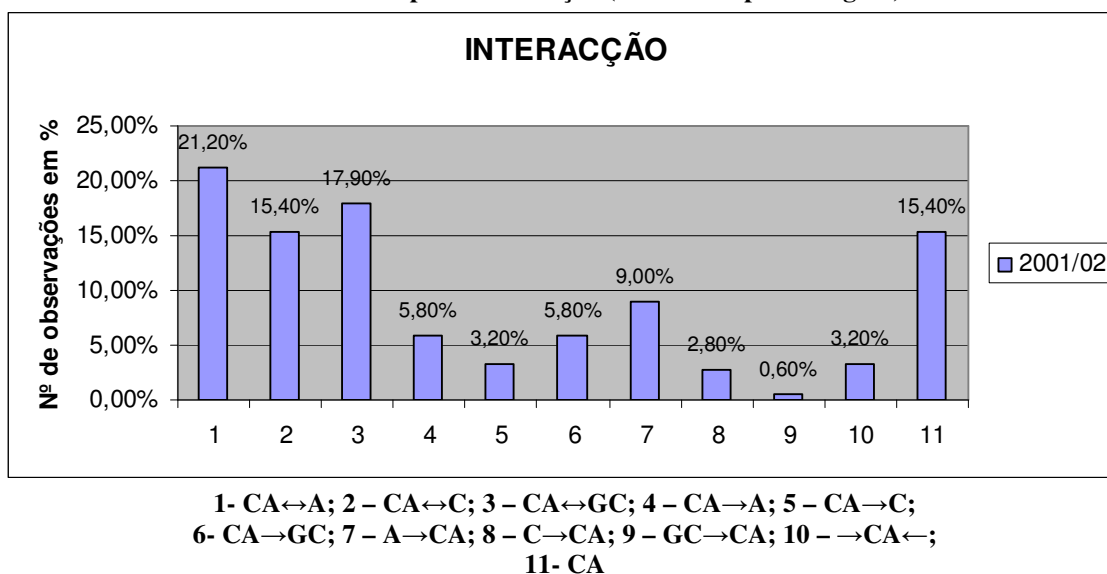
uma área transversal a todas as áreas de desenvolvimento aparece aqui em défice de observações e as poucas observações captadas registam situações em que os adultos chamam a atenção para os comportamentos das crianças e lhes recordam as regras da sala (o nível mais básico do desenvolvimento desta área). A Expressão musical acontece como actividade extra-curricular, em dias específicos e com um professor próprio. Talvez por essa razão ocorram poucas propostas expressas das educadoras. A Matemática é também uma actividade muito pouco frequente. É importante referir que esta surge em propostas de elaboração de fichas de matemática ou em actividades de grande grupo (em que cada criança participa uma vez e espera N tempo até que todas façam a actividade). Surge, também, em observações feitas na área dos jogos, onde alguns destes jogos trabalham aspectos da matemática. Por seu turno, não se observam propostas de actividades em pequenos grupos nem tão pouco se observam os adultos a aproveitarem situações ocasionais, do dia a dia, para explorarem situações matemáticas, o que poderia fazer elevar os valores neste domínio.

Gráfico nº6 – Tipo de Interação



1- CA↔A; 2 - CA↔C; 3 - CA↔GC; 4 - CA→A; 5 - CA→C;
 6- CA→GC; 7 - A→CA; 8 - C→CA; 9 - GC→CA; 10 - →CA←;
 11- CA

Gráfico nº7 – Tipo de Interação (valores em percentagens)



As 157 observações efectuadas sobre o tipo de interação que ocorria em 2001-02 revelam que os valores dominantes se situam na *interacção equilibrada entre Criança-alvo e Adulto (CA↔A)* com 33 observações. A seguir os valores localizam-se na *interacção equilibrada entre a Criança-alvo e o Grupo de crianças (CA↔GC)* com 28 observações. Depois na *interacção equilibrada entre Criança-alvo e Criança (CA↔C)* e na *ausência de interacção da Criança-alvo (CA)*, ambas com 24 observações.

Os valores mais moderados localizam-se nas interações do género o *Adulto interage com a Criança alvo (A→CA)* com 14 observações, seguida de a *Criança-alvo interage com o Adulto (CA→A)* e de a *Criança-alvo interage com o Grupo de crianças (CA→GC)*, ambas com 9 observações. Finalmente, os valores mais baixos assentam na *Criança-alvo interage com outra Criança (CA→C)* e na *Criança-alvo interage consigo própria ou fala sozinha (→CA←)*, ambas com 5 observações e ainda *Outra Criança interage com a Criança-alvo (C→CA)* com 4 observações. Por último, com valores quase irrelevantes o *Grupo de crianças interage com Criança-alvo (GC→CA)*, apresenta 1 observação.

Estes resultados espelham o tipo de interação da altura muito centrada na dependência adulto-criança e criança-adulto para darem ou receberem instruções ou orientarem e seguirem actividades e por este facto, talvez, os valores significativos da interação CA↔A. A seguir os valores elevados da interação CA↔GC talvez decorram do predomínio de actividades realizadas em grande grupo nas quais, de facto, as

crianças tinham uma oportunidade, controlada pelo adulto, de interagir de modo contrabalançado com o grupo.

Seguem-se os valores, também, eminentes da interacção $CA \leftrightarrow C$, estes talvez se devam ao facto de as crianças não se conseguirem organizar para trabalhar em pequenos grupos e, por isso, procuravam mais o par para brincar. Outra razão para este número de observações poderá fundamentar-se no facto de uma interacção a par ser mais duradoura para estas crianças que, na altura, tinham um desenvolvimento sócio-moral feito de forma muito rudimentar. Neste sentido, são óbvios os valores elevados de CA , crianças que evitam interacção e que, dado o estilo de organização do tempo e do espaço, lhes era permitido ou possível vaguearem sem envolvimento e interacção pela sala de actividades, isto é sem saber o que fazer durante longos períodos de tempo sem que o adulto desse conta ou interviesse.

Os valores moderados mas, ainda, significativos de $A \rightarrow CA$ e de $CA \rightarrow A$ talvez se devam ao facto da preponderância do adulto na orientação de actividades e no controlo das atitudes das crianças para manter o domínio do grupo. Por seu turno, nesta prática dominante, as crianças continuamente necessitavam de recorrer à orientação do adulto para realizar actividades e tarefas ou para ter indicação sobre como resolver conflitos e problemas. Os valores moderados, mas ainda evidentes, de interacção $CA \rightarrow GC$ talvez espelhem a situação das crianças que vagueavam pela sala sem envolvimento em actividades e que, ora se aproximavam das áreas onde estavam pequenos grupos de crianças a trabalhar (para sondar o que se passava ali ou para simplesmente perturbar ou tentar entrar na área), ora vagueavam sem envolvimento e interacção isto é sem saber o que fazer.

Finalmente, os valores menos expressivos de $CA \rightarrow C$; $C \rightarrow CA$ e $\rightarrow CA \leftarrow$ confirmam a baixa capacidade das crianças, na altura, para interagirem com várias crianças, simultaneamente, e procurarem trabalhar em/com pequenos grupos, pois alguns conflitos emergiam facilmente, as brincadeiras desorganizavam-se imediatamente, acabando por não ser uma experiência positiva, e daí ser pouco procurada. No mesmo sentido, não se observava um grupo de crianças ter a iniciativa de procurar uma outra criança para trabalhar ou brincar, como revelam os valores das observações. É que, a socialização, o desenvolvimento sócio-moral e a capacidade de interacção era bastante rudimentar nos grupos, na altura.

Gráfico nº8 – Organização de grupos

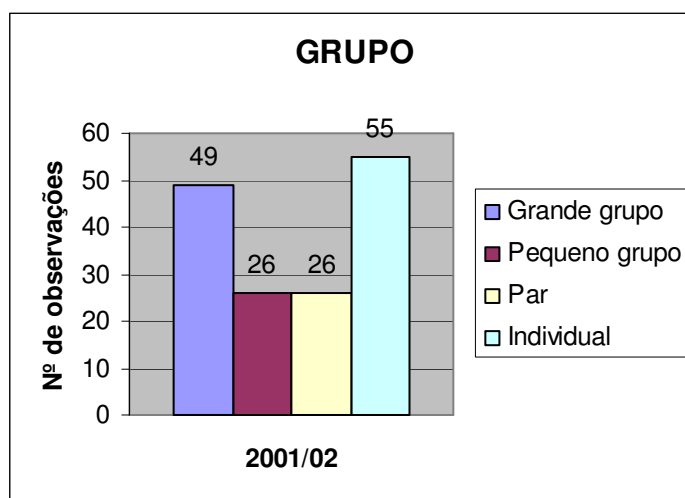
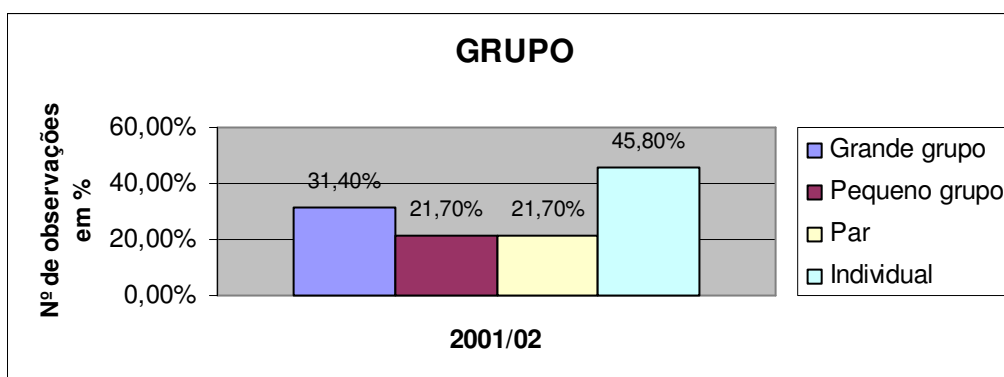


Gráfico nº9 – Organização de grupos (valores em percentagem)



A leitura dos dados do ano lectivo de 2001/02 destaca o elevado número de actividades de grande grupo, 49 observações (31,40%), e de actividades individuais, 55 observações (45,80%). As actividades de pequeno grupo e as actividades em pares contabilizam, igualmente, 26 observações (21,70%).

Os resultados parecem sublinhar que haveria, na altura, menos ocasiões e/ou oportunidades para ocorrerem actividades de pequeno grupo e actividades em pares de crianças. Sendo assim, o grande número de actividades orientadas pelo educador e dirigidas a todo o grupo contribuiu, certamente, para os valores elevados de actividades em grande grupo.

Também, o projecto entendido, na altura, como um ofício de todo o grupo (projecto de sala) poderá ter feito elevar os valores das actividades em grande grupo. E, por seu turno, os projectos entendidos como algo que é para todo o grupo, grupo este

que “trabalha para um fim comum”, concretiza-se inúmeras vezes em divisão de tarefas, apelando algumas a trabalho individual. Este facto contribuiu, certamente, para fazer crescer os momentos de actividades individuais.

Alguma falhas das educadoras relativamente ao trabalho de educação sócio-moral do grupo e a conseqüente imaturidade das crianças relativamente a este aspecto do desenvolvimento causava algumas dificuldades de interacção entre as crianças, isto pode ter contribuído, também, para um registo elevado de actividades individuais, propostas ou não pelo educador, e ter feito aumentar o número de observações de trabalho individual.

Acresce que embora grande parte das observações efectuadas mostrem as crianças a trabalhar nas áreas da sala, onde habitualmente trabalha mais do que uma criança, estas realizam trabalhos individuais, como por exemplo desenhos, modelagem e outras actividades afins. Por isso, o elevado número de observações em actividades individuais decorre, também, deste tipo de situação.

Escala de envolvimento da criança 2001/02

Gráfico nº10 – Escala de envolvimento da criança

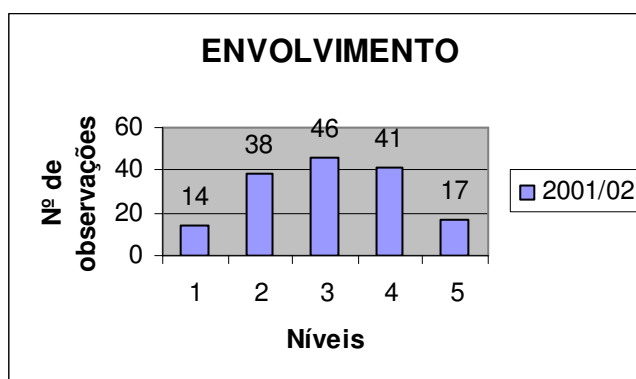
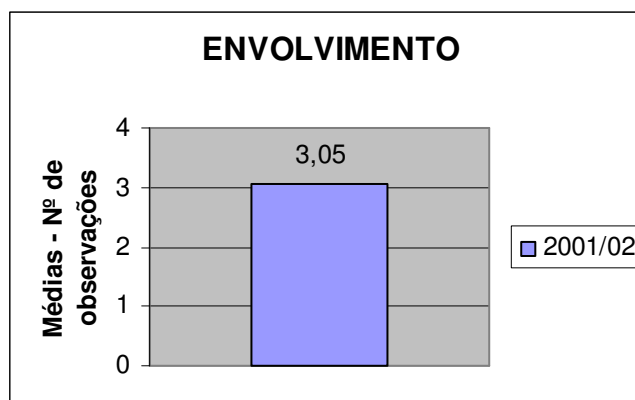


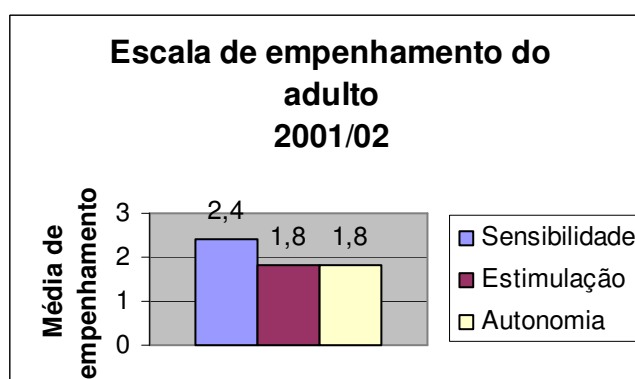
Gráfico nº11 – Escala de envolvimento da criança (valores em média)



No ano lectivo 2001/02 foram efectuadas, no total, 156 observações. O maior número de observações (46) situa-se no nível 3. Segue-se o nível 4 com 41 observações e o nível 2 com 38 observações. O menor número de observações situa-se no nível 5 com um total de 17 observações e no nível 1 apenas com 14 observações. Deste modo, é possível observar que em 2001/02 se obteve uma média de 3,05

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto – 2001/02

Gráfico nº12 – Escala de empenhamento do adulto (valores em média)



A Escala de Empenhamento do adulto contempla níveis de pontuação de 1 a 5. Os valores da Escala de Empenhamento do adulto no ano lectivo de 2001-02 revelam que as educadoras observadas se situam no item Sensibilidade no nível 2 com a pontuação média de 2,4. No item Estimulação as educadoras situam-se no nível 1, com a pontuação média de 1,8. E, no item Autonomia as mesmas profissionais situam-se no

nível 1, com a pontuação média de 1,8. Pode-se considerar que estes valores se situam abaixo do nível mediano (nível 3) da escala o que parece revelar um nível baixo de empenhamento do adulto neste ano lectivo.

Ponto III

9.2.5 A formação em contexto

Ao longo do ano lectivo

Ao longo deste ano lectivo foram realizados alguns encontros de formação em contexto, para além da supervisão que era realizada em cada sala e com cada educadora, no âmbito do acompanhamento dos estágios. Dado o conhecimento da realidade pensou-se que seria necessário começar pelos aspectos mais básicos, pois também se situava num nível muito básico as necessidades de formação e mudança das educadoras. Pretende-se com isto dizer que era necessário começar por mudar a imagem de criança, a imagem da profissão e a concepção de qualidade pedagógica que as educadoras e outros profissionais da instituição em estudo possuíam, antes de lançar as educadoras na aprendizagem de novos métodos, técnicas, abordagens ou práticas. O desafio inicial situava-se ao nível da mudança concepções, dos saberes, das crenças, dos valores e não, ainda, da acção ou da prática. Estas últimas mudariam por consequência das primeiras. Mas, também, era necessário sensibilizar as educadoras para a mudança, abrir portas para ideias e concepções diferentes, romper com as resistências, despertar a curiosidade para o que não fora antes experimentado e aprender a gostar de experimentar e arriscar algo de novo. Simultaneamente era necessário criar um clima de à vontade, confiança e respeito na equipa constituída pelo grupo de educadoras e a investigadora.

Assim, numa primeira reunião (Janeiro) de formação em contexto recordou-se a Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e reflectiu-se sobre o sentido do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 Agosto – Perfis de desempenho profissional do educador e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

As educadoras foram muito participantes. Discutiram-se imensos assuntos da prática a partir daqueles documentos e confienciaram, com algum à vontade, que se sentem longe de cumprirem o que aqueles documentos pretendem promover, pelos limites e constrangimentos do próprio Jardim de infância onde trabalham. Como refere uma educadora: *“No desenvolvimento da tarefa há muitos constrangimentos que nos*

levam a não conseguir cumprir o que devíamos fazer” (Portfólio de investigação, 2001/02).

As educadoras exprimiram que este encontro de reflexão tinha sido muito útil. Estas desconheciam, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 Agosto e a reunião permitiu-lhes conhecerem o perfil e tiveram um momento para justificar algumas coisas que na prática não estavam bem, fazendo as suas queixas e desabafos sobre a instituição. Mas, ficaram na expectativa se chegaríamos, noutros encontros, a discussões mais ligadas “ao como fazer”, isto é, à prática. As educadoras (sedentas de “receitas”) pareciam querer aproveitar estes encontros para tirar “todas” as dúvidas e dificuldades da prática profissional. Aquele sentimento latejou porque alguém na reunião disse. *“É importante reflectir como vamos passar do papel para a acção”* (Portfólio de investigação, 2001/02). As educadoras estavam sensibilizadas para a necessidade de mudarem, ainda não sabiam muito bem como nem em quê, mas a finalidade do encontro tinha sido conseguida: despertar e sensibilizar para o desejo de mudança.

Neste contexto, num outro encontro (Janeiro), pareceu interessante pedir à PB (educadora formada por uma ESE de Lisboa) se um dia ela não se importava de falar do Movimento da Escola Moderna (modelo curricular que ela conhece e usa). Acedeu ao pedido e as outras educadoras entusiasmadas logo consideraram que depois seria a vez delas falar de Trabalho de Projecto. As educadoras consideraram que esses momentos podiam ser formativos, mostrando curiosidade em conhecer o trabalho do MEM. Fizeram notar algumas diferenças, de que já se tinham apercebido, entre o trabalho da PB e o delas. Depois, comentaram que seria uma forma de aproximarem conhecimentos e trocarem experiências. Esta era a grande finalidade. A motivação já estava nas educadoras, tinha transcendido o pedido inicial.

Em Fevereiro, concretizou-se essa reunião com o grupo de educadoras para, conforme estava combinado e tinha sido desejo de todas, a PB nos falar sobre o modelo curricular da escola moderna. É que, esta educadora trabalha, como ela gosta de dizer, *“com algumas coisas que aprendeu deste modelo”* (Portfólio de investigação, 2001/02). Ou seja a sua prática não é completamente e só orientada por esse modelo. A PB fez uma apresentação bastante elucidativa e as educadoras, interessadas, comentavam ao longo da apresentação, o que tinha de parecido e diferente, do trabalho de projecto. Mas, o seu interesse foi mais longe, pois, aventaram algumas ideias para seguir e colocaram inúmeras curiosas questões.

Houve, assim, uma conversa interessada e foi um bom momento para partilhar experiências e aproximar esta educadora das outras. Estas eram as principais intenções daquele momento e foram conseguidas.

O ânimo e a curiosidade sobre o MEM cresceram. Marcou-se um próximo encontro. A educadora CO e IN ofereceram-se para fazerem uma apresentação sobre Trabalho de Projecto (metodologia usada pelas outras educadoras do centro) e haver um momento de reflexão sobre isso.

Numa tarde do mês de Março, realizou-se o encontro, que tinha ficado combinado anteriormente, para reflectir sobre trabalho de projecto. Nesta reunião, não só, estiveram presente as educadoras do Jardim de Infância, que participam na pesquisa, como também, compareceram educadoras do ATL e da creche da instituição em estudo. É que, a coordenadora do centro achou interessante que elas assistissem e, neste caso, concordou-se que elas estivessem presentes bem como as estagiárias do 4º ano e do 2º ano, já que a reunião anterior sobre MEM tinha sido tão apreciada por todas.

A educadora CO fez uma exposição sobre o assunto e depois, também, animadamente ocorreu um momento de reflexão e de confronto entre a teoria e a prática concreta, ali vivida no Jardim de Infância. Foi, igualmente, uma ocasião para fazerem perguntas, questionarem práticas e (re)construírem conhecimentos.

Educadoras e alunas exprimiram, espontaneamente, ter gostado do momento e que tinha sido enriquecedor, mas sobretudo, e nestes primeiros contactos, foram momentos para treinar a abertura a outras formas de ver a pedagogia e de exercer a prática educativa. Havia uma certa “discriminação” em relação à educadora PB por esta dizer que trabalhava de modo diferente, com um modelo pedagógico, e afirmar que tinha tido uma formação distinta. Esta educadora sentia-se “forçada” a trabalhar como o resto das educadoras para se sentir aceite profissionalmente pelas colegas da instituição. Era este modo de estar, fechado a outras perspectivas, que era necessário mudar no grupo de educadoras e que se conseguiu ao valorizar o trabalho da PB, nos encontros de formação. Esta mudança ao nível de cultura do grupo de educadoras, aceitando uma prática diferente, foi determinante para criar abertura para outras mudanças que se iriam suceder.

Em síntese

Havia muito a fazer...

Mesmo assim havia muito a fazer quando terminámos o ano lectivo de 2001/02. Aquele não tinha sido um ano de formação, mas de levantamento de dados e informações para a partir daqui se iniciar realmente um processo de formação que conduzisse à mudança e à qualidade. É que, todo o quadro anteriormente descrito revela com pormenor aspectos da cultura da instituição em estudo; dos saberes, crenças, valores de pessoas no contexto da sua acção; mostra como funciona a prática dos profissionais ao nível das dimensões curriculares integradas; e também qual a relação entre pais e instituição. Por esta descrição e análise é possível verificar que havia muito a mudar e a melhorar em termos de qualidade.

Havia, também, pontos fortes na instituição (referidos por estagiárias, educadoras, auxiliares, pais e directores do estabelecimento) e que constituíam uma estrutura a partir da qual se poderia reconstruir o “edifício” da pedagogia. Estes pontos foram recolhidos de depoimentos e opiniões, referidos de forma espontânea por estagiárias, educadoras, auxiliares, pais e directores do estabelecimento. Foram recolhidos ao longo do ano em situações informais; conversas informais; momentos de reflexão; reuniões com educadoras e estagiárias incluídos nas observações e Notas de campo da investigadora. Também em momentos de preenchimento de algum inquérito e das entrevistas realizadas, no âmbito do projecto de investigação, os registos das estagiárias incluídos nos dossiers ou nos relatórios de estágio, entre outros aspectos e que reúnem algum consenso entre os diferentes actores.

Mas o levantamento de dados como contributo para o conhecimento da realidade e monitorização da realidade tendo por horizonte um caminho de qualidade a partir da reconstrução da pedagogia obriga neste momento do trabalho a explicitar e elencar os aspectos mais gritantes e básicos nos quais era necessário investir.

Assim, importa, sintetizar e recordar alguns pontos débeis:

- Falta de permanência das educadoras nas salas. As educadoras saem muito das salas, sobretudo em algumas alturas do ano em que há tarefas específicas para prepararem e concretamente a coordenadora do centro (devido às tarefas de coordenação e a educadora CO (devido a tarefas administrativas como receber mensalidades etc.)

- Há pouco intercâmbio entre salas (actividades conjuntas entre educadoras e respectivos grupos).
- A equipa de educadoras combina nas reuniões o trabalho com as estagiárias, mas não planificam por escrito. Combinam as actividades e as alunas fazem o registo por escrito da planificação. A equipa também não faz avaliação da planificação.
- Auxiliares de educação têm atitudes e modos de falar que, por vezes, são desadequados e muitas vezes pouco pedagógicos.
- Dizem que uma das cozinheiras usa de maus modos para as educadoras e as crianças. A outra cozinheira é acessível e tem um comportamento normal.
- No edifício principal, a falta de um recreio interior; a falta de um recreio exterior com zona coberta e a falta de um recreio que pertença só ao Jardim de Infância (e não ao condomínio da cooperativa) não é o melhor para as crianças e para o desenvolvimento do trabalho. As crianças permanecem por longos períodos nas salas e só quando está bom tempo (o que são poucos meses no ano) aproveitam os espaços exteriores.
- As crianças almoçam e vêm para as salas. Na sala dos 4 anos (sala da televisão) vêem demasiados filmes-video. Uma estagiária refere *“tento diversificar algumas actividades, mas mesmo assim há alturas em que os filmes são um exagero”* (Dossier de estágio DO, 2001/02)
- Devido à separação de edifícios torna-se difícil haver actividades entre os grupos do edifício principal e o grupo da sala mista que funciona no edifício novo. Contudo, acham que se pode investir e insistir mais neste aspecto. No edifício principal, as crianças e os adultos de todas as salas conhecem-se bem. Enquanto que dizem não conhecer as crianças da sala de cima (edifício novo)
- As actividades extra-curriculares todos os dias de manhã (para os grupos dos 4 e 5 anos) são um exagero. E, embora nenhuma das crianças frequente todas as actividades *“algumas crianças não assistem aos trabalhos da manhã porque vão para as actividades extra-curriculares e depois é aborrecido para o resto do grupo se temos de repetir as actividades com eles”* (Dossier de estágio DO, 2001/02)

- Queixam-se de que em certas alturas há demasiados adultos nas salas. Referem-se, sobretudo, quando estão as estagiárias de uma segunda escola. As estagiárias afirmam que se entendem muito bem em termos de trabalho. Apesar disso como os seus estágios são por períodos e nessas alturas aquelas estagiárias trazem algumas tarefas para fazer, isto traz alguma instabilidade ao grupo de crianças. Neste contexto, salientam aspectos positivos como a partilha de experiências e o aprenderem mutuamente.
- Necessidade de maior apoio (em número e tempo) das auxiliares de educação. Sobretudo quando uma auxiliar falta ou se encontra de baixa dizem que é arrasador fazer substituições e compensação do seu serviço – prolongamentos, atendimento à porta ao fim do dia, arranjo das salas para as crianças dormirem, apoio ao trabalho de sala etc. Neste contexto uma educadora refere: *“Utilizamos parte do nosso tempo em coisas que não são da nossa competência...”* (Portfólio de investigação, 2001/02)
- Necessidade de uma auxiliar de educação de apoio
- As educadoras ausentam-se muito das salas (confessa uma educadora)
- Interrupções sistemáticas do trabalho de sala por serem chamadas à porta e ao telefone (pais que interrompem para fazerem perguntas sobre os filhos). Interrupções para receberem recados sobre qualquer alteração ao funcionamento ou actividades do dia. Refere uma educadora: *“Por vezes pensamos como família. Esquecemos o aspecto profissional”* (Portfólio de investigação, 2001/02).
- Os telefonemas não deveriam ser constantemente atendidos pelas educadoras (neste J.I. existem telefones nas salas para as educadoras receberem chamadas)
- Não fazem observação e registos
- Necessidade de momentos específicos para fazerem registos de observação das crianças.
- Os trabalhos da equipa pedagógica (elaboração de projecto educativo, projecto pedagógico e seu registo a computador; preparação de actividades como passeios, reuniões de pais etc.) e também trabalhos burocráticos (receber mensalidades etc.) levam a que todas as educadoras ou umas de cada vez necessitem de deixar a sala, pois as reuniões de equipa do centro

são necessárias para outros assuntos e por isso não permitem dar resposta àquelas tarefas.

- Falta de disponibilidade e disposição das auxiliares para frequentarem formação no exterior

E, ainda, na perspectiva dos directores:

- Algumas educadoras saem bastante das salas, nomeadamente a coordenadora. A coordenadora acumula demasiadas funções e papéis. Isto serviu de argumento para a direcção dividir, em determinada altura, a coordenação por duas pessoas. A coordenadora AL não aceitou bem esta decisão e mais tarde resultou na sua saída da instituição.
- A coordenadora é demasiado rígida e impõe as suas opiniões. Não ouve as educadoras
- Nem todas as educadoras prestam um serviço que agrade totalmente aos pais. Nem todos os pais simpatizam com uma das educadoras.

O ano de 2002/03 iria ser um ano de investimento na formação em contexto rumo à qualidade da prática e da instituição em estudo. A descrição e análise dos dados obtidos e o que foi exposto anteriormente permite listar alguns dos aspectos mais prementes a alterar e que se expõem a seguir:

- Reformular o Projecto educativo.
- Tomar consciência do que constituem ou não aspectos de qualidade da instituição e da prática profissional.
- Reorganizar o ambiente educativo, nomeadamente ao nível da montagem de áreas; diversificar materiais; criar um ambiente estimulante e desafiante.
- Criar estruturas de protecção das crianças no espaço exterior (recreio do edifício 1 e 2); explorar de forma mais diversificada o exterior nos seus vários espaços; utilizar e diversificar materiais de apoio à brincadeira das crianças; planificar actividades de exterior para diversificar as brincadeiras das crianças e torná-las mais estimulantes e desafiantes.
- Reorganizar o tempo estabelecendo uma rotina adequada a cada grupo e consistente para as crianças e educadoras; tomar consciência da finalidade de cada momento da rotina para que estes sejam marcantes, distintos e ocorram

sistematicamente; inserir na rotina um efectivo e autêntico momento de planear-fazer-rever, bem como, o tempo e trabalho em círculo e fazer corresponder à denominação de cada rotina a acção correspondente.

- Alterar o momento de chegada das crianças de manhã quer no apoio que é dado às crianças, quer nas actividades que se realizam nesse período, quer no espaço onde são recebidas; ajudar as auxiliares de educação a encontrar outras formas de estar e apoiar as crianças no momento e chegada da manhã e nos prolongamentos.

- Diversificar a composição do grupo, organizando situações e possibilidades de actividade para pequeno grupo e par

- Aumentar a iniciativa das crianças reflectindo sobre procedimentos, organização da sala e estratégias que favoreçam as oportunidades de escolha e iniciativa

- Compreender como se processa o desenvolvimento sócio-moral das crianças estudando a temática com as educadoras e as auxiliares de educação.

- Valorizar e intensificar a interacção positiva e de afecto existente entre adultos e crianças, e paralisar o uso de constrangimentos e adestramento da criança como meio de modelar os comportamentos da criança.

- Reflectir sobre como se cria um clima moral de cooperação para extinguir o uso de punições e recompensas imponderadas como modo de modelar ou obter certos comportamentos e atitudes das crianças.

- Perceber a diferença entre clima directivo, permissivo e de apoio e ajudar os profissionais a descobrirem e proporcionarem às crianças um clima estável e apoiante.

- Desenvolver a aprendizagem de competências sociais nas crianças; criar oportunidade para as crianças serem decisoras e participantes na criação de regras.

- Alterar comportamentos de funcionárias que são desrespeitosos para com as crianças e para com o trabalho das educadoras.

- Reflectir, apreender e desenvolver uma prática baseada na perspectiva construtivista e na aprendizagem activa.

- Tomar consciência do trabalho de projecto (o que é; como se realiza; etc.)

- Realizar projectos baseados na iniciativa da criança, do grupo, da educadora ou de iniciativa conjunta.

- Criar actividades e experiências de aprendizagem mais estimulantes, desafiantes e diversificadas; actividades que dêem lugar à iniciativa da criança e possibilitem alternativas na composição dos grupos.

- Afastar as actividades de tipo estereotipado, repetitivo e iguais para todas as crianças

- Promover actividades e experiências que abarquem e integrem as diferentes áreas de conteúdo e expressões da criança.

- Diminuir o número de actividades extra-curriculares, que interrompem continuamente o trabalho das educadoras e das crianças, ou transferir estas actividades para horários mais convenientes.

- Intencionalizar o processo educativo através da realização da planificação, observação e avaliação.

- Apreender e utilizar formas de planificar, observar e avaliar, adequadas à intervenção no jardim de infância.

- Reconhecer e utilizar a planificação e a avaliação com as crianças.

- Continuar a fomentar a participação dos pais no jardim de infância e a promover a relação com a comunidade.

- Desenvolvimento do espírito de equipa e de abertura, partilha, confiança, troca de experiências... até à formação de uma comunidade aprendente

-Desenvolvimento da capacidade reflexiva e da atitude de educador-investigador

Não se esgotavam nesta lista-síntese os aspectos que necessitavam de intervenção na instituição, contudo, nesta primeira fase, havia situações básicas que, dos dados obtidos, já se podiam destacar e sublinhar para iniciar a mudança.

9.3 Ano lectivo 2002/03

Este era um ano, essencialmente, destinado à formação em contexto. As escalas, as observações, as entrevistas tinham sido realizadas no ano lectivo anterior. Havia, por isso, que dar algum tempo até se voltarem a efectuar novamente.

Assim, ao longo deste período, houve uma preocupação de cooperar com as educadoras a nível individual e a nível de equipa, de maneira a que estas encontrassem respostas para os problemas particulares e também para problemas comuns à equipa. Era de todo o interesse que o grupo evoluísse em conjunto em práticas de qualidade. Havia problemas que tinham sido levantados no ano anterior pela equipa, pelos resultados da pesquisa e dos dados obtidos e pela auscultação de outros actores do cenário em estudo, como por exemplo as crianças, os pais, as auxiliares de educação... As questões que decorriam desse levantamento eram um ponto de partida para o

trabalho a realizar este ano. Era, também, uma opção começar por intervir naquilo que era mais elementar, básico e essencial, mas que garantisse em primeiro lugar as condições básicas de respeito pelas crianças. Contudo, nem o processo foi sempre linear e ausente de dificuldades, nem as situações ficavam sempre resolvidas no momento. E, a cada passo dado, também, era comum surgir novas questões que era preciso considerar.

Assim, tendo sido um ano, essencialmente, de investimento na formação em contexto apresentar-se-á em primeiro lugar, neste ponto do trabalho, o caminho de formação que foi realizado ao longo do ano lectivo. Depois, seguindo a lógica do ponto anterior, a apresentação da prática pedagógica com a descrição e a análise dos dados, tendo como base os aspectos centrais da pedagogia da infância e as dimensões curriculares integradas (Oliveira-Formosinho, 2006). Neste contexto, a descrição não percorre os passos da sequência das acções no tempo mas segue a lógica do que foi efectuado em cada uma das seguintes dimensões:

Ponto I

9.3.1 A Formação em contexto

Logo no início do ano lectivo a nova coordenadora da instituição exigiu à equipa de educadoras a elaboração de um projecto curricular para cada grupo de crianças para na primeira reunião de pais do ano lectivo lhes ser apresentado e divulgado o trabalho que as educadoras desejavam e se comprometiam a fazer com cada grupo de crianças. Esta exigência causou alguma ansiedade no grupo de educadoras que recorreu a reuniões de formação em contexto para tentar informar-se sobre como haviam de concretizar este intento. Porém estas educadoras não queriam aprender nada de fundo, o que desejavam verdadeiramente era uma indicação sobre como se elaborava um projecto curricular para darem resposta imediata ao pedido da coordenadora.

“Em grupo conseguimos fazer duas pequenas e dispersas reuniões sobre projecto curricular (10 e 16 Out.), pois este era o interesse de formação mais urgentemente pedido pelas educadoras, mas que decorreu de forma dispersa porque estas afinal não tinham tempo nem pretendiam aprender nada de fundo (dei conta disto nas reuniões), queriam uma indicação veloz para elaborar esse tal projecto, que estava a ser pedido pela coordenadora e que tinha de estar pronto, dali a dias, para apresentar na reunião de pais. Assim, foram reuniões em que as educadoras, de forma desordenada, nervosa e desarticulada, colocaram muitas questões na busca de uma “receita” rápida sem

reflectirem, estudarem, questionarem e se interessarem por conhecer o que, o como e o porquê deste projecto em educação de infância” (Portfólio de investigação, 2002/03)

As educadoras conseguiram fazer um “projecto curricular” mais ou menos sozinhas, sem formação, nem reflexão.

Por outro lado, começava-se a sentir nas educadoras um sentimento real de entusiasmo e motivação para a mudança. Queriam conhecer outras formas de trabalhar, estavam desgostosas em relação à sua prática e tinham começado a consciencializar-se de que afinal não era tão perfeita, tão irrepreensível, tão completa, tão esmerada, tão correcta e de qualidade como queriam crer. Acresce dizer que para isso, também, contribuiu a opinião de uma das educadoras da equipa que frequentava um mestrado², desde o início do ano lectivo. No âmbito desse mestrado a educadora que estava a fazer inúmeras e novas aprendizagens transmitiu ao grupo algumas incertezas, dúvidas e críticas relacionadas com o tipo de prática que a equipa de educadoras desenvolvia.

“Acresce a este facto que a CO [...] que se encontrava deste o início do ano lectivo a frequentar o mestrado [...] estava a aprender imensas coisas novas, diferentes do que ela sabia e fazia. Começou a interrogar-se e a pôr em causa todo o trabalho que tinha feito até aí, e [...] transmitiu essa mensagem às educadoras, chegando até a dizer-lhes: «Tudo o que fazemos aqui está mal feito». (Portfólio de investigação, 2002/03)

Mas, se este facto acalentou dúvidas também trouxe curiosidade para conhecer outras práticas na educação de infância. Havia um sentimento renovado de entusiasmo e motivação para a mudança.

A resposta à motivação expressa pelas educadoras, por conhecer outros modos e formas de trabalhar, teria de começar pela reflexão sobre os próprios percursos de prática, efectuados pelas educadoras, e a partir de situações de trabalho equacionar problemas, experimentar, investigar e descobrir soluções novas, conducentes com atitudes e práticas de qualidade. Não se tencionava realizar um trabalho baseado na transferência de informação ou “de quem sabe para quem não sabe”. Pelo contrário, pretendia-se investir numa dinâmica em que os educadores fossem os sujeitos da sua própria formação através da reflexão, questionamento, investigação e acção.

² no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Coordenado pela Sra. Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho e pelo Sr. Professor Doutor João Formosinho)

Assim, descobrir e conhecer práticas de qualidade era a grande intenção, daquele grupo de educadoras, até ao final deste ano lectivo. Para este fim, considerou-se que seria interessante pesquisar e saber mais sobre a pedagogia da infância e, deste modo, conhecer alguns pedagogos fundamentais como Freinet, Dewey, Paulo Freire...

Iniciou-se o percurso recorrendo a alguns textos sobre Freinet e o Movimento da Escola Nova. Estes textos serviriam de base para estudo e para provocar um levantamento de questões, assim que os educadores confrontassem a sua prática com os princípios pedagógicos presentes nos textos.

E, de facto numa primeira reunião (25 de Fevereiro) não se avançou muito no estudo da proposta pedagógica de Freinet porque os dois primeiros pontos conduziram logo a uma longa conversa e entusiasmada discussão sobre aspectos da prática daquela equipa de educadoras, pois houve logo ali confronto entre Freinet e a prática vivida. As educadoras descobriram as críticas de Freinet à escola tradicional:

- demasiado teórica;
- distante da vida da criança e do seu meio cultural e familiar;
- favorecedora da passividade dos alunos;
- sem espaço para a afectividade e mais centrada nos conhecimentos e na repetição dos mesmos;
- desbastadora da reflexão crítica, do julgamento pessoal, da livre expressão, da opinião, do pensamento...;
- não animadora do interesse da criança e da descoberta do novo, levando à desmotivação e ao fracasso escolar;
- geradora de frustração na criança e não lhe dava incentivo, tempo para a escutar e não favorecia a auto-estima;
- centrada no professor em vez de ser na criança activa e produtora de conhecimentos...;
- faz uso de conhecimentos desligados da realidade em vez de fomentar a aprendizagem significativa partindo dos conhecimentos prévios das crianças e promovendo a integração do saber...

A descoberta destes aspectos levou as educadoras a uma grande reflexão, sobretudo pelo confronto com as práticas pessoais e conduziu à discussão de situações do dia a dia, em que a intervenção ora era distante, ora era próxima daquilo que tinham pesquisado, apesar das educadoras afirmarem que não usavam uma pedagogia tradicional.

Os exemplos de situações dadas, pelas educadoras, produziam o sentimento e a consciência, no grupo, de que ainda havia muito de tradicional nas suas práticas. As educadoras descobriram os pressupostos da Pedagogia do Bom Senso e ficaram com o sentimento de que havia muito a fazer e a mudar.

Assim, num outro encontro com a equipa (6 de Março) foi levantada a questão: Qual o caminho para alterar práticas tradicionais?

A partir da leitura e reflexão sobre textos de Freinet procurava-se encontrar resposta para aquela questão. Descobriu-se que Freinet sugere algumas técnicas. Descobriu-se que Freinet sugere uma pedagogia centrada na criança e baseada em alguns princípios:

- Senso de responsabilidade; senso cooperativo; sociabilidade; julgamento pessoal; autonomia; expressão; criatividade; comunicação; reflexão individual; afectividade.

A análise do significado de cada um daqueles princípios e a reflexão das implicações para a prática constituiu um momento muito rico de formação e transformação dos saberes, das crenças e valores daquele grupo de educadoras. Este foi um processo demorado, reflectido e recheado de confrontos e exemplos da prática, contados pelas educadoras. Sentia-se o grupo a crescer em capacidade para se auto-criticar e reflectir. O grupo de educadoras estava a ser muito espontâneo e mostravam não ter receio de confessar situações que as próprias começavam a criticar e começavam a analisar com desaprovação. O tema estava a “dar pano para mangas” o ambiente era de grande participação, todas queriam falar, dar exemplos...

Sentia-se uma grande libertação em termos de comunicação e havia, sem medo, a expressão de desabafos sobre dificuldades e obstáculos institucionais, que também impediam as educadoras de fazer um trabalho melhor. A conversa alastrava para muitos campos.

Sentia-se a necessidade do dobro do tempo para utilizar cada situação de trabalho apresentada como um material formativo. É que, neste momento choviam os relatos de situações e vivências mas, deste modo, as reflexões eram pouco profundas e percebia que as educadoras procuravam ainda precariamente a apropriação de estratégias de melhoramento e de alteração da prática.

Sentia-se que era benéfico e frutuoso que as educadoras passassem por esta fase de relato livre, animado e agitado, apesar de fazer o processo avançar lentamente.

Noutro encontro (20 de Março), as educadoras conheceram e reflectiram sobre “As invariantes pedagógicas” de Freinet. Quiseram preencher a lista das invariantes

pedagógicas para discutir, posteriormente, os resultados. As educadoras começaram a preencher o documento mas a cada invariante falavam sobre ela e confrontavam o seu significado com exemplos e situações da sua prática.

A nascente de relatos e vivências que tinham começado a jorrar, no encontro anterior, continuavam nesta sessão. Desta exposição, partiu-se para um levantamento de aspectos e para a reflexão sobre alternativas possíveis para mudar e melhorar. Conseguiu-se chegar a algumas situações da prática que se combinou, desde logo, mudar (serão descritas com pormenor no ponto sobre as Dimensões curriculares integradas).

Outro encontro sucedeu (25 de Março) As educadoras não completaram o trabalho de preenchimento do documento de “As invariantes pedagógicas” de Freinet. Sente-se, nas educadoras, falta de tempo e vontade de trabalharem em casa ou em horário pós-laboral. Não havia problema, mas concordaram em preencher o documento noutra altura.

Recordou-se, a seguir, a série de atitudes e situações que se tinha combinado mudar, no encontro anterior, e verificou-se que já havia algumas alterações concretizadas e outras em andamento. Neste contexto, as educadoras relataram as situações de mudança e apreciaram os efeitos das mesmas (a antecipação do lanche da manhã permitiu um tempo de trabalho em círculo; nas salas dos dois e três anos; passou a ser possível um momento de diálogo ou actividade em grande grupo, antes da hora de almoço, porque se deixou a azáfama de colocar as camas e de preparar a sala para as crianças dormirem, durante aquele momento; a distribuição dos adultos das salas pelas áreas de trabalho, no momento de actividades livres, foi muito apreciada em termos de resultados positivos; as educadoras continuam a tentar educar sem utilizar os “castigos” referidos na sessão anterior e sem gritar e estão a envolver as auxiliares de educação neste processo; o problema das chamadas telefónicas, que interrompem o trabalho das educadoras e as retiram da sala não estava completamente resolvido.

Depois de se constatar algumas alterações era altura para reflectir na necessidade de fazer a manutenção das conquistas e das mudanças conseguidas e esse foi outro aspecto referido neste encontro e que era muito importante para a “consolidação do edifício da pedagogia da infância” que se estava a construir ou dito de outro modo para o futuro da qualidade daquela instituição.

Combinou-se ainda, nesta sessão, que todas as resoluções tomadas deveriam ser transmitidas à equipa da sala, de modo a melhorar a prestação de todos os adultos como profissionais e a qualidade da relação pedagógica entre adultos e crianças.

A educadora HR solicitou ajuda por causa da sua auxiliar de educação que é uma pessoa com alguma idade, alguns vícios enraizados, com pouca capacidade para aceitar mudanças, deste tipo, e com alguma “protecção” da direcção. A educadora HR afirmou não querer entrar em conflito com a auxiliar de educação, pois previa que isso acontecesse se lhe sugerisse mudanças de atitude. Esta educadora explicava, ainda, que não se sentia com coragem nem tinha feito para isso. A coordenadora CO agendou para o dia seguinte uma reunião com as auxiliares de educação de todas as salas para envolver todos os elementos da equipa na formação e na mudança de atitudes. A intenção era explicar às auxiliares de educação que a sua colaboração e participação era imprescindível.

E, para continuar e consolidar as mudanças, produzidas pela distribuição dos adultos pelas áreas de trabalho, na hora de actividades livres, combinou-se que as educadoras no momento em que estivessem com as crianças nas áreas reflectissem sobre algumas questões:

“- Como me sinto nesta área?

- O que gosto neste espaço?

- O que me desgosta neste espaço?”(Portfólio de investigação, 2002/03)

A resposta a estas questões seria objecto de reflexão no próximo encontro.

A educadora IN sugeriu que num próximo encontro de formação em contexto fossem dados exemplos sobre como agir em determinadas situações e com certas crianças (mais difíceis) em que nada parece resultar. Este pedido foi acompanhado por um ligeiro e implícito tom de provocação que significava: *“Se dizes que é possível quero que nos digas como se faz”*.

Apesar disso, todas as educadoras ficaram de pensar em alternativas para as situações adoptadas como “castigos” e que foram sinceramente expostas pelas educadoras.

A educadora IN afirmou que estas atitudes aconteciam na instituição e que nenhuma educadora podia dizer que não, de uma forma ou de outra. As educadoras ouviram em silêncio e uma ou outra acenava com a cabeça confirmando o testemunho.

Àquele relato honesto e corajoso das educadoras chamou-se de “Uma mão cheia de castigos”. Concordou-se que era necessário encontrar outros modos de estar, até porque quando se reflectiu sobre a eficácia das punições usadas, em termos de alteração dos comportamentos das crianças, as educadoras afirmaram que não resultavam e por isso era necessário encontrar outros modos de actuar. Acresce salientar a coragem e a transparência das educadoras ao falar deste assunto.

Numa altura, fora desta reunião, a coordenadora CO referiu que as pessoas estavam já a tentar adoptar uma nova maneira de estar, e relatou que tinha assistido a uma situação em que a educadora IN tentava apelar para a atenção das crianças, sem elevar o tom de voz, numa atitude de compromisso com o que já se tinha combinado em equipa. Nesta situação, a educadora IN dizia com alguma resignação para a CO:

“Ai, isto custa tanto. Com um berro, isto ia lá... Era logo...”
(Portfólio de investigação, 2002/03)

Este episódio mostra o esforço das educadoras em mudar de atitude mas, também revela, como é difícil alterar de um momento para o outro a prática de uma vida profissional enraizada pelos anos.

No contexto das reuniões anteriores emergia a necessidade de estudar algo sobre as características das crianças em idade de pré-escolar, especificamente ao nível do desenvolvimento sócio-moral da criança. Assim, o pedido feito pela educadora IN foi considerado, logo, no encontro seguinte (10 de Abril).

Sobretudo a partir do referencial de Piaget alguns aspectos tratados e discutidos em grupo incidiram sobre:

“- O desenvolvimento sócio-moral enquanto universo de interiorização de valores e regras sociais
- Distinguiram-se sanções expiatórias (coerção) em que não há lógica entre a sanção e o acto sancionado de sanções por reciprocidade (coerção mínima / cooperação) em que existe relação entre a sanção e o acto sancionado
- Diferenciou-se a Moral de heteronomia (coerção, medo) da Moral de autonomia (adesão, cooperação)
- Distinguiu-se clima de permissividade de clima de apoio” (Portfólio de investigação, 2002/03)

Neste contexto, vários exemplos foram colocados pelas educadoras fazendo despoletar uma animada discussão e reflexão sobre como actuar de acordo com os referentes anteriormente trabalhados. E, claro que emergiram novos conhecimentos e foram descobertas imensas sugestões para actuação:

- “- Ajudar as crianças a resolver conflitos*
- Dar tempo à criança para resolver os conflitos*
- Dar oportunidade à criança para escolher e decidir*
- Intervir imediatamente se há perigo para as crianças*
- Ajudar a criança a exprimir os seus sentimentos*
- Ajudar a criança a dominar os seus comportamentos*
- Ajudar a criança a aprender novas competências, outras atitudes, outras formas de reagir*
- Ajudar a criança a decidir, optar, mudar de atitude, reparar, etc.*
- A sanção deve estar relacionada com a falta da criança*
- Pedir à criança que componha o que estragou ou que mude de atitude porque está a prejudicar o grupo*
- Repreender sem punição*
- Conseguir a cooperação da criança*
- Dizer à criança quais são as nossas expectativas antes que o indesejado aconteça*
- Trazer situações para o grupo de crianças avaliar, reflectir, julgar*
- Ser clara, firme e serena nas indicações que se dá à criança” (Portfólio de investigação, 2002/03).*

Muitos outros aspectos foram expostos e aceites pelo grupo, pois este assunto foi recheado de exemplos da prática e de reflexão sobre o que seriam atitudes adequadas ou não. As educadoras começaram a descobrir e a aprender novas competências.

É que, abdicar de modos de fazer, sem aprender outros, cria um sentimento de vazio, insegurança e incompetência. Esta reflexão foi importante e necessária porque as educadoras perceberam que é possível substituir as velhas atitudes e modos de actuar enraizados. Começaram a descobrir que era possível trabalhar de modo diferente, neste domínio da educação da criança. Agora era preciso exercer e praticar. Para dar esse passo sentia-se nas educadoras simultaneamente, um sentimento de receio e reserva e a tentação de experimentar. Acresce dizer que não se muda tudo com um “estalar de dedos”, pois apesar do entusiasmo geral, a educadora DO estava um pouco resistente. Ela nunca deixou crescer, nesta reunião, um clima de grande entusiasmo, porque a cada

nova descoberta ou sugestão ela anunciava uma dificuldade com o seu grupo ou mostrava um exemplo de uma criança com quem nunca teria resultados.

Apesar disso, confirmou-se que a necessidade de pesquisar sobre o desenvolvimento sócio-moral da criança era tão concreta e sentida que, no final da sessão, a propósito de indicações bibliográficas sobre o tema, uma das educadoras puxou da sua pasta um dos livros que tinham sido referidos e mostrou que ela já o andava a ler por interesse e iniciativa própria, tal era a preocupação com o assunto. Este facto foi muito revelador da motivação e da vontade de mudar as práticas a este nível. Também, denunciou que as educadoras tinham consciencializado e aceite que a sua interacção com as crianças não era de qualidade neste domínio.

No encontro seguinte (16 de Abril) pretendeu-se que as educadoras fossem capazes de ir mais além, isto é, que fossem capazes de propor soluções e tomar posições concretas, a partir da reflexão sobre um caso real. Com esta estratégia pretendia-se que as educadoras consolidassem aquisições até agora conseguidas e sobretudo reconhecessem que é possível, a partir da disponibilidade de um momento de reflexão sobre um caso, encontrar soluções concretas e contextualizadas. Nesta altura, as educadoras já possuíam alguns conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento sócio-moral (trabalhados na sessão anterior) esperava-se, por isso, uma reflexão elucidada pelas informações teóricas e que fosse para lá das respostas habituais e dos conhecimentos tácitos.

Assim, a proposta de reflexão consistia na escolha de um caso real de uma das educadoras. O grupo escolheu uma situação relatada, no encontro anterior, pela educadora DO (pareceu muito bem dadas as dificuldades que ela tinha mostrado no encontro anterior). A partir desse caso central, as educadoras teriam de dar sugestões, propor estratégias para encontrar soluções ou reduzir o problema. Foi um desafio para todas. Para se chegar a um resultado foi preciso ouvir opiniões, exemplos, experiências pessoais. Foi necessário confrontar sugestões com alternativas, provocar para reflectir, lembrar novos conhecimentos para reorientar e contrariar a resposta imediata e sem referencial científico. Ao que foi tão intensamente conseguido nesta reflexão denominou-se de: “Uma mão cheia de castigos a duas mãos cheias de alternativas e sugestões” (Portfólio de investigação, 2002/03).

Os comentários e reflexões mais profundas e críticas, bem como a aprendizagem de utilização de alguns instrumentos de trabalho que se relacionam com esta questão,

ficaram para conversarmos no próximo encontro. Neste contexto, as educadoras ficaram de ler e de pesquisar mais sobre o assunto.

Assim, num dos encontros seguintes (22 de Maio) observou-se o filme-video: “A emergência social da moralidade” (IEC-UM). As educadoras comentaram o filme à luz daquilo que já tinha sido formação e prática para cada uma delas. Foi um momento de partilha, reflexão e conclusão do tema e dos encontros de formação, deste ano lectivo. O filme deixou alguns aspectos a ter como referência e atenção para o início do trabalho, com as crianças, no próximo ano lectivo: partilha de poder; direitos e deveres; cooperação; responsabilidade; autonomia; iniciativa; partilha; equidade; empatia; auto-estima.

Acresce referir que, ao longo do ano lectivo decorreu, paralelamente aos encontros de formação em equipa, um acompanhamento individualizado de cada educadora, a partir de problemas específicos da sua prática e grupo de crianças. Assim, a organização do ambiente educativo, de cada sala, foi ponderado inúmeras vezes com cada uma das educadoras; a compreensão dos interesses das crianças para promover um trabalho centrado na criança, planificando actividades e projectos, foi outro assunto que a cada passo era abordado; ampliar e diversificar as actividades e as experiências das crianças também constituiu motivo para diversas ocasiões de reflexão.

Ponto II

9.3.2 Aspectos centrais da pedagogia da infância: dimensões curriculares integradas

Nesta equipa de educadoras o confronto da pedagogia de Freinet com as suas próprias concepções de pedagogia e respectivas práticas fez abalar conceitos, ideias, saberes, crenças, valores e modos de actuar. Muita coisa do que criam e sabiam foi posto em causa.

A mudança foi algo que começou a ser apreciado pela equipa de educadoras e que começou a ser visto como um valor. Começava a integrar-se na cultura da instituição um movimento crescente para mudar situações, atitudes e modos de fazer

Mais tarde, a equipa percebeu que a manutenção das conquistas e das mudanças conseguidas era necessário. Pois, a cada momento havia forças que puxavam para a direcção anterior. As educadoras entendiam que era necessário estar atentas, vigilantes e

sabiam que isso implicava um esforço delas para que as aquisições fossem continuadas e mantidas. Acordou-se que:

“nalguma situação em que isso comece a não acontecer deverão reagir de imediato (chamando a atenção da pessoa ou da coordenadora para o facto). A reflexão sobre este aspecto foi importante. As educadoras perceberam que não basta mudar, é preciso fazer a manutenção da mudança até que isso se integre nos hábitos, no modo de estar das pessoas e da instituição”.(Portfólio de investigação, 2002/03)

Nesta manutenção das conquistas acordou-se que todas as resoluções tomadas deveriam ser transmitidas à equipa da sala, de modo a enriquecerem-se mutuamente e a melhorar a prestação de todos os adultos. Crescia, assim, na instituição o valor da comunicação e da partilha.

Assim, as auxiliares de educação sentiam que havia um movimento de mudança na instituição e que, para a sua concretização, era indispensável a sua colaboração e participação.

As funcionárias, no geral, estavam a adquirir, paulatinamente, uma atitude de maior respeito pelas educadoras, seu trabalho e pelas crianças. Revelando atitudes mais suaves e respeitadoras.

Estava a mudar na instituição a visão sobre a criança e os seus direitos.

Espaço e materiais

Foi-se dando uma especial atenção a esta dimensão no sentido de cuidar da montagem da sala e adequar a organização do espaço partindo da observação das crianças e avaliando as alterações que eram necessárias implementar no mesmo.

Neste contexto, viu-se o filme-video *“O quotidiano da criança – o ambiente educativo”* (ME-DEB, 2000). As educadoras observaram o filme com a atenção e a curiosidade de quem procura coisas novas e depois comentaram e reflectiram sobre o mesmo.

“Os comentários que faziam durante o filme mostravam o entusiasmo por estarem a ver uma realidade distinta da sua. No final fez-se uma breve reflexão (conversa) sobre o filme, num clima de muitas perguntas e afirmação de vontade de saber mais”.(Portfólio de investigação, 2002/03)

As salas contíguas e que têm portas de ligação (sala dos dois com a dos três anos e sala dos quatro com a dos cinco anos) deviam manter essas portas sempre fechadas porque quando estão abertas o barulho de cada sala perturba imenso a da outra. Este facto faz com que haja maior agitação nas crianças, faz com que adultos e crianças elevem o tom de voz e sem se darem conta falem cada vez mais alto para se ouvirem. As pessoas do Jardim de infância já nem davam conta desta situação, mas quem vinha de fora percebia que o barulho da sala do lado, quando a porta de ligação se encontrava aberta, era factor de perturbação, alvoroço e cansaço e que era preciso e possível evitar.

Tempo

Criar uma rotina do dia e da semana que fosse apropriada a cada grupo de crianças. Entre outros aspectos conseguiu-se que o complemento alimentar da manhã (lanche da manhã) fosse dado às crianças à medida que elas chegassem ao Jardim de infância para que o acolhimento/reunião da manhã, na sala, fosse mais breve e pudesse decorrer sem as crianças estarem a comer. Para tal, foi necessário pedir às funcionárias da cozinha para que tivessem a fruta descascada ou outros alimentos preparados mais cedo e não só quando as crianças estão com as educadoras a iniciar a reunião da manhã nas salas. A antecipação do lanche da manhã foi um aspecto relatado como trazendo muitos benefícios para crianças e adultos.

“O acolhimento das crianças está muito mais calmo, mais enriquecido e bem sucedido. É que, a concentração das crianças e o desenvolvimento do diálogo aumentou, uma vez que diminuíram as interrupções, durante o acolhimento, por parte dos adultos e das crianças, causadas pelas tarefas de comer e dar de comer”. (Portfólio de investigação, 2002/03)

Na sala dos dois e na sala dos três anos constituía uma situação de perturbação das actividades do final da manhã, as auxiliares de educação colocarem as camas nas salas enquanto as crianças ainda aí se encontravam em reunião de final da manhã. Assim, as funcionárias passaram arranjar a sala para as crianças dormirem só quando estas saíssem para o refeitório. É que, para além de perturbarem com barulho e distraírem com o movimento as crianças e as actividades que se estão a realizar, esta situação parece ser um exemplo de como não se deve estar na sala e que as crianças, claro, não compreendem.

A alteração deste momento foi um aspecto relatado como trazendo muitos benefícios para crianças e adultos.

“Nas salas dos dois e dos três anos, passou a ser possível um momento de diálogo ou actividade em grande grupo, antes da hora de almoço, porque se deixou a azáfama de colocar as camas e de preparar a sala para as crianças dormirem, durante aquele momento. Com esta situação, conseguiu-se também que as crianças e adultos estivessem mais calmos antes de irem para o refeitório.” (Portfólio de investigação, 2002/03)

Interacção

Adulto-criança

De maneira geral, todos devem procurar falar mais baixo, não gritar, encontrar um ambiente de mais serenidade e organização, quer nas salas quer no refeitório. Todos os adultos deverão ter mais cuidado com o modo como falam com as crianças. Neste campo, as educadoras deverão ser exemplo e factor de formação e ajuda das auxiliares de educação e outras funcionárias.

As auxiliares de educação deverão ter uma reunião com a coordenadora no sentido de alterar algumas formas de estar e agir e que será complementada por um momento de formação em contexto para reforçar algumas questões.

As crianças andam agitadas; há imenso barulho nas salas; as crianças não respeitam as regras das salas (segundo as educadoras); agitação dos adultos; alguns adultos rodopiam pela sala para atender a situações de conflitos e perturbação das crianças, não conseguindo efectuar um trabalho continuado e muito menos pedagógico; outros adultos fogem a assumir algumas tarefas e permanecem por exemplo durante grande parte de uma manhã sentados numa mesa de expressão plástica a conversar e a fazer “trabalhinhos” com as crianças que por lá passam (algumas auxiliares de educação de algumas salas) ou lançando um berro para alguma criança que se encontrava “fora da linha”. Para obviar estas situações pareceu que seria importante usar uma estratégia durante os próximos tempos. A estratégia consistia em distribuir os diferentes adultos, presentes na sala (estagiárias, educadora, auxiliar de educação), pelas diferentes áreas e durante o tempo de actividades livres cada adulto responsabiliza-se pelas crianças e pelo trabalho aí efectuado, desde que começam e planificam o que vão fazer até que têm de arrumar a área e rever o que fizeram. Será importante que o adulto brinque com as crianças; realize actividades com o pequeno grupo e dê continuidade aos projectos; seja

uma presença de qualidade; seja uma presença estimulante e que ao mesmo tempo ajude a criança a estar de outro modo na sala.

Uma aluna evidencia a implementação desta decisão num relato escrito:

“a equipa pedagógica resolveu dar atenção ao desenvolvimento social e moral do grupo. Para isso, os adultos dividiram-se pelas áreas e estabeleceram relações de interacção e de jogo com as crianças. Durante este período de tempo, os adultos puderam aperceber-se de um conjunto de situações que interferem com as crianças nas suas brincadeiras nas áreas”(Dossier de estágio, estagiária AF, 2002/03).

Mais tarde, a reflexão e avaliação desta medida possibilitou que as educadoras reconhecessem a diferença ao criar este clima apoiante e completamente diferente do que era realizado até então.

“A distribuição dos adultos das salas pelas áreas de trabalho foi muito apreciada, em termos de resultados positivos, pelas educadoras, porque ajuda o trabalho da criança na área, prolonga o seu tempo de interesse pela actividade, ajuda à planificação e concretização das propostas de trabalho das crianças, vive-se situações mais ricas porque mais apoiadas pelo adulto, dedica-se mais tempo a um trabalho mais individualizado a cada criança, há menos barulho e confusão na sala, ajuda o adulto a observar, detectar interesses e dificuldades das crianças, ajuda a criança a respeitar e a ter comportamentos mais moderados na área e dá oportunidade ao adulto de verificar a organização do espaço e do material de cada área e a forma como isso facilita ou dificulta a brincadeira da criança.

A esta situação de mudança, as educadoras PB, CO e DO aderiram com aceitação. A educadora H teve algumas dificuldades, por falta de colaboração da auxiliar de educação e a educadora IN parece-ma não ter aderido completamente (pois implica uma concentração no trabalho de sala que ela tem tido dificuldades em ter), contudo a estagiária e a auxiliar de educação comprometeram-se neste trabalho.

Resta referir que em todas as salas, onde há estagiárias, estas aderiram e concretizaram a ideia com eficácia”.(Portfólio de investigação, 2002/03)

As práticas punitivas ou outro tipo de constrangimentos que foram relatados e assumidos pelas educadoras e que também afirmaram serem formas de castigo usadas pelas auxiliares de educação teriam de acabar. A formação em contexto iria ajudar as educadoras a reflectir e a encontrar outros modos de agir com as crianças. Para proteger as crianças era urgente parar. Parar. Parar primeiro, não se podia esperar pelos encontros de formação e por outros conhecimentos nesta área para só aí mudar o modo de actuar.

O respeito e os direitos da criança tinham de ser assegurados, desde logo. Em breve se verificou positivamente que:

“As educadoras continuam a tentar educar sem utilizar os “castigos” referidos na sessão anterior e sem gritar. Contam também com a colaboração das auxiliares de educação neste processo. A este respeito reforçou-se a ideia de que a equipa pedagógica da sala deve tentar adoptar uma postura mais serena, no entanto firme quando necessário, sem que para isso altere o tom de voz.” (Portfólio de investigação, 2002/03)

Entretanto, as reflexões efectuadas nos encontros de formação em contexto sobre o desenvolvimento sócio-moral da criança estavam a ter cada vez maior impacto nas práticas das educadoras e na mudança de atitude das mesmas. Uma estagiária testemunha o que se começava a alterar nos adultos, através da seguinte descrição:

“O adulto observou situações de conflito e intervinha apenas se necessário, deixando assim a situação evoluir para perceber alguns motivos. Em caso de confronto físico intervinha e estabelecia o diálogo para que as crianças chegassem a um consenso através da reflexão de atitudes e através das suas próprias propostas no sentido de resolver a situação, afirmando assim uma relação de compromisso consigo, com os colegas e com o adulto. Através destas situações, as crianças conseguiram uma melhor relação com as outras, com elas próprias e com o espaço, surgindo posturas mais serenas e uma nova capacidade para resolver problemas e procurar soluções [...]. Actualmente são notórios, na sala, os progressos a nível de jogo e de regras. Nota-se uma melhoria de postura e respeito por regras que os mesmos construíram” (Dossier de estágio, estagiária AF, 2002/03)

A atitude das funcionárias da cozinha que entravam diariamente nas salas de actividades para perguntar quantas crianças almoçavam, falando alto e interrompendo as actividades sem respeito, foi sendo substituída por uma atitude mais discreta e polida.

Criança-criança

As crianças começavam a estar mais calmas e mais envolvidas nas actividades. A seguinte citação dá conta da evolução das crianças a este nível:

“O grupo em questão [...] por vezes revela índices de concentração baixos e alguns comportamentos dispersos. Desde o início do ano que ocorreram mudanças e

transformações verificando-se progressos principalmente ao nível do desenvolvimento social” (Dossier de estágio, estagiária AF, 2002/03)

As crianças iniciavam, também, a aprendizagem de resolução de conflitos sem a autoridade do adulto e a decidir situações.

Observação, planificação e avaliação das crianças

As educadoras começaram a diversificar as actividades e as experiências educativas das crianças tendo por base uma planificação exigente e cuidada.

As educadoras aceitaram a planificação em rede como forma alternativa à planificação de tipo linear que tinham, anteriormente, como referencia.

Projectos e actividades

As educadoras perceberam e cuidaram de ampliar as experiências das crianças e diversificar as actividades tendo por base a compreensão dos interesses mais prementes das crianças para promover um trabalho centrado na criança, na sua actividade e na construção de aprendizagens pela mesma.

A interrupção constante das actividades de sala por causa de telefonemas que as educadoras têm de atender deixando as crianças entregues à estagiária e/ou auxiliar de educação foi outro aspecto em que houve mudanças, pois as actividades e projectos eram continuamente interrompidos e as crianças pouco apoiadas pelas educadoras. Assim, Os telefonemas dos pais (e talvez de outras pessoas) que “chovem” a qualquer momento do dia, interrompendo as actividades e ocupando as educadoras (quer porque saem da sala quer porque atendem o telemóvel), deveriam ser evitados e limitados. Para tal, quando algum familiar telefonasse, uma funcionária destacada tomaria conta da ocorrência e sempre que possível a funcionária resolveria a questão do familiar, passando posteriormente a informação a quem fosse devido.

Tempos mais tarde verificou-se que este aspecto não tinha sofrido grandes alterações porque:

“O problema das chamadas telefónicas, que interrompem o trabalho das educadoras e as retiram da sala, parece mais difícil de resolver, uma vez que a instituição não tem telefonista, nem secretaria, a opção pensada era a de escalar uma funcionária por dias para o atendimento telefónico, o que ainda não se efectuou...” (Portfólio de investigação, 2002/03)

Era importante descomplicar as actividades e os projectos que se concretizavam nas salas, muitas vezes mais centrados e forçados pelo adulto do que baseados nos interesses das crianças e na sua acção.

A prenda do dia da mãe deveria ser realizada de modo diferente do que acontecia até aí. Assim, alguns pressupostos norteavam, desta vez, essa actividade: não deveriam ser complexas, centradas na proposta do adulto, desadequadas para as crianças e para o gosto dos pais daquele meio cultural, entre outros aspectos.

Organização dos grupos

Procuraram-se alternativas às imutáveis actividades com o grande grupo. Aproveitava-se os adultos estarem distribuídos pelas áreas (tinha-se combinado isto para que os adultos dessem mais apoio às crianças) para fazerem actividades com pequenos grupos e pares.

Quanto aos pais e comunidade...

Encontraram-se alternativas para a relação entre pais e jardim de infância enfatizando mais a qualidade do que de quantidade de encontros.

Descobriram-se estratégias para dar a conhecer aos pais o trabalho realizado no jardim de infância, neste contexto as redes curriculares foram um instrumento muito útil e organizado para mostrar o trabalho das crianças aos pais.

A relação e o atendimento permanente às famílias eram algo de que a instituição em estudo se poderia orgulhar. Contudo, o exagero de telefonemas, ao longo do dia, de pais para falarem com as educadoras estava a prejudicar o trabalho de sala e o grupo de crianças. Para controlar e equilibrar esta situação combinou-se que sempre que um familiar telefonasse, uma funcionária destacada (semanalmente) daria a informação de que a educadora estava ocupada em actividades com as crianças e só em caso de urgência ela seria chamada. Sempre que possível a funcionária resolveria a questão do familiar ou tomaria nota do recado, passando posteriormente a informação a quem fosse necessário. Deste modo, procurava-se sensibilizar os pais para telefonarem em períodos oportunos e só em casos estritamente necessários.

As educadoras resolveram fazer a última reunião de pais do ano lectivo apresentando o tema do desenvolvimento sócio-moral da criança. Queriam mostrar como elas o desenvolviam no dia a dia e também pedir a continuidade e a colaboração

dos pais nesse trabalho em casa. Esta ideia de complementaridade de esforços entre profissionais e famílias das crianças resultou, sem dúvida, da importância que o grupo de educadoras estava a dar ao tema e à consciência crescente de que era uma área em que o envolvimento parental era fundamental para que houvesse efeitos mais consistentes nas crianças.

Em síntese

Algumas conquistas e muitas coisas a fazer...

Algumas conquistas e muitas coisas a fazer... Era o balanço de um ano de formação em contexto. *“As mudanças eram poucas e andavam devagar. Era algo muito pesado que era preciso puxar...”* (Portfólio de investigação, 2002/03). A sensação de que um ano é muito tempo e de que se tinha feito pouco, apesar de se sentir um esforço enorme para conquistar algumas pequenas coisas, constituía a primeira impressão, as primeiras convicções que ressaltam do percurso feito.

Mas, como investigadora, era necessário realizar uma análise mais concreta, mais profunda, menos epidérmica da realidade em desenvolvimento. Pela análise da descrição anterior é possível constatar o seguinte desenvolvimento nas educadoras:

- Têm maior consciência da prática presente da equipa por confronto e conflito cognitivo com referências pedagógicas que “desconheciam” e práticas de actuação baseadas na pedagogia da infância. Consequentemente há um aumentar de consciência do que constituem ou não aspectos de qualidade da instituição e da prática profissional.

- Emergem atitudes manifestas de motivação para a mudança e de curiosidade para outras perspectivas pedagógicas

- Reflectem e fazem experiências de reorganização no ambiente educativo, nomeadamente ao nível da montagem de áreas, tendo em consideração diversificar os materiais e ampliar as experiências das crianças. Revelam procedimentos que promovem a estimulação da criança.

- Fazem experiências de reorganização do tempo estabelecendo uma rotina com momentos marcantes, distintos e que ocorram sistematicamente; Realizam tentativas de inserir na rotina um tempo de trabalho em círculo (antecipando o lanche da manhã) e o momento de planear-fazer-rever. Planear (momento destinado a perguntar às crianças o que desejam fazer e onde desejam trabalhar) – Fazer (distribuindo adultos pelas áreas

das salas para apoiar o trabalho das crianças) – Rever (alterando o momento de colocar as camas para as crianças dormirem de tarde).

- Aumentam as oportunidades de escolha e iniciativa das crianças alterando procedimentos e criando um momento de planificação e escolha das áreas e actividades. Revelam atenção em relação a aspectos de autonomia das crianças.

- Tentativas para alterar o momento de chegada das crianças de manhã ajudando as auxiliares de educação a encontrar outras formas de estar e apoiar as crianças no momento de chegada da manhã e nos prolongamentos.

- Diversificam a composição do grupo, organizando situações e possibilidades de actividade para pequeno grupo e par

- Compreendem como se processa o desenvolvimento sócio-moral das crianças reflectindo sobre a temática.

- Esforçam-se por evitar o uso de atitudes punitivas e outro tipo de constrangimentos da criança como meio de modelar os comportamentos da criança, bem como as auxiliares de educação. E, iniciam-se progressivamente na experiência de usar atitudes alternativas e criar um clima moral de cooperação entre as crianças. Revelam atitudes de sensibilidade para com as crianças.

- Percebem a diferença entre clima directivo, permissivo e de apoio e iniciam-se na descoberta de estratégias para criar um clima estável e apoiante às crianças. Revelam atitudes de sensibilidade para com as crianças.

- Iniciam as crianças na aprendizagem de resolução de conflitos. Revelam atenção em relação a aspectos de autonomia das crianças.

- Diligencias para integrar as auxiliares de educação no conhecimento e nas práticas de mudança, contribuindo para a formação daquelas e realizarem um trabalho ajustado, concertado e favorável para as crianças.

- Tentativas para alterar comportamentos de funcionárias que são desrespeitosos para com as crianças e para com o trabalho das educadoras e esforço daquelas para modificar essas atitudes.

- Começam a fazer sentido, embora sem relevante consubstanciação na prática, de palavras como partilha, direitos das crianças, cooperação, responsabilidade, iniciativa, equidade, respeito pela auto-estima da criança, entre outras, que iniciam as educadoras numa nova imagem de criança e de prática profissional.

- Iniciam um ambiente em que as crianças podem ser decisoras e participantes na criação de regras. Revelam atenção em relação a aspectos de autonomia das crianças.

- Reflexão e tentativas de desenvolvimento de uma prática baseada na perspectiva construtivista e na aprendizagem activa.

- Maior sensibilidade para realizar actividades e projectos baseados na iniciativa da criança, do grupo, nos seus interesses e planificados. Revelam procedimentos que promovem a estimulação da criança.

- Fazem diligências para promover actividades e experiências que abarquem e integrem as diferentes áreas de conteúdo e expressões da criança. Revelam procedimentos que promovem a estimulação da criança.

- Reconhecem o valor da planificação e fazem-na num diálogo com as estagiárias e iniciam um registo de planificação em rede.

- Conseguem criar alterações e condições no ambiente educativo que produzindo evidências de uma atitude mais calma nas crianças e maior envolvimento nas actividades.

- Fomentam a colaboração dos pais no trabalho de jardim de infância.

- Formam espírito de equipa (comunicação, abertura, partilha, confiança, troca de experiências, medos dificuldades, obstáculos...)

- Começam a aprender a encontrar resposta para os problemas através de uma atitude reflexiva, crítica, experimentadora e investigativa.

Não se exauriam nesta síntese os aspectos de evolução nem, tão pouco, aqueles que continuavam a necessitar de intervenção na instituição. Contudo, nesta fase, havia pequenas evidências de progressos na construção, ainda, dos alicerces da transformação da pedagogia e do edifício da qualidade e que era necessário destacar para continuar a construir, no ano seguinte, a partir daí.

9.4 Ano lectivo 2003-04

Muita coisa mudou nos dois anos que aconteceram. A equipa de educadoras criou abertura para conhecer e analisar práticas diferentes e também para pôr em prática o que consideravam interessante e conveniente para as crianças. Tornaram-se numa equipa que partilha experiências e divide saberes. Tornaram-se mais sensíveis e criaram um novo entendimento sobre o que é o respeito pela criança. Tornaram-se mais exigentes consigo e com os outros no que diz respeito à interacção com as crianças

Aumentaram os seus conhecimentos e mudaram muitos aspectos da sua prática. Começou a atingir-se a cultura, os saberes, crenças e valores da instituição em estudo.

Assim, neste apartado começa-se por descrever o que ocorreu na instituição em estudo situando um conjunto de problemas que foram surgindo e as soluções encontradas na formação em contexto. Depois evidenciam-se as mudanças e as transformações na pedagogia através do percurso de análise dos Aspectos centrais da pedagogia da infância (dimensões curriculares integradas), de alguns Aspectos centrais do funcionamento da instituição e dos Aspectos da formação em contexto, mudança e desenvolvimento profissional e institucional. Finalmente, evidenciam-se as mudanças e o desenvolvimento da qualidade através da apresentação e leitura dos resultados da Ficha de oportunidades educativas da criança, que inclui a escala de envolvimento, bem como a apresentação e leitura dos dados obtidos na Escala de empenhamento do adulto. Estes resultados foram cruciais para entender e monitorizar o sentido da mudança rumo ao propósito de crescimento da qualidade que havia com esta intervenção e estudo.

Ponto I

9.4.1 A Formação em contexto

Um surgir desprevenido de algumas ocorrências na instituição, acrescidas de um conjunto consequente de problemas que despontaram e as soluções encontradas na formação em contexto, impõe que se inicie a descrição, deste ano lectivo de 2003/04, com a apresentação deste ponto do trabalho.

“Terça-feira, 16 de Setembro 03

É o começo do ano lectivo. Fiz a primeira visita deste ano lectivo ao jardim de infância em estudo. Visitei as salas onde tinha alunas de 4ºano. Procurei perceber se estava tudo a começar bem com as estagiárias, por isso falei com as alunas e com as educadoras. Pareceu-me o normal de início de ano lectivo, embora sentisse algumas educadoras um pouco estranhas, comprometidas, engasgadas pela vontade de dizer alguma coisa. Apesar disso, a conversa com as educadoras sobre as estagiárias foi possível. Só com a CO foi mais difícil falar. Fez-me esperar (mostrando estar ocupada com as crianças), mas eu não desisti, esperei à porta da sala. Eu intuía algo de estranho. Finalmente, a CO saiu da sala, percebeu que eu não ia embora sem falar com ela. Eu tinha de tratar de assuntos de início de ano lectivo que se relacionavam com as estagiárias e ela era nesse ano lectivo a educadora responsável. Vinha agitada, comprometida, fugidia. O diálogo foi rápido porque percebi que não havia vontade para conversar. Pedi uma reunião com as

educadoras para dar as informações gerais de início de ano lectivo acerca do estágio das alunas (objectivos, calendário, organização e outras informações) [...]. Ainda, e por descargo de consciência tentei alongar a conversa sobre um assunto relacionado com as estagiárias ao qual a CO retribuiu com uma breve elucidação. E, mais não revelou... Embora já tivesse muito para dizer sobre o que viria a concretizar-se no dia seguinte.(Portfólio de investigação, 2003/04)

Foi com o *suspense* deste acontecimento que se iniciou o ano lectivo. Dois dias depois a investigadora recebe um telefonema preocupado de um dos directores da instituição em estudo, vinha dizer que três das cinco educadoras tinham reunido no dia anterior com urgência para lhe comunicarem que iam deixar a instituição no final do dia, porque tinham sido colocadas na rede pública. A ocorrência exigia-lhe que encontrasse uma solução rapidamente porque as crianças não podiam ficar sem educadoras. Esse director agiu rapidamente contactando uma série de profissionais e optando para o jardim de infância por uma que tinham sido estagiária finalista na instituição no ano lectivo anterior e por outra que tinha sido estagiária dois anos antes, pois ambas conheciam os grupos de crianças, os pais, a instituição e o modo de trabalhar. Mas, o responsável director mostrava preocupação no telefonema, pois receava que a situação pudesse prejudicar o desenvolvimento da investigação. As notas de campo da investigadora registavam: “ *O Sr. B. falava com preocupação esperando a minha aprovação e preocupadíssimo com as consequências desta situação para o meu trabalho de investigação e intervenção*” (Portfólio de investigação, 2003/04). É que a mudança das educadoras poderia implicar tirar as estagiárias e sem elas, neste jardim de infância, não haveria possibilidade de continuar a ser visitado e acompanhado por esta intervenção. Este problema resolveu-se e as alunas continuaram ali o seu estágio. Após o momento de maior crise, a realidade mostrava que duas das novas educadoras, também, eram conhecedoras de toda a transformação que se estava a fazer (por terem estagiado na instituição), o que parecia ser óptimo pelas possibilidades de colaborar e dar continuidade ao trabalho iniciado. Por seu turno a educadora PB passava a coordenadora, embora continuasse com uma sala. Na coordenação esta educadora podia ser sempre, na equipa, um elo de ligação e continuidade entre a intervenção anterior e o presente.

De Outubro 03 a Fevereiro 04

O ano começou assim atrapalhado, educadoras novas no jardim de infância e mais uma nova coordenação, agora com a PB, daí que fosse necessário ir percebendo caso a caso quais eram as necessidades das pessoas, pois estas eram, nesta altura, mais individuais do que de equipa. Cada educadora na sua sala tinha um trabalho a iniciar e a concretizar que precisava de uma resposta pessoal e imediata (duas das educadoras estão a começar no jardim de infância – AX e MO; outra está na creche pela primeira vez, pois veio do ATL, onde trabalhou muitos anos – CE; e outra está a começar o seu segundo ano de trabalho – DO. Acresce referir que nenhuma daquelas educadoras teve experiência de supervisionar estagiárias e a única que faz ponte de ligação com o trabalho do ano anterior é a PB, mas que agora assume também o papel novo da coordenação. Por estarem todas em situações muito diferentes emerge a necessidade de acompanhar as dificuldades de cada uma de forma particular. Em notas de campo a investigadora reflectia assim:

“As situações de equipa virão depois... Surgirão, concerteza, mais tarde, com outra premência, quando a equipa começar a funcionar verdadeiramente e a tomar decisões conjuntas. Mas, nessa altura se mudará de estratégia” (Portfólio de investigação, 2003/04).

Havia muito que para fazer. A sensação era de que se estava a começar do zero. Uma equipa cheia de gente nova, na profissão e na formação em contexto. As educadoras tinham recebido bem a ideia da formação em contexto e de participar na investigação. Mas... registava a investigadora em notas de campo:

“Há tanto para fazer. Há tanto para recomençar...Mas como apoiar estas pessoas particularmente? Dando respostas à medida que as perguntas de cada uma surja? Claro que isto terá de acontecer. Mas, não vai ser suficiente. É necessário estar armada com um esquema de apoio e formação, sobretudo para as educadoras que, neste momento, têm estagiárias finalistas da escola e que vão trabalhar mais directamente no meu projecto de investigação. Assim, como modelo organizador da formação e da supervisão da prática pedagógica terei como sustentáculo e linha de orientação o esquema que refere ao Aspectos centrais da pedagogia da infância (Oliveira - Formosinho, 2001), onde as dimensões curriculares – espaço e materiais, tempo, interacção, observação, planificação e avaliação, projecto e actividades, organização do grupo – e as áreas curriculares integradas – formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do

mundo – vão ser contributos de reflexão e de arranque da prática pedagógica, nesta primeira parte do ano (Portfólio de investigação, 2003/04).

As dimensões curriculares integradas e as áreas curriculares constituíam caminhos estruturantes possíveis para proporcionar a este novo grupo ocasião de reflectir, agir, voltar a reflectir e em contexto continuar a formação.

Acresce dizer que este período se prolongou, aproximadamente, de Outubro a Fevereiro. Não tendo sido esquecidos, neste tempo, as actividades de relação com os pais e a comunidade.

Mês de Outubro 04

Com aquele esquema organizador da formação/supervisão, em Outubro houve uma insistência muito grande em trabalhar e cuidar dos diversos aspectos da organização do ambiente educativo contextualizados em cada realidade de sala/grupo de crianças/educadora. Nesta lógica, em cada sala se reflectiu sobre as questões do espaço e materiais para, deste modo, se organizar a montagem das salas. Também se reflectiu sobre as questões do tempo para se construir uma rotina consistente e adequada ao grupo de crianças. Os grupos estavam organizados desde o princípio do ano, mas houve uma grande preocupação, deste logo, em perceber que existem situações que influenciam fortemente os grupos de crianças e que devem ser identificadas prontamente, para se tomarem decisões ajustadas a cada caso. Assim, o tamanho dos grupos; a composição etária (existência de um grupo misto); as características individuais das crianças e os seus níveis de desenvolvimento (nomeadamente a inserção de crianças com NEE nos grupos era um factor de diferenciação a considerar); o maior número de crianças de um sexo (dois dos grupos têm uma grande maioria de meninos), foram alguns dos factores considerados e que preveniram as educadores para uma intervenção própria. Os factores de interacção (criança - criança; criança - grupo; criança - adulto) também foram objecto de reflexão e de ajustamento e descoberta de formas de intervir em cada sala.

Alguns instrumentos de organização social do grupo começavam a surgir nas salas e a ser motivo de interrogações, pois algumas educadoras queriam iniciar a sua realização e utilização. Foi-se vendo caso a caso, isto é sala a sala, quais eram as questões em causa, apelando-se sempre para a importância da função destes

instrumentos, contrariando a tendência de uma aplicação meramente técnica ou por “receita” aceite.

Entretanto, as actividades e os projectos iam acontecendo e emergindo nas diferentes salas, por isso, ainda neste mês, se reflectiu sobre a planificação de trabalho de projecto e se distinguiu a planificação feita pelas crianças, da planificação e registo em rede, realizado pelo adulto, que integra as propostas emergentes das crianças e alarga o seu potencial educativo através de sugestões da equipa (Spodek e Saracho, 1998). Esta reflexão aconteceu numa reunião (17 de Outubro) onde estiveram educadoras cooperantes e estagiárias do 4º ano. As educadoras começaram a aderir a este tipo de planificação/registo (o que constituiu uma inovação porque as educadoras não planeavam nem registavam por escrito e as alunas planeavam através do preenchimento de uma grelha³). As educadoras cooperantes perceberam a diferença entre aquela planificação linear (Spodek e Saracho, 1998) e a proposta de planificação em rede (Spodek e Saracho, 1998), bem como a fundamentação e o modo de execução e utilização desta ferramenta de trabalho. É, também, neste âmbito da planificação que se reflecte e as educadoras se consciencializam da necessidade de serem trabalhadas, com equilíbrio, as diferentes áreas de conteúdo das orientações curriculares. As educadoras estavam com vontade de fazer esta experiência.

Acresce dizer que foi acordado com alunas e educadoras que colocassem as teias de planificação das crianças (Katz, e Chard, 1997; Spodek e Saracho, 1998) e os registos dos projectos nos placards das suas salas, para que as crianças comesçassem a ver que o adulto considera o que elas dizem. Para tal e para fundamentação do trabalho de projecto foram pedidos pelas educadoras textos de apoio e foram-lhe fornecidos alguns, extremamente simples e compreensíveis.

Igualmente, foi pedido que colocassem as redes em locais visíveis.

Mês de Novembro 04

O agitado e trabalhoso arranque do ano lectivo, com tantas novidades, começava agora a estabilizar paulatinamente, conduzido pelo processo de continuidade e consolidação do trabalho começado anteriormente. Agora, era possível pôr as educadoras a par de algo que era pedido às alunas finalistas e que poderia constituir para

³ Era um tipo de planificação entendida como uma série de passos em direcção a um objectivo. Assim, a grelha que se referiu integrava uma programação de actividades, objectivos, estratégias, materiais... entre outros aspectos. Pode-se considerar que se enquadrava numa perspectiva planificação linear conforme Spodek e Saracho (1998)

a sua formação em contexto um aspecto interessante e uma resposta a algumas das suas questões. Assim, podemos dizer que Novembro foi o mês do Portfólio. O que é? Para que serve? Como se faz? Foram questões às quais se deu, finalmente, resposta numa reunião que aconteceu em 21 de Novembro com as educadoras e em que as alunas do 4º ano também estiveram presentes. As educadoras perceberam que o Portfólio era um instrumento de reflexão e de supervisão e consideraram que era importante possibilitar às alunas finalistas a sua construção, mas não desejaram inteirar-se da sua elaboração directa (havia ainda muita coisa a iniciar e firmar nesta equipa que estava a dar os primeiros passos em conjunto).

Mês de Dezembro 04

A continuação do trabalho e da prática pedagógica, no geral, estava a ter expressão e continuidade com mais relevância e qualidade numas salas do que noutras. Mas, nesta época do ano todos os trabalhos se começavam a dirigir para a grande preparação da Festa de Natal, que todos os anos acontecem nesta instituição com imenso entusiasmo, grandiosidade e envolvimento dos diversos profissionais e pais. Assim, pode-se dizer que, o mês de Dezembro, foi intenso em preparativos e concretização do relacionamento entre o jardim de infância e as famílias, tendo como ponto mais alto o grande dia da Festa de Natal. Esta correu, segundo os padrões da instituição, muito bem.

Mês de Janeiro 04

Recomeça-se, após das férias de Natal, era preciso reflectir, com cada educadora, sobre as situações e sobre as áreas de intervenção mais prementes em cada sala. Houve ainda um momento em conjunto (16 Janeiro), em que também estiveram presentes as alunas do 4º ano, onde a partir da partilha e da reflexão sobre as situações mais prementes se repensou a intervenção dos adultos e onde se planificaram actividades para (re)continuar o trabalho iniciado nos meses anteriores, integrando novas propostas e interesses das crianças.

Quinta-feira, 12 de Fevereiro 04

Aconteceu, nesta altura, a uma reunião de formação em contexto com a nova equipa de educadoras em conjunto.

Em notas de campo a investigadora resume o que aí se passou:

“Renovei o pedido de colaboração das educadoras no meu projecto de investigação. E, recordei, para conhecimento de quem estava de novo na equipa, em que consistia a pesquisa e o que já tinha sido feito com a equipa e na instituição nos dois anos anteriores, nesse âmbito. Expliquei por que razão tinha optado por momentos de formação mais individualizados desde Setembro até aqui” (Portfólio de investigação, 2003/04)

É que, apesar de se estar a iniciar em Fevereiro um momento de formação em grupo, de Setembro até ao momento tinha-se optado por uma formação particularizada (tirando um momento ou outro de reunião com a equipa e que ocorreu para ajuste de alguma situação), pois tinha parecido que com a saída das educadoras do ano lectivo passado, para a rede pública e a entrada de pessoas novas para a equipa, seria mais adequado realizar um acompanhamento, inicial, mais individualizado e de acordo com as necessidades específicas de trabalho de cada sala e de cada uma. Em Notas de campo a investigadora explica:

“Tinha-me deixado conduzir pelo estilo destas educadoras que solicitavam muito a minha ida às salas e pediam a minha opinião, orientação e aprovação sobre o seu trabalho. Convém recordar que duas das três educadoras com quem estou a desenvolver o projecto de investigação, nas suas salas, estão a completar o seu segundo ano de trabalho e foram minhas alunas (diferenciavam-se muito das educadoras anteriores, neste aspecto), por isso têm uma proximidade grande, uma relação ainda muito perto do estilo professor-aluno e, para além disso, encontram-se numa fase de indução na profissão, que lhes confere, obviamente, algumas inseguranças, incertezas e dúvidas, o que as leva a assumirem, ainda, uma postura de formandas à procura de apoio do supervisor experiente” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Este período, de formação mais específico e individualizado, foi positivo para essas educadoras construírem a sua prática de forma personalizada, sem recorrer tanto à norma geral, à “receita” das companheiras de profissão ou ao que é “costume” na equipa ou na instituição. E, de modo geral a prática das educadoras acompanhava as mudanças e as decisões tomadas nas reflexões da investigadora com cada uma. Mas, por outro lado, este menor investimento na reflexão em grupo, na cooperação e colaboração tinha trazido aspectos menos enriquecedores para a equipa (havia menor espírito de equipa e maior sensibilidade para aspectos de competição e comparação entre trabalhos e educadoras) e isto notou-se num dado momento desta reunião. É que, depois de se

terem falado sobre alguns aspectos da prática e pedido a cooperação das educadoras para reflectirem e descobrirem a melhor forma de contornarem ou resolverem aquelas situações, a DO sentiu-se muito atingida e culpabilizada pelas situações que estavam em discussão e de repente começou numa atitude de defesa enorme. Nas Notas de campo a investigadora regista este incidente:

“Esta atitude traduzia-se em arranjar desculpas para tudo, em justificar-se com as crianças difíceis e com uma criança com NEE da sua sala, em culpabilizar a estagiária por não ser uma ajuda e até a mim por não ter dito há mais tempo que algumas «coisas não estavam bem»”. (Portfólio de investigação 2003/04)

Foi preciso, depois de terminada a reunião, falar com a DO em particular. A investigadora explica em Notas de campo por que decidiu isso naquela altura:

“Nem sempre estas situações são fáceis nem, tão pouco, é fácil estar nelas. Na altura, achei que não era ocasião para falar em grupo, dado o enervamento da educadora. A sós era mais conveniente e possível explicar quais os aspectos que lhe diziam respeito, reflectirmos e pensarmos nalgumas pistas para os melhorar ou modificar. Estes eram:

- Observar e atender ao comportamento das crianças porque revelam cada vez mais comportamentos de desrespeito uns pelos outros e também pelos adultos.*
- Aparece um quadro novo na sala com o nome “Como nos portámos”. Porquê? Para quê? O que julga que resolve?*
- A actuação assistemática da educadora sobre a rotina, sobre dar indicações aos limites do comportamento das crianças é um motivo de perturbação do comportamento do grupo, daí a necessidade de descobrir estratégias de actuação.*
- Definir as funções da auxiliar de educação. Obrigar a sua permanência na sala. Dar-lhe a tarefa de escolher uma área da sala durante o tempo de actividades livres para brincar com as crianças e responsabilizar-se. Pensar noutras estratégias...*
- Distribuir os adultos pelas diferentes áreas da sala no período de actividades livres e responsabilizá-las por esse momento com as crianças.*
- As educadoras de apoio às crianças com NEE devem fazer a integração social dessas crianças pondo-as a brincar e trabalhar com as outras, em vez de trabalharem sozinhas com uma criança, num canto, com um jogo... Isto é integração física não é integração social.*
- Não deixar pessoas (por exemplo a colega do ATL) entrar na sala e ficar na amena conversa com a educadora, pois enquanto isso as crianças dispersam.*
- As crianças brincam muito com materiais que trazem de casa (brincadeiras com Tazos; Cartas; e outros jogos de casa). É sinal de que o ambiente educativo não está a responder*

aos interesses das crianças. É necessário descobrir soluções: proibir? Criar área onde brincam com esse material? Deixar brincar no recreio e prolongamentos do dia? ...

- Não deixar as crianças entrarem para a sala enquanto a Educadora ou estagiária não chega para fazer o acolhimento

- Não é lugar amontoar casacos das crianças em cima do sofá da casinha nem tão pouco no chão, como eu já vi, nem esses casacos permanecerem aí até às 10h. da manhã em vez de serem imediatamente arrumados, mal as crianças chegam.

- A construção da área do veterinário responderá aos interesses das crianças? Pela forma como está a ser conduzido não me parece. Era preferível desenvolver jogos e actividades de dramatização relacionadas com os animais, pois algumas crianças do grupo sistematicamente têm brincadeiras em que os imitam.

- Pintura, cola e colagem, recorte, folhas de desenho etc. por que razões não estão, todos os dias, disponíveis e acessíveis às crianças?

- Atenção ao tipo de estágio que se está a proporcionar à estagiária do 4º e do 2º ano, dadas as situações antes referidas. A educadora tem de ser modelo e tem de orientar convenientemente o trabalho das alunas.” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Foi uma conversa saudável mas intensa porque a DO estava inicialmente descontente e na defensiva. Mas, no final concordou que teria de encontrar formas de mudar alguns aspectos da sua prática. Recordou-se, também, que a intenção das reuniões de formação em contexto não eram a de diminuir a auto-estima profissional das educadoras, mas de criar situações de reflexão e descoberta colaborativa e contextualizada de práticas melhores e de qualidade. Esta era uma experiência incipiente para algumas educadoras do recém-formado grupo e talvez, por essa razão, ainda pouco preparadas para expor problemas e dificuldades e encontrar soluções de forma participada e colaborativa.

Devido à conclusão dos trabalhos por causa deste episódio com a DO, na reunião com o grupo de educadoras, reflectiu-se unicamente sobre os aspectos comuns a mais do que uma sala ou que diziam respeito ao funcionamento da instituição. Assim, três assuntos foram reflectidos e as educadoras encontraram formas de os contornar. Um primeiro aspecto referia-se ao seguinte:

As crianças do grupo misto e dos 4 anos são recebidas de manhã, enquanto as educadoras não chegam ao J.I., na sala da educadora AX (grupo dos 4 anos) por uma auxiliar de educação. Em conversa anterior com a AX, esta tinha confirmado a ideia de que isso não era bom para as crianças, trazia desgaste e desrespeito pela sala de actividades. A AX corroborou esta opinião dizendo que: “*as auxiliares de educação*

deixam as crianças espalharem-se pelas áreas da sala, não conseguem que as crianças respeitem a sala, nem os materiais, nem as regras que habitualmente têm durante o resto do dia” (Portfólio de investigação, 2003/04) com a educadora, como mostram as Notas de campo da investigadora. A educadora AX descreveu que por vezes a situação era caótica referindo: *“as crianças estragam materiais e destroem parte das áreas da sala”*, chegando mesmo a ter receio e a evitar colocar certos materiais nas áreas por causa disso. Era esta a situação que estava em discussão. Depois de uma ou outra sugestão, lançada pela PB, parecia não se encontrar uma que evitasse, na totalidade, os problemas levantados. Creio que foi mesmo a AX que acabou por sugerir o refeitório como uma hipótese. A partir daí foi só reflectir nas vantagens de se usar este espaço tão pouco aproveitado, quando há tanta falta de espaço no edifício. A educadora PB, falando como coordenadora, abraçou a ideia e, em conjunto, as educadoras presentes pensaram e deram logo uma série de sugestões ao nível da organização do pessoal, ao nível da aquisição de materiais específicos (para aquele período da manhã e do final da tarde), ao nível da utilização do refeitório de modo a não interferir com a higiene do local (uma funcionária limpá-lo-ia assim que as crianças fossem para as salas) nem com o trabalho na cozinha (separadores de cortinas ou biombos a partir de certa área do refeitório para isolar o lugar de recepção das crianças de manhã). O mesmo se passaria para o tempo de prolongamento.

Mas estas mudanças não são instantâneas e nem sempre são fáceis de conseguir, era preciso falar com a Direcção da instituição. A PB ficou de o fazer porque a Direcção para além de ter de autorizar teria também de falar previamente com a empresa que faz o trabalho de nutrição e higiene alimentar para a instituição, pois poderia haver aspectos de higiene no refeitório que seria necessário controlar. Para além disto, a PB ficou de falar com a Direcção sobre a situação, argumentando a necessidade de mudança, com base nos seguintes aspectos:

- Cansaço das crianças pela sala de actividades e respectivos materiais
- Desgaste e estrago dos materiais da sala de actividades
- Desrespeito das crianças pelas regras ou limites de comportamento a ter na sala, pois nos períodos de tempo em que se encontram com as auxiliares é-lhes permitido fazer algumas coisas que não podem fazer quando estão em tempo de actividade com as educadoras. Esta situação não é possível ser compreendida pelas crianças trazendo confusão e distúrbios no seu comportamento

- Aproveitamento de uma área do refeitório onde se poderão desenvolver actividades que na sala não se pode ou não se deve

Neste cenário, ainda se pensou passar a televisão e o vídeo da sala dos 4 anos para o refeitório.

Um segundo aspecto tratado, na reunião, referia-se ao seguinte:

Pedir mais respeito ao pessoal docente e funcionárias do J.I. quando as educadoras estão a trabalhar com as crianças na sala. A questão relaciona-se com recados, pequenas conversas entre adultos e que constantemente entram nas salas e interrompem o trabalho da educadora. Acontece ainda que as pessoas o fazem com pouca discrição (entram pela sala dentro, conversam, falam alto etc.), apesar de no ano lectivo anterior se ter começado a sensibilizar estas pessoas para alterarem esses comportamentos.

O terceiro aspecto tratado na reunião relacionava-se com o seguinte:

Algumas crianças brincam, nas salas, com tazos, cromos de futebol, cartas, gameboy etc. Às vezes a proibição é explícita, outras vezes os adultos fingem não ver (acontece mais numas salas do que noutras). Será de proibir? Será de permitir? O que as educadoras acham é a questão em discussão. Depois de um momento em que as educadoras falaram sobre como faziam, quando deixavam ou não e alguma reflexão sobre as consequências para cada situação. As educadoras acordaram que se poderia deixar as crianças trazerem aqueles materiais para usarem ou mostrarem aos amigos só no período de recepção, no início da manhã. Quando as educadoras chegam e entram para a sala as crianças terão de guardar esses materiais nas suas mochilas. A reflexão das consequências desta opção não foi mais longe, por isso as educadoras escolheram assim, terão que experimentar e depois reflectir.

Sexta-feira, 13 de Fevereiro 04

Estava marcado para este dia o primeiro encontro de formação em contexto com as auxiliares de educação da instituição. Este encontro já tinha sido pedido o ano passado pela anterior coordenadora e educadoras mas, o tempo foi passando e não chegou, por várias razões, a haver ocasião para o concretizar. Assim, renovado o pedido pela actual coordenadora, e porque as auxiliares de educação tinham ficado na expectativa, desde o ano anterior, conseguiu-se finalmente agendar para o dia de hoje este encontro. Resta dizer que no ano lectivo anterior as educadoras, como tinha ficado combinado, iam transmitindo às auxiliares de educação as reflexões que iam fazendo,

bem como, as decisões e os compromissos que tomavam na formação em contexto. É que, a equipa concordou que a formação das educadoras, sobre desenvolvimento sócio-moral da criança, só teria efeitos na instituição se elas e as respectivas auxiliares de educação discutissem e ajustassem posturas e modos de actuar com as crianças. Isto aconteceu e foram-se vendo mudanças e evolução naquelas profissionais. Parece ter começado a haver, progressivamente, menos berros, menos castigos, enfim, mais serenidade na actuação com as crianças. Apesar disso, motivadas pelo assunto suspenso, as auxiliares de educação voltavam a solicitar, este ano lectivo, o encontro que elas apelidavam de “Castigos: como actuar?”.

Antes de enfrentar este tema, que é polémico e complexo, considerou-se que seria melhor reflectir sobre outras questões previamente. Como relata a investigadora em Notas de campo:

“Considerarei que temáticas mais básicas e mais simples como a diferença entre cuidar e educar e o papel da auxiliar de educação neste processo e questões sobre o que é a aprendizagem activa, deveriam ser reflectidas anteriormente, pois dariam outras bases às auxiliares de educação e possibilitariam abordar o seu pedido de forma progressiva, trazendo-lhes outra preparação quando o abordássemos directamente”. (Portfólio de investigação, 2003/04)

Assim, este primeiro encontro teve como finalidade reflectir e trocar impressões sobre questões que se denominaram de: “Entre cuidar e educar: qual o papel da auxiliar de educação?”. Estas profissionais foram muito participativas: deram opiniões e exemplos da sua prática, discutiram, mostraram dificuldades, justificaram actuações, reflectiram sobre boas e más práticas e, a cada ponto lançado para discussão, foram sinceras e genuínas nas afirmações que fizeram. É claro que o tema “deu pano para mangas” daí que as duas horas, disponíveis para este encontro, tivessem passado rapidamente, ficando muito por dizer. Mas, as auxiliares de educação insistiam no tema recorrente, que eram “os castigos”. Como explica a investigadora:

“Neste cenário, algumas auxiliares de educação manifestaram o desejo de continuarmos a conversa num outro encontro e de abordarmos o desejado tema dos “Castigos: como actuar?”, como lhes chamam. Ficou combinado que se falaria à coordenadora para marcarmos nova reunião”(Portfólio de investigação, 2003/04)

Resta dizer que, ainda, no final do encontro foi pedido às auxiliares de educação que fizessem um pequeno trabalho de grupo para sintetizar e concluir a sessão. O trabalho consistia em pensarem na função de cuidar e de educar e em tudo o que foi dito naquele encontro e relacionarem isso com os direitos das crianças. Isto é, os profissionais têm a função de cuidar e de educar então que direitos têm as crianças? Para fazer este trabalho discutiram em pequeno grupo (formaram-se dois) e escreveram os direitos num papel. Houve apresentação ao grande grupo. O resultado foi bastante interessante, por isso uma das auxiliares ofereceu-se para reunir as ideias todas, passando a computador o que tinham apresentado, e com isso elaborarem um documento de declaração direitos da criança para divulgar às pessoas da instituição onde trabalham. Como consta em documento arquivado no Portfólio de investigação (2003/04) o resultado foi o seguinte:

“Direitos das crianças

Direito de se explicarem e de se exprimirem

Direito a brincar

Direito de saber quais os seus limites de comportamento

Direito à sua própria personalidade, porque cada um é uma individualidade

Direito à alimentação o mais saudável possível e às necessidades básicas de higiene

Direito a respeitar e serem respeitados

Direito a aprender a crescer

Direito ao amor e ao carinho

Direito a errar (fazer asneiras) porque o errar é uma forma de aprendizagem

Direito à felicidade

Direito a saber estar

Direito a comunicar

Direito a exteriorizar emoções e sentimentos (chorar, rir, tristeza, etc.)

Direito à escolha

Direito às respostas dos porquês

Direito a criar e fantasiar os seus mundos

Direito à resolução dos seus problemas

Direito a ser autónomos

Direito a ser CRIANÇA

Direito à VIDA”

Terça-feira, 17 de Fevereiro 04

Como é lembrado, não foi feita em 2001/02 nenhuma entrevista aos directores da instituição em estudo, havia um relacionamento incipiente, estes não eram da área da educação e, por isso, pareciam ser pouco conhecedores da parte pedagógica da instituição. Assim, o que se revelou, até aqui, nesta descrição era diminuto e carecia de algum momento onde se evidenciasse o pensamento da direcção sobre a instituição, as profissionais e as suas funções, a educação das crianças... Como tal, transcreve-se este momento com um dos directores por revelar, de algum modo, a perspectiva da direcção:

“Encontrei ao fim de alguns meses o Sr. B. (faz parte da direcção da instituição). Estivemos a conversar sobre o trabalho feito no J.I., pois ele mostrou mesmo vontade de saber a minha opinião. Certamente devido aos pedidos que lhe foram efectuados e por algum comentário que a PB lhe tivesse feito sobre os últimos tempos e não só. Falei-lhe nas sugestões de mudança, ao nível de funcionamento, que se tinham combinado ultimamente. Referi alguns dos progressos conseguidos, desde o ano passado, ao nível das atitudes das auxiliares de educação e funcionárias, mas lembrei que ainda havia muito para fazer. O Sr. B. acrescentou de imediato a necessidade de formação desse pessoal. Em termos de trabalho das educadoras e a nível pedagógico referi que ainda havia muito a fazer. O Sr. B. ouvia e mostrava concordar com o que eu ia dizendo e, quanto a este último aspecto, quis exprimir a sua opinião dizendo que se via que o trabalho das educadoras não era todo «igual». Umas estariam a fazer um trabalho melhor do que outras [...]”
(Portfólio de investigação, 2003/04).

Este relato é uma oportunidade para compreender que a direcção estava atenta aos aspectos de transformação pedagógica que se estavam a produzir, apesar de ser mais evidente o seu olhar burocrático sobre as profissionais de educação (Formosinho e Machado, 2007). Este relato é também uma oportunidade para mostrar como este director foi mudando progressivamente de perspectiva e enfoque de preocupação ao longo dos anos que se seguiram.

Quarta-feira, 18 de Fevereiro 04

De modo geral, as educadoras mostravam um movimento de melhoramento da qualidade das práticas e muito sensibilidade para ir pondo em acção algumas decisões. Contudo, o desenvolvimento individual é um processo adaptativo e por isso dependente do ritmo e das condições de cada educadora. Neste contexto, uma das educadoras mostrava necessitar de um apoio mais intenso e individualizado ao qual era preciso dar

resposta. Assim, no papel de amigo crítico, a investigadora acompanhou uma das educadoras de forma mais individualizada em alguns momentos do percurso de formação em contexto de trabalho.

A formação em contexto também pode integrar momentos de observação. Observação crítica dos educadores sobre a sua prática. Este episódio relata como a observação contribuiu para a formação em contexto de uma educadora desta equipa.

“Fui de propósito ao jardim de infância para me «plantar» na sala da educadora DO e ajudá-la nos pontos fracos da sua prática e nas dificuldades que ela tinha, assunto discutido em reunião anterior. Entrei e observei durante algum tempo o que se passava na sala e de repente pensei a DO vai parar e vai observar comigo o que acontece na sua sala, para que veja com os seus próprios olhos a realidade de que lhe falei na última reunião. Peguei num braço da DO e disse-lhe: «Pare e observe comigo. Esqueça por momentos que é educadora e faça de conta que é supervisora de estágio». Pasmada, olhou para mim e como vii que eu sorria ela sorriu perplexa com a proposta. Num segundo parecia que ia avançar, no outro segundo senti que hesitava, pensando talvez «o que é que esta quer de mim?». Neste balancear a DO sentiu que era a sério, pois eu continuava a pegar-lhe no braço. Deslizou comigo para uma ponta da sala. «Olhe para as crianças. O que vê?», olhávamos para a área da Clínica veterinária. Ficou sem palavras, não sabia o que dizer. «As crianças estão a brincar bem?» Perguntei-lhe numa linguagem de senso comum. «Estão...» Respondeu, sem convicção, encolhendo os ombros. «Parece-me que estão a brincar com agrado...», disse eu. «Mas, olhe agora, aquelas crianças. Querem a mesma lata de comida de cão...» disse eu observando duas crianças a quererem e a puxarem pelo mesmo brinquedo. «Agora vamos aqui», dizia eu enquanto a dirigia para a área contígua, a área da pista (o nome dado às áreas era como a educadora as designavam na altura deste relato). Aqui duas crianças brincavam com peças de madeira tentando formar uma pista no meio de uma série de peças espalhadas, sem sentido, pelo chão frio da sala. Enquanto isso, outra criança desafiava as crianças da Clínica veterinária (através de uma abertura da estrutura que separava estas duas áreas) numa brincadeira de puxa coisas para cá, atira coisas para lá, exprimindo um evidente desinteresse pela área da pista e numa agitação por aquela recreação sem plano, sem intenção. A seguir pedi-lhe que observasse as duas estagiárias. A estagiária do 2º ano estava, já há algum tempo, sentada apenas com uma menina na mesa do desenho e faziam uma actividade de decalque. Faziam (no plural) é o termo indicado para o que se estava a passar, pois observamos que a menina decalcava alguns materiais, como folhas de árvore, moedas e outros, e a estagiária «ajudava» decalcando também os mesmos objectos ou completando o decalque que a menina fazia (em vez de apoiar a actividade da criança, substituía-a de vez em quando). De início eu disse à DO «observe o que a estagiária vai fazer» e, em segundos, aí estava ela a substituir a criança na actividade. A DO mal teve ocasião para se convencer,

apanhada pela surpresa e desconfiada de que não fosse uma situação esporádica. Mas, eu disse-lhe: «Espere, pois vai ver isto novamente», tentando mostrar-lhe que não tinha sido uma atitude ocasional. E, enquanto a DO respondia qualquer coisa a uma criança que a abordava, ali estava a aluna a repetir a mesma actuação. «Olhe, olhe DO», disse eu dirigindo a sua atenção para a aluna que decalcava uma moeda. Num ímpeto, a DO dirigiu-se à aluna e pediu-lhe que não fizesse aquilo e deixasse a criança livremente a experimentar (é evidente que isto teria de ser posteriormente reflectido com a aluna).

«Agora olhe para os lápis. Não há por aí um aguçador?», disse-lhe eu. A DO tinha um aguçador no bolso. Deu qualquer justificação sobre o motivo porque os lápis estavam, na maioria, sem bico. «Quem pode gostar de desenhar com os lápis assim? E por que não têm canetas de filtro? E outros materiais de desenho?», perguntei eu. A DO percebeu o que eu estava a dizer. Apesar disso choveram justificações do género: «Já tivemos canetas mas elas estragaram-nas todas», «O H. rói as canetas todas...»

O que vimos e falamos naquela área, durante pouquíssimos minutos, acho que foi o suficiente... Assim, da mesa do desenho passamos para a outra mesa da área da expressão plástica e foi fácil perceber por que razão não tinha nenhuma criança. Não tinha papel acessível, não tinha tesouras nem materiais para colagem. Não tinha qualquer material para modelagem. Perguntei porquê. A resposta da DO era do tipo: «Eles fazem recorte, colagem... às vezes faço massa de farinha... Mas as tesouras não podem estar aqui o H. pode pegar numa magoar-se... é perigoso...» (O H. é um criança com autismo). O material de recorte e colagem estava num armário de material da sala. A DO mostrou-me o que lá tinha. De imediato, depois de pedir licença, meti a cabeça nesse armário e comecei a tirar tesouras, papel... e levei para a mesa. A DO já trazia também uns tubos de cola UHU e umas revistas para as crianças recortarem. «Nem pense, DO. Eu quero cola de J.I. Essa cola vai usá-la só em situações especiais ou necessárias que precisam desse tipo de cola. Para estas crianças dê-lhes cola de pincel». A DO perguntava: «Qual? A que se faz com água?». «Sim», dizia eu metendo novamente a cara dentro do armário e descobrindo a caixa amarela de cola que todas as educadoras conhecem. A DO foi com uma criança, à casa de banho fazer a cola. Quando voltou já estavam umas crianças, que tinham visto o material ser posto em cima da mesa, sentadas a recortarem animadamente imagens das revistas. Estava o recorte e a colagem a funcionar (com reduzido e paupérrimo material, mas resolver esse assunto teria de ficar para depois).

Acho que ao observar esta situação, a DO viveu também um óptimo momento de reflexão na prática e sobre a prática e igualmente sobre o papel de educadora cooperante.

A DO percebeu a importância dos materiais estarem imediatamente acessíveis e disponíveis para as crianças utilizarem. E combinou-se, logo ali, os locais onde deveriam estar, permanentemente, colocados, arrumados e etiquetados (outras reflexões

ficariam para outra altura numa reunião, dadas as circunstâncias não deveriam ser feitas ali naquele momento). Quanto à modelagem a DO não tinha qualquer material desse tipo, não foi possível pôr a área a funcionar.

Foi igualmente importante e ilustrativo, em termos de reflexão na acção e de meditação sobre o papel da educadora cooperante, quando se observou a seguir a estagiária do 4º ano que se encontrava, há imenso tempo, na mesa dos jogos a apoiar a actividade das crianças que ali se encontravam, realmente bastante envolvidas. Todavia encontrava-se virada de costas para o resto da sala (numa atitude de defesa, que eu conheço nesta estagiária, para não ter de se envolver nos conflitos das crianças ou em comportamentos menos adequados das mesmas) deixando aos outros adultos da sala a função de controlar as situações que surgem. Poderia “cair o mundo à sua volta” que ela não “veria”, ou seja, evitava ter de intervir noutras áreas ou atender a situações mais complicadas. Assim, parando para observar (aprendendo a observar) a educadora DO viu factos e acções que há muito aconteciam e ela não realizava. E, percebeu que é função da educadora cooperante reflectir com a aluna sobre estas situações. Como se descreve em Notas de campo aconteceu assim:

“A DO observou e constatou isto, que eu já lhe dizia acontecer há muito. É claro que no momento a reacção da DO foi dirigir-se de imediato à estagiária e dizer-lhe «Não estejas de costas para o resto da sala». A aluna voltou-se um pouco e eu deixei assim, pois esta situação iria exigir um momento de reflexão com a aluna e a educadora, que ficaria para mais tarde. De repente olhou para a aluna do 2º ano e ela estava na mesa da colagem numa atitude idêntica. O impulso da DO foi dirigir-se de imediato para esta aluna e dizer-lhe o mesmo” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Mas a experiência de observação acompanhada por um amigo crítico não ficou por aqui. Agora era a vez de olhar para a área da pintura.

“Assim, perguntei: «Por que razão é que as crianças não vão para a pintura?», perguntei como se não soubesse a resposta. A DO ia afirmando coisas do género «as crianças fazem pintura..., mas os copos não podem ter tinta porque o H...entorna... à tarde é muito complicado...porque o H. mexe em tudo... e quando a... está sozinha...». Eu tinha vindo a reparar que a área da pintura, já há algum tempo que não funcionava diariamente, mas somente quando eram precisas tintas para alguma actividade. Por isso, os copos tinham restos de tinta quase seca onde os pincéis estavam enfiados e quase colados. Disse à DO «Vamos pôr a pintura a funcionar, onde estão as folhas de pintura?». A DO dirigiu-se ao

armário de materiais da sala, mas até nem tinha folhas nenhuma, de momento. Disse-lhe: «DO, as folhas não podem estar guardadas no armário, têm de estar acessíveis às crianças». A DO respondeu «quando eles precisam pedem-nos e uma de nós vai buscar ao armário». O mesmo estava a acontecer com as folhas de desenho. Por isso, aproveitei e lembrei-lhe que ela se queixa de andar num rodopio durante o período de actividades livres e que não tem tempo para nada, e fi-la pensar que isso também se devia ao facto de ela andar ocupada com coisas inúteis como dar folhas às crianças, quando as crianças as podem ir buscar se estiverem acessíveis. Perguntei-lhe «Afinal como é que se educa as crianças para a autonomia...?». A DO de imediato foi buscar, fora da sala, folhas de pintura e já trazia também um balde branco onde enfiou as folhas colocando-o junto ao cavalete de pintura. Depois de imediato foi ao armário buscar tintas. Entretanto duas crianças que nos viram naquela área aproximaram-se para ver o que estávamos a fazer e eu perguntei-lhes se queriam fazer pintura. Uma pediu logo uma folha e eu disse-lhe apontando para o balde das folhas «Estão ali». E começou a colocar a folha no cavalete. Entretanto a DO perguntou à outra criança se queria ir com ela à casa de banho preparar os copos e ajudar nas tintas. E, assim aconteceu. Num instante estavam duas crianças felizes na pintura e as estagiárias pasmadas com a actividade que ia naquela sala. Uma das crianças fez de seguida três pinturas (tal era o gosto que estava a ter), a outra fez uma pintura durante imenso tempo, pois esteve deliciada a experimentar cores sobre cores. A seguir outras crianças iam aparecendo com vontade de ir para a área. Entretanto já tinha surgido o problema de onde colocar as pinturas a secar, como não havia um local próprio resolvemos pô-las no placard, mas depois teria de se resolver a situação. Finalmente aproximámo-nos da área das construções onde estavam três meninos num entusiasmo um pouco desgovernado e ruidoso a fazer uma construção com peças de encaixe. O material plástico das peças provocava imenso barulho ao cair na mesa. As crianças para se ouvirem tinham de falar muito alto. O barulho, por sua vez, provocava agitação. A mesa plástica deslocava-se com a agitação e os movimentos mais enérgicos das crianças. É que, a mesa não era apropriada para aquele tipo de construções. Apesar disso, estavam entusiasmados e já tinham produzido algumas construções que se encontravam em cima da estante. Um menino de outra área passou por ali e desmanchou-as. Por estar a ser uma área de invasão e, também, de confusão eu já tinha pedido, anteriormente, à estagiária do 4º ano que fosse apoiando também aquelas crianças e que não se prendesse somente à área dos jogos, esquecendo o resto da sala. Tivemos, então, de identificar a criança que tinha destruído as construções e a estagiária do 4º ano ajudou-a a pensar no que tinha feito e a meter as peças na respectiva caixa, para que não ficassem espalhadas em cima da estante para os outros as arrumarem. Por fim, observamos a área da biblioteca. Recolhida e confortável possibilitava que duas crianças «lessem» um livro e conversassem, no momento, sem perturbação. Entretanto, um menino da área da pintura salpicou a parede e o chão (talvez por estar pouco habituado a usar aquele material). Identificou-se a criança e pediu-se para que limpasse a área. No início parecia querer recusar, até choramingou,

mas a DO foi com ele à casa de banho buscar um balde com água e um pano e ele limpou a área, lindamente. Cumprimentámo-lo no fim por ter cumprido tão bem a tarefa e para que saísse todo orgulhoso da situação que não era habitual naquela sala.”

Já não havia muito a conversar com a educadora sobre esta manhã. Ela observou e viu o que era necessário mudar e porquê na organização do ambiente educativo, na gestão dos adultos, na orientação das crianças no processo de planear-usar-arrumar e no seu papel de cooperante. A observação acompanhada por um “amigo crítico” constituiu um momento forte de formação. Mas, havia muito a conversar com as alunas.

Quinta-feira, 19 de Fevereiro 04

A busca incessante por saber mais e conhecer melhor a Pedagogia da Infância para “*apoiar as educadoras da instituição em estudo fez-me ler, estudar e correr entusiasticamente à procura de abordagens que eu desconhecia. Assim, a visita a um J.I. do Movimento da Escola Moderna possibilitou-me observar e compreender uma prática muito especial de uma educadora que achei especial, a TS.*” (Portfólio de investigação, 2003/04). Estas viagens e visitas são custosas numa altura em que o investigador tanto tem para efectuar, no entanto têm um lado formativo tão rico e único, que nenhum livro consegue dar, que era impossível, neste contexto de formação e de estudo, a investigadora não as realizar. A investigadora relata a experiência nas suas Notas de campo:

“Foi complicado chegar a este J.I., perdi-me no caminho, mas ainda bem que não desisti e não voltei para trás, pois foram uns momentos ricos, inspiradores e marcantes.

Quando cheguei ao local só identifiquei o J.I. pelos colantes nas janelas, pois o que vi foi uma casa pequenina, velha e modesta no meio de um jardim murado. De dentro do automóvel parecia-me uma pequena casa de habitação.

Passei o portão, dei volta à casa à procura da entrada, encontrei a porta e entrei. Uma pessoa simpática e sorridente veio imediatamente cumprimentar-me dizendo para as crianças: «É a amiga de que estávamos à espera». Cumprimentei a educadora TS e esta apresentou-me a uma funcionária e à auxiliar de educação, que serenamente ajudavam as crianças a fazerem os fatos de Carnaval. As crianças estavam em actividades livres, mas a Mónica, uma menina, veio logo falar comigo dizendo «Tu és a Clara. Vais ficar muito tempo connosco? A TS disse que ias ficar muito tempo...»

A sala pequena estava cheia de vida e de memória das vivências daquelas crianças. Via-se isso nos trabalhos das crianças expostos por toda a sala: desenhos, pinturas,

registos escritos, receitas de culinária, notícias, cartas, quadros de tarefas... Na sala pequena cabiam lá tantas coisas. Cabia lá o mundo... Afinal a sala era enorme.

A TS apresentou-me aos adultos e às crianças e depois generosamente apresentou-me a sua sala e o seu trabalho. A sala estava organizada por áreas claramente delimitadas. O espaço estava muito bem aproveitado. A TS mostrou-me a Oficina (corresponde à área da expressão plástica mas com muita diversidade de materiais). Os lápis de várias grossuras, canetas de feltro, cola, tesouras, papel, tintas, pincéis e outros materiais encontravam-se numa estante. Noutra zona desta estante havia uma caixa com material de tapeçaria (agulhas, lãs, serapilheira), algumas serapilheiras bordadas pelas crianças eram um encanto. Achei muita piada porque as crianças desenhavam em papel o que queriam para depois bordar na sarapilheira (alguns estavam expostos). Era tal e qual. Noutra estante, ao lado, havia uma série de materiais de desperdício que se destinavam a outros trabalhos de expressão plástica, nomeadamente para colagem em volume. As crianças trabalhavam com estes materiais nas duas mesas principais da sala. A pintura era feita na vertical e as costas de um armário substituíam o cavalete. Numa mesinha mais pequena duas crianças podiam trabalhar com plasticina. Esta era guardada em pequenas caixas plásticas separadas por cores. Viam-se trabalhos feitos com plasticina e colados em pequenas cartolinas. A seguir na área do computador podiam trabalhar duas crianças. Aí, num placard, estavam expostas cartas, registos de culinária, passeios e outros trabalhos. Depois, formando a área dos jogos, aparece uma estante com jogos e uma mesa onde as crianças os realizam serenamente. A seguir, no canto da sala, forma-se outro espaço onde se encontrava uma salamandra que aquecia a sala. Na parede seguinte havia um placard com vários instrumentos de trabalho: quadro de tarefas; diário; quadro de actividades; quadro rotinas da sala e também trabalhos das crianças expostos.

A seguir, no canto da sala, aparece a área da casinha. A seguir forma-se a área da biblioteca com alguns livros também feitos pelas crianças (livros de imagens, projectos etc.). A manta e as almofadas no chão davam a este espaço um ar confortável. A delimitação forte desta área (pelas estantes dos livros) assegurava a privacidade e a possibilidade de concentração das crianças. A seguir forma-se a área da escrita composta por uma mesa e cadeiras. Aqui aparecem materiais como uma máquina de escrever, canetas de feltro, livros de palavras que rimam (feitos e ilustrados pelas crianças), cartões com palavras escritas pela educadora e ilustradas pelas crianças (metidas numa caixa do tipo ficheiro) para as crianças poderem consultar e copiar para os seus cadernos de escrita. Nestes cadernos (cada criança tem um caderno com linhas). Viam-se trabalhos de escrita feitos pelas crianças, desde letras, palavras ou frases escritas à mão ou à máquina (e coladas no caderno) a sarrabiscos (“faz de conta” que são letras) tudo aparece nesse importante caderno. Aqui, também existem jogos de letras e na parede uma quantidade enorme de trabalhos sobre escrita: histórias contadas ou inventadas (escritas pela educadora e ilustradas pelas crianças), registo das novidades das crianças etc. A seguir está montada a área da ciência. Surgem, aqui, materiais para experiências, registos de

experiências feitas, caixa de electricidade (com pilhas, pequenas lâmpadas e fios eléctricos...) caixa de ímanes (com ímanes, peças de metal, plástico... para experiências), uma bacia com arroz e copinhos de vários tamanhos e funis para experimentações etc.

No que diz respeito às rotinas, a TS explicou-me que de manhã fazem o acolhimento depois tempo de actividades e projectos (é também neste período que as crianças comem o lanche da manhã, pois a TS diz que com o tipo de lanche que fazem ali não necessita que se parem as actividades) e para terminar a manhã fazem a reunião da manhã, onde as crianças (que quiserem) mostram ou contam o que fizeram antes. A seguir vão à casa de banho e almoçam na sala (não têm condições para fazer doutra maneira). De tarde, têm actividades de tipo orientado pela educadora, pelas crianças ou pela família e variam todos os dias. Assim, à 2ªf. é tarde de histórias/dramatizações, à 3ªf. é tarde de passeios/visitas, à 4ªf. é dia de culinária, à 5ªf. é dia de ginástica e à 6ªf. é tarde de Conselho.

Quanto aos instrumentos de trabalho:

Quadro das actividades – É uma tabela de dupla entrada com os nomes das crianças do lado esquerdo e em cima as áreas da sala. As crianças antes de irem para as actividades livres planificam as áreas para onde desejam ir trabalhar, durante a manhã, desenhando com uma caneta de feltro uma bolinha, o interior da bolinha é preenchido com outra cor quando a criança passa por essa área (deixa uma e vai para outra). Este quadro tem um quadriculado com umas dimensões razoáveis que dá para vários meses.

Quadro das tarefas – Indica as crianças que são, semanalmente, responsáveis por diferentes tarefas da sala: regar as plantas, dar os medicamentos, ser o presidente do Conselho. O quadro tem a indicação das várias tarefas e por baixo uma bolsa transparente onde as crianças metem os cartões com o seu nome.

Quadro das presenças – É uma tabela de dupla entrada com os nomes das crianças do lado esquerdo e em cima os dias das quatro semanas do mês. O quadro não precisa de ter umas grandes dimensões porque cada quadrícula só tem uma cruz da presença do dia em que a criança esteve no J.I.

Quadro dos nomes das crianças – É um quadro com várias bolsinhas, tantas quanto as crianças, e cada bolsa tem cartões com a evolução do nome feito pelas crianças, desde que usavam o símbolo até este momento.

Número de crianças por área – São pequenos quadros que aparecem em cada área indicando o número de crianças que aí podem trabalhar. O quadro tem umas bolsinhas transparentes ou pregas onde as crianças metem o cartão com o seu nome e que vão buscar ao Quadro dos nomes das crianças.

Quadro das rotinas – É um pequeno quadro que tem os dias da semana e o correspondente símbolo e o nome da actividade da parte da tarde. Por exemplo, a quadricula da 2ªf. tem por baixo do dia o símbolo da ginástica, feito pelas crianças e a palavra ginástica por baixo.

As regras – Não se encontram num quadro só. As regras são escritas, cada uma, numa folha de tamanho A5 e são coladas pelas várias paredes da sala.

O diário – É um quadro semanal. Apresenta quatro colunas encabeçadas pelas seguintes frases: O que fizemos, Gostámos, Não gostámos, Queremos fazer. Aqui a educadora regista os que as crianças disserem ao longo da semana. A TS diz que as duas primeiras colunas são de opinião mais individual e as outras duas de reflexão mais colectiva. Isto acontece nas reuniões de grupo diárias. O que aparece nas duas últimas colunas é objecto de reflexão no Conselho semanal (Sexta-feira). As crianças podem mesmo chegar a indicar castigos para alguma que tenha feito algo que elas não gostaram, somente o adulto tem de levar as crianças a reflectir e perceber como é que a podem ajudar a ser melhor, pois este é o sentido deste momento. Aliás a frase “vamos ajudar o x a ser melhor” foi uma frase que ouvi muito esta educadora a dizer, quando algo estava a acontecer de errado com alguma criança.

O placard da escrita – Situa-se na área da escrita e tem expostos trabalhos de escrita: histórias contadas pelo adulto ou inventadas pelas crianças e escritas pela educadora, poesias, trava-línguas etc. Notícias, novidades das crianças e escritas pela educadora. Registos de visitas ou passeios. Jornal de parede e outras situações de escrita relacionadas com comunicação.

Os outros placards expõem to vários trabalhos das crianças e também alguns os instrumentos de trabalho (as paredes também estão cheias deste material).

Na conversa com a TS percebi que este modelo valoriza muito fazer no J.I. como se faz na vida; valoriza muito o comunicar (o que se sabe, o que se aprendeu, escrever aos outros...) e perguntar constantemente “para quê?”, a si mesma, às crianças e antes de tomar uma decisão, tendo sempre em vista que o que se faz deve ter como fim comunicar. A democracia e a educação da criança neste espírito, também aqui é muito importante assim, nota-se quando as crianças decidem quem fala na reunião através do seu presidente, através do Conselho, no modo como chegam às regras da sala, na oportunidade de emitir opinião a respeito de tudo, na resolução de conflitos etc.

A planificação formal em equipa não é muito importante porque todo o trabalho é planificado com as crianças e os adultos da sala assistem.

O Plano anual de actividades é uma das formas que utiliza de planificação e pela qual se orienta ao longo do ano. O Projecto curricular é também um elemento orientador. Diz que no agrupamento tem discutido muito este assunto e chegaram à conclusão de que não deveriam criar um guião igual para todas, para elaboração desse projecto. Considera que depende da educadora, dos seus princípios e modelo. Assim, fez um projecto curricular onde contemplou os aspectos que ela considerou mais importantes (no fundo diz como trabalha): como organiza o espaço e o tempo, quais os instrumentos de trabalho e de acordo com as áreas de conteúdo das OCPEPE traçou alguns objectivos, muito gerais, o que espera que aquelas crianças consigam, naquelas áreas.

Faz diariamente um breve registo sobre o que aconteceu e fizeram em cada dia e aí toma breves notas sobre registos de comportamentos das crianças. A TS diz que todo o conjunto de instrumentos de trabalho e os trabalhos das crianças lhe permitem conhecer muito bem os seus comportamentos e até no final do ano fazer uma avaliação descritiva, de cada uma, para dar aos pais. Assim, não usa qualquer escala específica de observação e registo como o COR ou outras, nem faz Portfólios das crianças. No entanto esta questão ligando-a à avaliação da criança está actualmente a ser objecto importante de discussão do grupo de educadoras do MEM

Foi uma lição de educação da infância que nunca mais vou esquecer. Gostei tanto, tanto de ver uma educadora com uma expressão tão simples, mas tão cheia de vida que só consegue quem acredita no que faz e quem tem um referencial pedagógico muito forte e intenso.

Perguntei sobre a Formação cooperada do MEM e a TS explicou-me que os núcleos de educadoras se reúnem uma vez por mês para discutir assuntos, apresentar o seu trabalho, trocar experiências, dizer como uma faz, reflectir e nesta cooperação chegam a formas de aperfeiçoamento e descoberta de práticas de acordo com o modelo.

Começa a ficar, cada vez, mais claro a importância da pedagogia, da linguagem das gramáticas pedagógicas para suportar a actuação.

Sexta-feira, 20 de Fevereiro 04 (manhã)

A formação em contexto também pode integrar avaliação. Avaliação crítica dos educadores sobre a sua prática, enfim sobre os processos e sobre os produtos da sua acção. Este episódio relata como a avaliação contribuiu para a formação em contexto nesta equipa de educadoras.

“Reuni com a educadora DO e com a estagiária SS, pois havia grande necessidade de reflectir e agir sobre a organização do ambiente educativo daquela sala, sobre as interacções e sobre outras situações descritas anteriormente. As crianças ficaram com outros adultos no recreio a festejar o Carnaval e nós sentamo-nos a conversar na própria sala dos 5 anos para que pudéssemos estar no ambiente e pudéssemos observar bem como a sala estava organizada.

Começamos por fazer um levantamento dos materiais existentes em cada área e quais os que deveria ter, bem como, quem se deveria responsabilizar pela sua manutenção (por exemplo a DO poderia ficar encarregue de copos tintas e pincéis). A educadora e a aluna concluíram que precisavam de cuidar da qualidade dos materiais (por exemplo no caso das lápis sem bicos, alguém tem de se responsabilizar todos os dias por os afiar) e da sua manutenção (canetas em mau estado, peças de construções partidas etc.) e necessitavam de

enriquecer e diversificar as áreas com outros e mais materiais” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Paralelamente a esta reflexão foi possível tomar consciência da relação entre materiais pobres e pouco desafiantes para as crianças e a desmotivação ou a falta de envolvimento das crianças nas actividades, constituindo isto um factor de dispersão das crianças pela sala, uma causa para o alvoroço das crianças e para o desrespeito pelo trabalho e pelos materiais e ainda um motivo para conflito entre crianças. É evidente que ao longo desta conversa se “passou o filme” das vivências nesta sala recordando situações e dando exemplos de atitudes de crianças e de episódios observados por cada uma de nós.

Às vezes, depois daquele levantamento, outras vezes em simultâneo reflectiu-se sobre a funcionalidade da organização das áreas da sala, quer no que diz respeito aos materiais, quer em relação ao local onde a área se situa no espaço da sala e chegou-se a muitas conclusões interessantes, resultante de um trabalho de análise de situações vividas e da observação da sala in loco. Com esta atitude foi possível perceber nexos de causalidade entre organização e condições do espaço e o comportamento das crianças. Foi muito interessante esta experiência de reflexão que ocorreu a partir do exame da realidade (sala) e da memória da acção e das ocorrências nessa realidade (atitudes das crianças e actuação do adulto). Nem educadora, nem estagiária estavam habituadas a pensar assim. Foi um momento de formação/supervisão em contexto que não é possível esquecer pela riqueza da oportunidade e dos resultados de análise e reflexão que ela permitiu. Para a educadora e para a estagiária foi ainda um momento de aprendizagem sobre avaliação. Acresce relatar algumas das conclusões a que se chegou e que conduziu a enormes mudanças na sala e no modo de intervir do adulto.

- As áreas todas têm de funcionar diariamente. Se isto não acontece as crianças cansam-se das outras áreas porque têm escolhas mais limitadas, têm menos possibilidade de rodar e fazer várias experiências num dia e acabam por deambular sem interesse pela sala assim que saem de uma área, causando perturbação e arranjando conflitos aqui e ali.

- A área da pintura é uma das áreas que deve funcionar todos os dias. Copos, pincéis e tintas têm de estar disponíveis para as crianças. As folhas de pintura têm de estar acessíveis às crianças. Não podem estar guardadas num armário do adulto onde este vai buscar as folhas de cada vez que as crianças precisam. O adulto obviamente que

não pode estar ocupado com este tipo de coisas (mas com outras). Por outro lado, as crianças têm de ser autónomas na utilização das áreas e dos materiais. Para tal, a criança deve colocar a folha no cavalete, deve escrever o nome, realizar a pintura e no final colocá-la a secar (concluimos que o placard não era um bom local pois a criança necessita da ajuda do adulto, pelo que se poderia adquirir um pequeno estendal de molas (das meias) que são muito práticos para por folhas penduradas a secar. Esta sequência de acções ao mesmo tempo que passariam a constituir regras da área, contribuiriam para a autonomia das crianças e para a libertação do adulto para outro tipo de acção. Deveriam acrescentar materiais como aventais, manguitos, um tapete lavável para proteger o chão.

- A área do desenho necessita de folhas colocadas num local próximo da área e não numa estante noutra zona da sala, precisa de renovação de canetas de filtro bem como de lápis de cor e pretos (diariamente afiados). É fundamental sinalizar o local onde se guarda este material. É necessário definir regras de utilização da área que se pensou-se que seria operacional a criança ir buscar a folha de desenho, escrever o nome, fazer o desenho e depois arrumar na sua própria pasta.

- A área da modelagem terá de ter permanentemente plasticina (guardada em caixas fechadas e separando as cores) e outra variedade de materiais como pasta de farinha, Das, barro e utensílios para modelagem (rolos, facas de plástico, moldes, estiletes, paus e outros).

- A área do recorte e colagem terá de ter as folhas em local próximo e acessível, bem como, tesouras (também para canhotos) e cola de pincel (consideramos que a cola de tubo e de baton só usariam para trabalhos especiais). Todo o tipo de materiais que completam esta área como revistas, lãs, papeis diversificados, coisas da natureza, desperdícios etc. deveriam completar a lista de materiais desta área.

- A área dos jogos deveria ter material mais diversificado e por outro lado poderia fazer-se uma selecção do existente a partir da observação dos jogos que as crianças mais gostam e aqueles que não usam poderiam ser retirados. Esta área necessita de uma estante própria onde os jogos são colocados e arrumados com a respectiva simbologia.

- A área da pista/construções necessita de uma renovação de materiais (novas peças de construção, tábuas, carros de vários tamanhos, figuras humanas de madeira ou de plástico, sinais de trânsito etc.) e necessita muito de uma divisória para criar alguma privacidade e calma nestas crianças e sobretudo para resguardar e inibir o movimento

das crianças que invadem a área e muitas vezes destroem as construções das crianças que ali trabalham. Necessita também de um tapete que amortea o barulho das peças das construções que caem ao chão. Sugeri que irassem fotografias das construções que as crianças fazem e que as colocassem nas paredes da área porque as construções têm de ser desmanchadas mas a imagem das produções ficam se forem fotografadas. Além disso, reflectimos sobre as vantagens das fotografias para a auto-estima das crianças e para a motivação de repetição de comportamentos que levam a construções/produções cada vez melhores e mais exigentes.

- A área do veterinário necessita de maior diversidade e mais quantidade de materiais de acordo com o tema e com os interesses das crianças. Logo aqui se fez uma lista de materiais possíveis como gaiola para os cães, coleiras, pratos de comida de cão, material de médico veterinário etc. Era necessário criar simbologia para arrumação de materiais.

- A área da biblioteca não precisa de muitas alterações. Os materiais são ricos, adequados e diversificados.

- A área do acolhimento necessita de um tapete. O chão é frio e desagradável. Sugeri um material que se vê muito, agora, a vender ao metro em todo o lado. Não sei como se chama esse material, sei que é barato, é leve, sacode-se e lava-se facilmente sobretudo, permitiria que o tapete fosse feito pelas crianças. Pois, era uma questão de comprar tiras e as crianças uniam-nas com pontos largos de fio (aproveitando os orifícios que o material tem).

- As estantes dos materiais e que servem também de divisórias a certas áreas, como não têm fundo, permitem uma comunicação entre áreas contíguas, que pelo que observamos, é muitas vezes factor de perturbação da concentração e do trabalho que das crianças, quando outras espreitam, chamam, atiram coisas por essas aberturas do fundo das estantes. Achou-se, então, conveniente criar fundos para as estantes cobrindo as zonas mais devassadas com pinturas das crianças feitas em folhas de papel de cenário e outros trabalhos.

- Combinou-se ainda que seria interessante, para além das regras da sala, existirem regras específicas de cada área e que seguiriam uma espécie de triologia de palavras que entram bem na memória das crianças. Em cada área, e de acordo com a actividade que proporciona, se adaptaria a mensagem como por exemplo: “*escolhe – joga – arruma*”, noutra área poderia ser “*pega – usa – guarda*”, ou noutra área ainda poderia ser “*selecciona – usa – arruma*” e ainda “*encontra – constrói – arruma*”. Estas

três palavras juntas, escritas em pequenos rectângulos de carolina e afixadas em cada área teriam como finalidade não de constrangimento da criança, mas serviriam de guias de memória e de acção da criança na utilização da área e uso dos materiais da mesma.

- A distribuição dos adultos pelas diferentes áreas, para apoiar as brincadeiras das crianças, também foi conversado e assente, pois era reconhecido por estagiária e educadora, que esta era uma atitude muito favorável em termos de resultados nos comportamentos das crianças.

- A observação do comportamento das crianças nas áreas e a descoberta das áreas que motivam mais as crianças e aquelas onde acontecem mais situações de conflito ou de perturbação e porquê também ficou assente que passaria a ser motivo de atenção dos adultos, para servir de base à planificação e à descoberta de estratégias de acção adequadas. É interessante que nesta conversa a DO e a SS foram capazes de referir alguns indicadores de envolvimento (sem conhecerem a escala) e motivação das crianças em situação, como registam as Notas de campo da investigadora, ao referirem que:

“quando as crianças estão interessadas, não se distraem, fazem perguntas, participam, resolvem problemas, estão serenos, concentrados, exercem atracção sobre as crianças, os olhos brilham, falam sozinhos, permanecem mais tempo na actividade ou na área, estão entusiasmados, fazem gestos articulados com a acção, gostam de mostrar o trabalho que fizeram, usam os materiais com coerência” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Com esta reflexão, fez-se por motivação da educadora e da estagiária, uma pequena folha de registo de observação, onde constava o seguinte:

Figura nº - Folha de registo

Nome da criança alvo.....
Nome de outras crianças.....
Área da sala/Local.....
Data e hora.....
Actividade.....
Individual <input type="checkbox"/> Par <input type="checkbox"/> Pequeno Grupo <input type="checkbox"/> Grande grupo <input type="checkbox"/>
Observação.....
Reflexão/Comentário.....

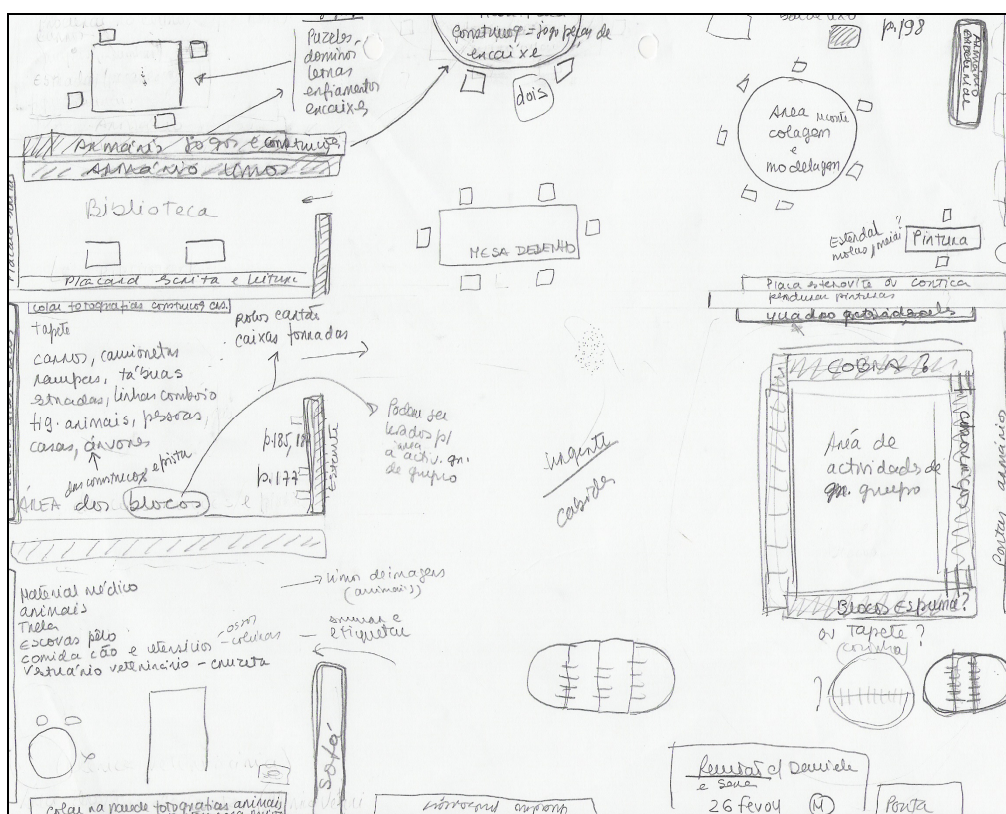
Com tal facto, podia ver-se a educadora a motivar-se pela observação e registo, neste caso de incidentes críticos. Com a colecção destes registos a DO lembrou que no final do ano poderiam fazer uma pequena caracterização das crianças para dar aos pais e para ficar na instituição (pois já se ouvia dizer que a Direcção desejava isso) e em que mostrariam um pouco do que é cada criança sem estar a classificar. Resta dizer que esta folha de registo iria permitir colectar informações das crianças, ao longo do tempo, que poderiam ser muito úteis para a equipa conhecer melhor as crianças, planificar e melhor adequar a sua acção.

- Outro aspecto a considerar e que também foi conversado referia-se à questão de se pedir à Direcção da instituição para colocar cabides no corredor da sala para as crianças poderem pendurar os seus casacos e mochilas de forma autónoma. Pois, o que acontece é estas estarem dependentes do adulto que têm de pegar nos casacos e mochilas e colocá-los numa cruzeta dentro de um armário da sala. Quando chegam muitas crianças ao mesmo tempo e tiram os casacos e mochilas ao mesmo tempo, o adulto não dá vazão a tal empreendimento e acaba por amontoar, durante algum tempo, aqueles objectos pessoais nalgum local da sala (às vezes no chão). Isto não é próprio nem tão pouco educativo.

Quinta-feira, 26 de Fevereiro 04

Neste dia, voltou a recordar-se algumas situações combinadas no encontro anterior, inclusivamente algumas alterações já estavam iniciadas. Mas, como a formação em contexto também pode integrar a planificação, uma planificação colaborativa, uma planificação apoiada por um amigo crítico, então *“fizemos uma planta da sala para servir de base à nossa conversa. Aí reflectimos sobre como situar as áreas, como apetrechá-las e como melhorá-las, pois não tínhamos terminado esse assunto na reunião anterior. E, com esta conversa em acção reorganizou-se o espaço de algumas áreas”* (Portfólio de investigação, 2003/04). Isto é, como formação em contexto também pode integrar a acção *“arregamos as mangas e reorganizou-se o espaço de algumas áreas”* (Portfólio de investigação, 2003/04), como regista a investigadora nas suas Notas de campo e documenta a figura seguinte.

Figura nº - Planta da sala da educadora DO – reorganização do espaço



Sexta-feira, 27 de Fevereiro 04

Reunião com todas as educadoras para trabalhar algumas questões relacionadas com a aprendizagem activa. Porém, foi conveniente recordar primeiro algumas situações que tinham ficado acordadas em reuniões anteriores e que interessavam a todas as educadoras. Assim, foi lembrado que se iria, certamente, concretizar o acolhimento das crianças da sala mista e dos quatro anos numa zona do refeitório, em vez disso ocorrer na sala dos quatro anos pelos inconvenientes que trazia para o grupo e para a sala, pois a investigadora e a coordenadora já tinham conversado com o Sr. B e este tinha ficado de falar com as pessoas que colaboram com a empresa que trata da racionalização das ementas e do tratamento da higiene alimentar e do refeitório (projecto que a instituição tem com uma empresa especializada neste tipo de trabalho) para ver se não havia nenhum inconveniente. Foi recordado que se tinha combinado exigir de todas as funcionárias mais discrição e respeito pelo trabalho das salas (pedindo licença para entrar nas salas, não interrompendo, etc.). Foi lembrado que se tinha acordado que as crianças não usariam materiais de casa, quando estão nas salas de actividades, em vez de utilizarem os materiais didácticos e lúdicos do J.I. Nesta altura

foi possível recordar a necessidade de se comprar algum material que estaria a ser preciso nas salas, tais como jogos novos, canetas, lápis, papel de desenho, pasta Das, barro, etc. Outros aspectos assentes foram também lembrados.

Esta introdução foi importante para trazer e comunicar a experiência que tinha ocorrido na sala da DO, relativamente à reorganização do espaço, dos materiais, das atitudes e estratégias de intervenção, bem como, da descoberta de alguns instrumentos de trabalho relacionados com a observação e o registo educacional. Neste âmbito, a PB mostrou o interesse da equipa de educadoras sobre este assunto, uma vez que a Direcção lhes transmitiu que queria que as educadoras fizessem por escrito uma avaliação das crianças e realizassem uma ficha informativa de cada criança, para no final do ano lectivo entregar aos pais. Ficou, por isso, combinado um próximo encontro de formação para se falar sobre este assunto e para o qual as educadoras pediram que a investigadora pensasse nalgumas sugestões. Ficou sobretudo a mensagem da importância da observação e o incentivo à mesma, quer a finalidade fosse fazer uma ficha informativa das crianças (objectivo das educadoras), quer a finalidade fosse a planificação, a intervenção e a avaliação das crianças e da prática (objectivo de formação). Ainda a propósito do trabalho de reorganização da sala da DO se reflectiu sobre a importância dos instrumentos de organização social da classe (que tinham sido vistos na visita da investigadora à sala da TS, educadora do MEM). Este assunto despertou a curiosidade das educadoras e também ficou pedido e agendado para um próximo encontro o seu desenvolvimento.

Acresce referir que a experiência de reorganização da sala vivida e relatada, nesta reunião, pela própria educadora DO foi muito importante, para o seu bem-estar profissional (agora já não estava aborrecida, nem defensiva como mostrou umas reuniões antes), como foi importante em termos de formação em contexto, não só porque despoletou os temas antes referidos, mas também porque serviu de espelho e revisão de práticas para as outras educadoras, bem como, para começar o tema do contexto ambiental propício à aprendizagem activa das crianças.

Mas, com tantos assuntos inesperados que surgiram, nesta reunião, restou pouco tempo para trabalhar o tema em agenda, isto é a aprendizagem activa. Daí ter havido somente uma breve conversa sobre as seguintes componentes da aprendizagem activa: objectos e materiais; manipulação; decisões; linguagem da criança e apoio do adulto. Como apoio para a organização do espaço e dos materiais na aprendizagem activa, as educadoras tiveram acesso a uma pequena lista de indicadores para reflexão individual

(cada educadora observaria a sua sala). Este trabalho estava preparado para ser feito numa reflexão conjunta da equipa, como não houve tempo resolveu-se fazê-lo individualmente e a seu tempo seria tratado e desenvolvido convenientemente.

No final desta reunião “*incitei a PB para uma visita à sala da TS, educadora do MEM, esta visita logo ficou combinada e agendada com o entusiasmo e curiosidade da PB*” (Portfólio de investigação, 2003/04).

Quinta-feira, 4 de Março 04

Todas as educadoras de infância estavam presentes. Começou-se o encontro revendo o que se havia tratado e combinado na reunião anterior e iniciou-se o assunto da reunião de hoje: a observação e avaliação educacional. As educadoras tinham necessidade de trabalhar este assunto, tendo em vista a elaboração de uma ficha de informação das crianças para dar aos pais no final do ano lectivo, a pedido da Direcção da instituição. Assim, era necessário estudar algo sobre avaliação educacional. As educadoras precisavam de algumas referências e só posteriormente se poderia apresentar um processo de observação e registo, como proposta de base, para ser reflectida e reconstruída em grupo.

A equipa concordou que para fazerem avaliação das crianças era necessário ter registos das crianças, para que a informação que entregassem aos pais no final do ano fosse evidenciada e fundamentada.

Mas, também, foi importante as educadoras perceberem que observar e registar não se limitava à função de avaliar para informar os pais (finalidade imediata daquela equipa), mas também para ajudar o educador a reajustar a sua acção, a proporcionar actividades e a organizar o ambiente educativo de modo a que as crianças tivessem oportunidade de experimentar, aprender, desenvolver-se e desenvolver outras competências sociais. A investigadora em Notas de campo refere:

Disse, também, que as educadoras sabiam e iriam verificar isso depois de experimentarem. Lembrei, ainda, que este ano lectivo já se tinha iniciado o hábito de levar para as reuniões de planificação semanal alguns registos para a partir dali a equipa planificar. Apesar disso e de ser possível observar e registar com diversas finalidades (a forma como o espaço está organizado, os materiais, o envolvimento da criança nas actividades, etc.) neste momento, íamos usar um processo que dessa conta do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, pois eram estes os aspectos que a equipa desejava perceber e avaliar. (Portfólio de investigação, 2003/04)

Assim, de entre vários modos possíveis, optou-se pela técnica dos incidentes críticos por permitir, em pouco tempo (desta data até ao final do ano lectivo), colectar uma série de observações. É sabido que se trata de uma técnica bastante simples e que permite uma reflexão sobre o registo dos comportamentos da criança que faculta perceber o seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como, organizar facilmente essas informações e ainda adequar a forma de actuar do educador.

Estudou-se a técnica dos incidentes críticos, com base no artigo de Cristina Parente (2002) denominado “*Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*”. Este artigo apresenta, ainda, um exemplo de uma ficha de registo de incidentes críticos que as educadoras também analisaram e acharam bastante simples e frutuosa. As educadoras, apesar disso, recriaram a ficha apresentada na fotocópia do texto acrescentando outros dados ao cabeçalho (como o local e o momento do dia em que ocorre a observação), por lhes parecer serem dados importantes e passíveis de outras leituras posteriores. A DO ficou de fazer uma ficha no computador para a equipa usar.

Depois, emergiram algumas ideias práticas para ajudar no momento de observação e registo e que consistiam em:

- Trazer um bloco no bolso da bata ou tê-lo na sala à mão e ir registando o que se observa, tomando algumas notas rápidas para não esquecer o que se observa e se considerou significativo ou importante (incidente crítico);

- Mais tarde, no fim do dia ou num intervalo como o do almoço etc., para que não seja muito distante no tempo, completam-se e organizam-se estes dados num caderno de registo de cada criança ou num dossier com separadores para cada criança.

No final de cada semana, numa reunião de equipa, reflectir sobre o que registaram, incluir ou completar os comentários que os registos sugerem e planificar, adequando a acção e proporcionando actividades que uma criança ou as crianças estejam a necessitar. Também podem planificar as próximas observações.

Depois foi preciso pensar na conveniência de utilizar alguns indicadores ou usar um guia que ajude a dirigir o olhar quando se observa as crianças e a seleccionar o que registar, bem como, posteriormente servir de auxiliar para organizar os registos. Aqui foi apresentada a lista das experiências-chave ou experiências de aprendizagem do Modelo curricular High-Scope. Leu-se, analisou-se, clarificaram-se alguns termos, observou-se que abrangem todos os domínios do desenvolvimento da criança

(desenvolvimento social, cognitivo e físico-motor). As educadoras reconheceram imediatamente as vantagens de ter por orientação da observação e da organização dos registos um guia daquele tipo, diziam frases do tipo: “*Assim é melhor*”, “*Assim, vai ser mais fácil*”, “*Mas isto é do modelo High-Scope e eu não trabalho com este modelo, posso usar isto?*” (Portfólio de investigação, 2003/04), em registo de Notas de campo. Então para que não ficassem dúvidas sobre esta última questão foi necessário clarificar alguns assuntos. Primeiro, esclareceu-se o que eram as experiências-chave ou as experiências de aprendizagem, como se combinou chamar-lhes, lendo a sua definição retirada do livro de Oliveira-Formosinho, J. (1996) Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade. Porto: Porto Ed. Compreendeu-se que as experiências-chave exprimem comportamentos naturais das crianças em situações de brincadeira, jogo e interacção porque, como refere o texto, as crianças realizam aquelas experiências naturalmente nas suas brincadeiras. Entenderam também que para além de serem comportamentos naturais são comportamentos que ocorrem e se repetem nas crianças dos 3 aos 5 anos e por isso são, segundo os autores, aprendizagens significativas. Acresce, aqui, referir que estávamos a tratar das experiências-chave das crianças do pré-escolar e por isso uns dias mais tarde (9 de Março) foi entregue à CE, educadora do grupo de 2 anos (creche), as experiências-chave para esta idade, do livro de Post, J. e Hohman, M. (2003) Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Aliás o livro foi emprestado à CE para o ler e a motivar para aquele trabalho). Combinou-se que as experiências-chave não eram para ser feitas ou provocadas, mas que iriam servir de guia, seriam indicadores, despertariam a atenção para observarem aspectos da aprendizagem das crianças que são importantes e posteriormente possibilitariam a organização dos registos de observação. Foi interessante questionar as educadoras sobre o que fariam com os registos depois de realizados, como os organizariam tendo em vista a finalidade que tinham. Alguns momentos de silêncio e ausência de resposta, por parte das educadoras, fê-las sentir e perceber que havia ali um vazio, uma falta de conhecimento. Assim, após perceberem que as experiências-chave indicavam, facilmente, como organizar os registos, as educadoras manifestaram a sua satisfação através de alguns comentários entusiásticos como “*assim vai ser fácil organizar*” “*vai permitir perceber o que nos falta observar*” (Portfólio de investigação, 2003/04), como registam as Notas de campo da investigadora. Aqui, as educadoras consciencializaram todo o processo e reconheceram que este sistema as ajudaria a não se perderem num mar de observações e

em registos sem utilidade. Foi referido, ainda, que a lista das experiências-chave seria uma lista aberta a outras ocorrências que as educadoras considerassem importantes (pelo facto das educadoras não estarem agregadas ao modelo Hight-Scope iam usar as experiências-chave somente como guia e forma de organizar os registos) daí terem a possibilidade de criar e acrescentar à lista outros comportamentos que acontecessem e que achassem importantes.

A seguir reflectiu-se sobre como organizar os registos. As educadoras optaram por preparar um dossier por sala, com separadores para cada criança, onde meteriam os registos de observação de cada uma. Na reunião semanal fariam a análise dos registos de cada semana organizando-os de acordo com a lista das experiências-chave.

Combinou-se que documentar os registos era um aspecto muito importante e que iria surpreender e satisfazer os pais no final do ano lectivo quando as educadoras fizessem a informação das crianças e as acompanhassem com esses exemplos dos filhos. Então, acordou-se completar os registos de observação com outro tipo de evidências. Assim fotografias, um desenho, um registo das crianças, frases das crianças etc. seria material interessante para anexar aos registos de observação escritos podendo-se, facilmente, incluir estes documentos no dossier de argolas da sala. Isto significava também ir construindo um portfólio das crianças.

Forneceu-se à equipa um texto de Dalila Lino (1996) “*A intervenção educacional para resolução de conflitos interpessoais*” pp. 76-79 sobre como a organização do espaço e dos materiais, sobre a rotina diária e a interacção adulto-criança para ilustrar a ideia de que em contextos favoráveis, onde se proporcionam às crianças múltiplas formas de realizar actividades estas vão progressivamente apropriar-se de conhecimentos e desenvolver as suas capacidades.

Finalmente, ainda foi sugerido que seria importante completar as observações e registos com a análise dos instrumentos de trabalho, que entretanto se têm vindo a tratar em reuniões anteriores e a incrementar nas salas do J.I. e na creche. Para tal, foram dadas sugestões como fazer a leitura das actividades e áreas que cada criança prefere e mais escolhe, através do quadro de actividades; quais as responsabilidades e tarefas que cada criança consegue, através do quadro de tarefas; mostrar a forma como lê o Quadro das presenças (“eu nesta semana só estive 3 dias”, “o Rui não veio nenhum dia porque está doente”...); quais as ocorrências do dia a dia e que se relacionam com cada criança pelas indicações dos acontecimentos registados no Diário de classe (Gostei, Não gostei, Fizemos, Queremos), etc.

Foi uma reunião intensa, rica e produtiva e no final da reunião a equipa estava satisfeita com o produto participado pelas educadoras.

Sexta-feira, 12 de Março 04 (manhã)

Realizou-se o agendado segundo encontro de formação em contexto com as auxiliares de educação da instituição. Estavam auxiliares do ATL, J.I. e da creche. Neste encontro pretendia-se fazer, finalmente, a abordagem ao tema do desenvolvimento sócio-moral das crianças, apesar disto ser pedido pelas auxiliares de educação sob a fórmula: crianças, castigos e como actuar em situações difíceis. O tão ansiado assunto foi abordado, inicialmente, através de uma pequena conversa sobre como o ambiente que criamos condiciona as crianças e o seu comportamento. As auxiliares, nesta conversa salientaram aspectos que consideravam que influenciavam as crianças:

- A sua forma de estar (mais calma, mais serena ou pelo contrário mais stressada ou enervada);

- As condições de trabalho (o número de crianças, o número de adultos na sala) e justificaram com alguns exemplos, como registou a investigadora em Notas de campo:

“Às vezes estamos sozinhas com 39 crianças...o que é que a gente faz assim?”;

“Às vezes temos de parar a situação... e pôr um de castigo, nem os podemos ouvir, nem perguntar porque é que se zangaram porque já temos ali ao lado outra coisa para resolver ou para fazer... são tantas coisas...”(Portfólio de investigação, 2003/04).

- As crianças que são diferentes umas das outras e necessitam de uma atitude diferenciada. As auxiliares referem alguns exemplos como este que a investigadora registou em Notas de campo:

“Há umas a quem nós dizemos para fazer uma coisa, viramos costas e estão a fazer outra, por exemplo chegam na nossa frente a dar um beijinho para fazer as pazes e por baixo da mesa estão a dar um pontapé” (Portfólio de investigação, 2003/04).

- Outros factores têm a ver com as famílias e o modo como educam as crianças. Uma auxiliar clarifica a ideia dizendo o que a investigadora apontou nas Notas de campo:

“As famílias também têm muita culpa naquilo que as crianças são. Olhe que nós dizemos por exemplo, numa situação, que não se bate e já tive um menino que me respondeu «o

meu pai diz para eu dar logo um murro» outro já me disse «tu não mandas em mim, quem manda em mim é o meu pai» ... É difícil, é difícil...” (Portfólio de investigação, 2003/04).

Esta conversa permitiu que as auxiliares se situassem na temática do modo que quisessem e a abordassem revelando algumas das suas maiores preocupações, dificuldades, justificando comportamentos e pudessem ficar à vontade.

A seguir, e agarrando nalgumas coisas que elas disseram e como actuavam fez-se a ponte para uma reflexão situada nos três tipos de ambientes: permissivo, directivo e apoiante (Hohmann e Weikart, 1997) e que os adultos podem criar. Numa conversa fez-se uma breve e simples caracterização de cada um desses ambientes. Para concretizar aquilo que se estava a reflectir foi proposta uma actividade de grupo que consistia em: Formar dois grupos. Cada grupo recebe umas tiras de papel com frases escritas e que caracterizavam atitudes do adulto em cada um daqueles três ambientes. A seguir têm de separar as frases por ambiente. Posteriormente têm de apresentar o trabalho. A investigadora regista em Notas de campo o sucesso desta reflexão:

“Para minha admiração fizeram-no com bastante facilidade e com muita precisão, pois na apresentação do trabalho ambos os grupos tinham o trabalho completamente certo” (Portfólio de investigação, 2003/04).

Durante a apresentação do trabalho foi-se desbravando o significado de cada frase. Foi um trabalho muito rico sobretudo pela articulação que as auxiliares faziam com exemplos da sua vivência e experiência com as crianças. Por exemplo, face à frase do trabalho de grupo “os adultos usam o castigo e o isolamento da criança como modo de educar”, as auxiliares deram vários exemplos de atitudes que ilustravam este modo de proceder com as crianças, quando estas tinham comportamentos indevidos.

Além dos exemplos dados a auxiliar P. afirmou que era antigamente que faziam este género de coisas, agora já perceberam que não devem fazê-lo e que não resulta, pois era um facto que *“naquele momento as coisas melhoravam mas passado um bocado ou no dia seguinte a criança já estava a fazer a mesma coisa” (Portfólio de investigação, 2003/04)*, como ficou registado em Notas de campo da investigadora. A maioria das auxiliares acenavam afirmativamente com a cabeça concordando com o que aquela colega dizia, outras simplesmente ouviam em silêncio como se procurassem na sua memória se era só coisa de antigamente. Mas, aquela auxiliar (P) ainda acrescentou *“dantes fazíamos assim, sabíamos que algumas coisas não eram bem, mas também não*

sabíamos fazer de outra maneira!” (Portfólio de investigação, 2003/04), como ficou registrado em Notas de campo da investigadora. Mesmo assim, uma auxiliar (L) contou um exemplo do que tinha feito há poucos dias com uma menina.

Reflectiu-se, então, sobre se algumas atitudes resultavam e se não resultavam porquê continuar a tê-las e ligou-se isso com a questão do que se pretende: se é uma mudança por medo e por obediência da criança ao adulto ou se o que se deseja é uma transformação interior da criança e a sua cooperação? As auxiliares perceberam que havia uma grande diferença nestas duas perspectivas (apesar de crer que na cabeça de algumas permanecia a dúvida sobre como conseguir isso). Mas, neste momento foi surpreendente o testemunho de duas auxiliares quando deram exemplos das mudanças extraordinárias que se estavam a passar nas suas salas, em trabalho desenvolvido pelas educadoras. A auxiliar I. referiu o seguinte, como regista a investigadora em Notas de campo:

“Olhem que as minhas crianças são um grupo difícil, vocês sabem destruíam tudo, iam para a casinha não sabiam brincar... era deitar tudo para o chão... nos jogos espalhavam tudo... e agora estão assim... assim muito mais atentos, têm mais cuidado com as coisas, já trabalham melhor, são mais... mais responsáveis. Comparando com o ano passado não tem comparação... Não é que queira falar da educadora do ano passado... porque elas andavam desmotivadas... havia motivos, pronto... Mas, agora com a educadora AX ela tem conseguido que eles sejam mais atentos com as coisas. Preenchem aqueles quadros (tarefas...), lêem e conversam sobre o que disseram e fizeram (referia-se ao Diário de parede...) e estão mais responsáveis. Há uma diferença muito grande. É um trabalho muito diferente do ano passado para este ano e que a educadora AX foi conseguindo”. (Portfólio de investigação, 2003/04).

E dizia ainda para uma das colegas que punha questões: *“É claro que eles ainda fazem asneiras, nem sempre se portam como nós queremos, isso vai sempre acontecer é natural nas crianças, mas estão muito diferentes e é com esse trabalho que a educadora AX tem vindo a fazer...” (Portfólio de investigação, 2003/04), como ficou registrado em Notas de campo da investigadora.*

Outra auxiliar estava ansiosa por confirmar este testemunho porque na sua sala também havia muitas diferenças. Assim, a auxiliar C também falou, dando conta das extraordinárias conquistas e mudanças de práticas da educadora:

“As crianças no meu grupo também estão a ficar muito diferentes em relação ao ano anterior. Eles começaram a preencher aqueles quadros... Agora já não é preciso dizer nada eles já sabem o que tem que fazer... quando é para ir brincar..., quantos meninos podem estar..., já sabem como têm de fazer na roda para falar, fazer o comboio..., aquilo está automatizado nas crianças. O grupo está muito diferente, eu acho que é muito bom, a educadora fala muito com eles, conversa muito com eles e fá-los falar sobre o que fizeram, como se portaram, como devem fazer...É muito bom para o grupo” (Portfólio de investigação, 2003/04).

Duas auxiliares da sala do lado desta que deu este testemunho e conheciam este trabalho, confirmavam o que a colega dizia acenando afirmativamente enquanto ela falava.

O depoimento espontâneo destas duas auxiliares foi surpreendente e testemunhou a eficácia do trabalho sistemático destas educadoras sobre cuidar da formação pessoal e social da criança e atesta sobre o contributo dos instrumentos de trabalho neste campo.

A partir desta reflexão avançou-se para outra fase da sessão, ou seja reflectiu-se sobre algumas formas genéricas de proceder com as crianças e que constituíam atitudes (práticas) alternativas àquelas até então referidas pelas auxiliares como correntes. Neste quadro, salvaguardou-se que cada criança é diferente, que as idades das crianças fazem variar o formato daquelas actuações, por isso tudo teria de ser adaptado com bom senso e adequadamente. Nalguns casos, a reacção das auxiliares foi de aceitação, noutros casos foi de incredulidade pois alguém dizia *“Ah! Isso com os meus não resultava...”* (Portfólio de investigação, 2003/04) e a seguir choviam exemplos sobre o que esta ou aquela criança faria em resposta àquela prática sugerida, como ficou registado em Notas de campo pela investigadora. A investigadora regista, também, em Notas de campo o final deste encontro:

“Creio que as auxiliares, por um lado, esperavam receitas e, por outro lado, talvez tivessem considerado que eram propostas pouco enérgicas e também pouco concretas, por não focarem aquelas situações específicas X e Y mas, antes, evidenciarem modos genéricos de actuação. Apesar disto, pensando na reflexão produzida em todo o encontro, tenho esperança de que alguma coisa tenha ficado como mensagem e como semente de continuidade e realização de mudança” (Portfólio de investigação, 2003/04).

Sexta-feira, 12 de Março 04 (tarde)

Esta reunião de equipa de educadoras (as alunas do 4º ano também estiveram presentes, dado o interesse do assunto) teve a finalidade de firmar algumas decisões e situações que decorreram dos assuntos tratados na reunião anterior e, ainda, para transmitir algumas informações que eram necessárias dar à equipa.

Começou-se o encontro reflectindo sobre o quadro de actividades e quais as suas funções, pois era preciso assentar decisões que tinham ficado levemente acordadas, anteriormente. Falou-se, então, das funções e das vantagens deste quadro para o educador e para as crianças: responsabilidade, planeamento, cálculo do tempo, possibilidades e gestão das escolhas.

Depois definiu-se que o Calendário anual assumiria este nome para os adultos, mas para as crianças iria chamar-se quadro de “O dia de hoje” para não fazerem confusão com o calendário mensal que algumas educadoras já estavam a usar desde o início do ano. Era necessário contextualizar estes instrumentos de trabalho à realidade em curso na instituição.

Falou-se de modo geral que os quadros organizam o tempo e as actividades e desenvolvem as crianças ao nível da responsabilidade, compromisso, autonomia e ao nível da vivência democrática.

A investigadora, entretanto, tinha voltado a visitar o J.I. do Movimento da Escola Moderna, desta vez com a coordenadora PB, assim relatou-se o que tinha sido esta experiência e o que se tinha observado no JI e na sala da educadora TS ao grupo das educadoras. Falou-se de algumas novas propostas, baseadas no que se tinha visto naquela sala, como por exemplo o Caderno da escrita (para fazer escrita, letras, texto, garatujas de letras) e da matemática e que trabalhos as crianças ali fazem, pois era uma novidade. As educadoras gostaram da ideia e algumas disseram que a iriam seguir. Salientou-se, mais uma vez, a importância da comunicação para este modelo pedagógico para se falar, também, da correspondência escolar e mostraram-se fotografias. As educadoras constataram, entre outras coisas, que as cartas recebidas estavam ali presentes na sala, afixadas num placard. A partir daqui salientou-se a importância da área da escrita e que materiais e actividades as crianças aí podiam fazer, nomeadamente a construção de texto, e como funcionam os envelopes com texto, o livro de rimas etc.

Outros assuntos foram tratados e tomaram-se decisões acerca dos mesmos, tais como o que a investigadora relata a seguir, a partir das suas Notas de campo:

“Pela observação que tinha feito durante a semana nas salas vi que, pelo menos numa delas, se estava a pedir ao Presidente funções que esta criança não conseguia ter. Por exemplo vi uma educadora pedir ao Presidente que fosse buscar uma criança que saia da roda e não voltava ao pedido do adulto. Acontece que quando o Presidente a foi chamar a criança simplesmente o agrediu, acontecendo o mesmo quando teve de lhe pedir para colocar as pernas direitas e sentar-se direito na roda. Para o Presidente a tarefa em vez de aumentar a sua auto-estima somente servia para a baixar e para deixar a criança frustrada, com experiências não conseguidas”. (Portfólio de investigação, 2003/04)

Assim, com receio do que pudesse estar a acontecer relativamente ao papel desta nova personagem da sala – o Presidente – considerou-se que seria melhor definir em equipa as suas funções e esclarecer qual o objectivo desta figura. Para tal, as educadoras reflectiram sobre essa situação e pensaram sobre o que se poderia pedir àquela criança responsável, sem que isso fosse demasiado para ela, nem um aborrecimento e que respeitasse as finalidades de se ter uma criança com esse papel.

As educadoras referiram, então, que seria importante que o Presidente tivesse as seguintes funções:

A primeira referia-se à reunião do final da semana (reunião do conselho para o MEM) em que o Presidente poderia ter e dar a palavra aos outros meninos conforme ele achasse, dirigindo a reunião e, portanto, fosse uma espécie de gestor e mediador desse momento. Esta reunião só acontecia no grupo das educadoras PB, DO e AX.

Para o dia a dia consideraram várias funções, mas por razões de viabilidade, naquele momento do ano lectivo, o Presidente poderia ficar com as funções de chamar os meninos para o comboio ou ser o primeiro a chamar; ajudar a educadora a moderar as conversas na reunião do acolhimento e do final da manhã; perguntar às crianças para onde querem ir trabalhar e verificar essa distribuição; chamar as crianças para marcar as presenças; ajudar na negociação entre trocas de áreas (só na sala da DO); supervisionar na hora da higiene, enquanto lavam os dentes e as mãos (só na sala da PB); distribuir os lugares nas mesas do refeitório (só na sala da PB e da MO).

Estas três últimas funções, estavam destinadas só a algumas salas, porque já aconteciam nas salas, com sucesso e as crianças já estavam habituadas a que houvesse uma criança a desempenhar aquelas tarefas. De resto, todas as funções foram atribuídas por as educadoras considerarem que eram passíveis de serem concretizadas por todas as crianças e sobretudo por serem coisas que elas gostam de assumir porque as faz

sentirem-se importantes. Consideraram ainda que o Presidente deveria ser mudado diariamente, em vez de ter a função semanal, porque senão até ao final do ano nem todas as crianças teriam possibilidade de experimentar este papel. Na creche não haveria Presidente, por razões óbvias.

A formação em contexto implica processos participados, mas claros, acertados e francos, por isso antes do final da reunião, esclarece a investigadora nas suas Notas de campo:

“Quis dizer à equipa porque escolhi a PB para ir comigo ao JI do MEM que tínhamos visitado e as educadoras compreenderam que se justificava pela impossibilidade de irem todas as educadoras, assim o critério de escolha foi levar a coordenadora e a responsável de estágio” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Mas, foi ainda conveniente esclarecer que não se pretende que sigam o Modelo MEM ou o modelo High-Scope, simplesmente pretendia-se aproveitar o que cada modelo possui de práticas de qualidade, congruentes, e que se complementem com o trabalho de projecto, que como já se tinha discutido as educadoras necessitavam muito mais do que só esta uma metodologia. Elas manifestaram a necessidade de referências pedagógicas e de gramáticas de actuação. A investigadora nas suas Notas de campo, ainda, regista:

“Acrecentei até que poderia ser interessante haver umas salas mais «coloridas» pelos princípios MEM e outras pelo Modelo High-Scope embora todas usassem trabalho de projecto” (Portfólio de investigação, 2003/04)

A seguir tinha-se combinado ver fotografias das salas e pedir às educadoras e alunas que escrevessem numa folha porque escolheram aquela fotografia, dito de outro modo pedir que façam uma legenda, mas já não foi possível tinha passado da hora de terminar esta reunião que foi muito produtiva, também.

Terça-feira, 16 de Março 04

A investigadora regista, em Notas de campo, um período de acalmia e talvez consolidação de muitas mudanças nesta visita de Março:

“Fui ao JI sobretudo por causa da supervisão de estágio do 3º ano. As alunas estavam integradas e decididas a aprender e a colaborar com as novidades introduzidas, sobretudo

ao nível dos instrumentos de trabalho e no modo de fazer observação e registo educacional.

Na sala da educadora AX o trabalho decorre com normalidade e empenhamento por parte dela.

Na sala da educadora DO o trabalho estava normalizado. Aquela reflexão individualizada que tivemos, há tempos atrás, em muito contribui para isso, certamente.

Na sala da educadora Patrícia o trabalho decorre como combinado na formação em contexto.” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Porém outras situações vão surgindo e que requerem, atenção. Na sala da educadora PB, a área do castelo está “parada”, isto é, a estagiária ficou de dar continuidade a este projecto ou de o terminar e não tem feito nada neste sentido. A educadora não se está a envolver na situação, porque combinou com a estagiária finalista ocupar-se da área do escritório (leitura e escrita), e portanto como regista a investigadora em Notas de campo:

“No projecto «as coisas não andam nem desandam». Já pedi à aluna que não fosse para férias sem concluir aquilo a que se comprometeu, mas ela arrasta as coisas sem motivação e sem sentido, pois há objectos que pertencem à área do Castelo espalhados por toda a sala, quando esses materiais iriam enriquecer o espaço e as brincadeiras das crianças. Não será muito próprio da supervisão mas fiz um ultimato à aluna porque quem estava a ser prejudicada com aquela situação eram as crianças, que daquele modo não podiam usufruir da área”.

Sexta-feira, 19 de Março 04 (manhã)

A formação em contexto também pode ser um momento de acção. Uma visita intencional à sala da educadora PB constitui esse momento de formação em acção. É que, não se passava nada relativamente à situação descrita, em visita anterior, na área do Castelo e isso não podia, pelas crianças, continuar assim. Descreve, então, a investigadora em Notas de campo:

“Num acto limite, revii com a estagiária o que estava planificado fazer e pusemos mãos à obra para findar a montagem da área do Castelo. A aluna já «bufava» por todos os lados, mas havia que fazê-lo. As crianças tinham direito ao espaço com que sonharam e planearam com o adulto. E, conseguiu-se. Fizemos o possível para uma manhã, mas ainda não estava satisfeita e disse-o à aluna e à educadora. Penso que aluna e educadora aprenderam uma lição com esta vivência. É que, não se fazem sonhar as crianças em vão. A planificação de um projecto é um compromisso para adultos e crianças”(Portfólio de investigação, 2003/04).

Esta actuação, pouco vulgar em supervisão e formação em contexto, foi esclarecida posteriormente numa conversa com estagiária e educadora. Mas, o que se salientou desta experiência e deste momento de formação foi sobretudo ter permitido uma reflexão sobre os direitos das crianças, que era a circunstância que estava em causa primordialmente naquela situação.

Terça-feira, 23 de Março 04 (manhã)

Terminou-se a montagem da área do Castelo, agora com a implicação das crianças (embora ainda se devesse, depois, acrescentar mais materiais, nomeadamente de “faz de conta”). Agora era preciso animar a área do Castelo com as actividades planificadas no projecto. Em conversa com a PB e a estagiária combinou-se que as crianças usariam a área para as suas brincadeiras de “faz de conta” de reis, rainhas e princesas (função primeira), mas ainda se poderiam realizar outro tipo de actividades como ouvir música, fazer dramatizações de histórias e danças medievais com as crianças. Ainda surgiu a ideia de realizarem a reunião do final da manhã naquele espaço.

Sexta-feira, 26 de Março 04 (manhã)

Neste dia, na sala da PB, ensaiaram uma dança medieval com as crianças, e estas já usaram o Castelo, também, com esse fim. Progressos...

Terça-feira, 30 de Março 04 (manhã)

Na sala da educadora DO estavam a superar-se alguns dos problemas descritos, anteriormente. A educadora tem feito o trabalho relacionado com os instrumentos de organização social do grupo. Tem tido mais cuidado para que as crianças tenham uma rotina consistente, respeitem as regras combinadas e que o adulto dê atenção efectiva e educativa à criança. A investigadora regista em Notas de campo o que a educadora, nesta altura, dizia acerca das crianças: “*Estão mais calmos... estão muito melhores... portam-se melhor*”(Portfólio de investigação, 2003/04). E, dizia acerca da nova organização do espaço: “*Deu resultado... trabalham melhor assim*” (Portfólio de investigação, 2003/04). A educadora evidenciava com estas palavras que, a reflexão e as decisões tomadas na formação em contexto, trouxe efeitos positivos e efectivos sobre as crianças.

Quinta-feira, 15 de Abril 04 (manhã)

Um registo das Notas de campo da investigadora evidenciam, nesta altura do ano lectivo, algumas mudanças conseguidas quer nas práticas das educadoras (uso de instrumentos de organização social da classe) quer, conseqüentemente, nas crianças.

“Ainda eram Férias de Páscoa mas a minha vontade de aplicar a Escala Envolvimento era grande, de modo que resolvi ir, nesta altura, ao JI. A educadora PB, por esta altura, já tinha o Quadro de actividades a funcionar (este foi o último quadro a aparecer nesta sala e ela foi também a última educadora a fazer todos os quadros que se combinou para cada sala). É que, eu estabeleci que só começaria a passar as escalas a partir do momento em que nas sala já se estivesse a fazer uso dos quadros e pelo menos há algum tempo. As crianças pareceram-me bastante bem na sala da PB (refiro-me ao envolvimento), embora a observação permita perceber que há momentos em que uma ou outra criança vagueia pela sala sem actividade precisa” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Sexta-feira, 16 de Abril 04 (manhã)

Á primeira observação da Escala de envolvimento na sala da educadora AX, a investigadora continua, em Notas de campo, a dar conta das mudanças de práticas e das conseqüentes transformações nas crianças.

“Gosto muito do trabalho sistemático e cuidado que esta educadora tem vindo a fazer com o grupo de crianças (que era bem difícil). São crianças que têm, de modo geral, um bom envolvimento nas actividades da sala”(Portfólio de investigação, 2003/04)

Sexta-feira, 23 de Abril 04 (manhã)

Os altos e baixos do percurso empreendido com esta investigação e intervenção são muitos e marcantes. A investigadora regista, em Notas de campo, mais um momento desta viagem complexa e morosa rumo à qualidade.

Fiz a segunda observação da Escala de Envolvimento na sala da DO, mas estou a começar a ficar aterrada, pois tudo o que tínhamos conseguido relativamente ao trabalho de sala, à forma de estar das crianças e dos adultos está a ficar destruído. As crianças estão num alvoroço, numa agitação, deambulam de área para área sem trabalho planeado, sem intenção. A educadora DO faltou uns dois dias. Bastou isto. As crianças estão entregues a uma auxiliar de educação nova, que não tem controle sobre o grupo (a auxiliar de educação deste grupo está de baixa). Parece-me muito sensível e faz um esforço por não ser autoritarista nem agressiva com as crianças. Ouvi-a mesmo dizer ao grupo de crianças

«Todos os dias em casa, prometo a mim mesma, que não vou berrar mais convosco, mas chego aqui e não consigo». Também, a educadora deixou de ter a mesma postura de exigência para com a condução do seu trabalho e com a forma de estar das crianças. Falei com a DO sobre isto. A educadora justifica-se com estar numa fase em que se sente adoentada; justifica-se com a auxiliar de educação, justifica-se com a criança H. e justifica-se com as próprias crianças, dizendo que estão numa fase má. Deste modo, parece-me que todo o trabalho construído e conseguido se está a desmoronar, como um baralho de cartas que cai (Portfólio de investigação, 2003/04)

Terça-feira, 27 de Abril 04

O trabalho está a acontecer com intensidade, seriedade e com um aumento de qualidade em todas as salas, apenas uma não está a este nível de trabalho. Como regista a investigadora nas Notas de campo:

“De manhã fiz mais uma observação com a escala envolvimento na sala da DO. Confirmei a agitação e a instabilidade das crianças. Observei a falta de respeito das crianças pela sala, uns pelos outros e pelos adultos (gozam quando a auxiliar lhes fala, lhes chama a atenção, repetindo ou interrogando o que ela diz). Vi a falta de respeito pelas regras combinadas (utilização dos espaços e materiais e formas de estar)” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Uma boa notícia, a Direcção aceitou a proposta de utilização de uma parte do refeitório para as rotinas de recepção das crianças e prolongamento e concordou que se efectuasse a compra dos materiais necessários para dinamizar esse espaço e esses momentos. Assim, a investigadora regista em Notas de campo:

“Eu achei oportuno e conveniente ir com a PB e ajudar/colaborar nisto, assim aceitei o convite que me fizeram e de tarde fui à AAA (uma loja de materiais e equipamentos didácticos e lúdicos), com a PB, escolher e comprar material para o refeitório, onde se vai passar a efectuar a recepção das crianças de manhã e no prolongamento ao fim da tarde. A Direcção aceitou a proposta de utilização deste local para estas rotinas e concordou que se efectuasse a compra dos materiais necessários para dinamizar esses momentos” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Terça-feira, 11 de Maio 04 (manhã e tarde)

De tarde houve um novo encontro de formação em contexto. Era importante reflectir e encontrar soluções para a involução na sala da educadora DO que indicava algumas situações das crianças (porque nasceu um irmão a um, porque se passa algo na

casa de outro...) para justificar a nova instabilidade do grupo. Não era razoável, nem justo, nem verdadeiro, nem formativo aceitar este motivo. Assim, a investigadora regista nas suas Notas de campo:

“Comecei por procurar que fossem mais fundo na reflexão, que pensassem sobre os motivos da situação, que fossem à essência das circunstâncias para depois encontrarmos estratégias para as superar”. (Portfólio de investigação 2003/04)

Então, educadora e estagiária apontaram para motivos como:

- A substituição de auxiliares (da L. para a S.) e a rotatividade nalguns momentos de falha em que surge uma auxiliar do ATL

- A substituição da auxiliar de educação da sala (L) por uma com características mais permissivas (S) no que se refere às atitudes das crianças;

- As Férias de Páscoa e a Semana da Queima, sem a estagiária, a que as crianças estão habituadas. A falta de planificação e de realização de actividades e a descontinuidade de trabalho de organização social da sala devem ter trazido efeitos muito desestabilizantes.

- Momentos em que a educadora fica sozinha, e dos quais esta se queixa por serem complicados, como por exemplo no intervalo da auxiliar de educação, nas idas à casa de banho das crianças (isto foi agravado no período de férias em que a estagiária não esteve);

- A entrada de uma criança nova para o grupo

- O H. (criança com NEE);

- Alguns dias de ausência da educadora DO;

- A maior parte do grupo é composto por rapazes e isso traz características próprias e um perfil de grupo específico (as brincadeiras são diferentes, as lutas e os conflitos com alguma agressividade são mais vulgares etc.).

Após este levantamento, pedi que se pensasse em novas estratégias para superar, estas dificuldades e estes obstáculos que (re)emergiram.

Foi reflectido e sugerido que no momento de planificação a equipa pensasse em distribuir-se pelas diferentes áreas da sala, durante as actividades livres, para assim apoiarem a brincadeira das crianças e perceber quais são os seus comportamentos e o que provoca que estas excedam os limites. Neste contexto, todos os adultos deverão

estar atentos ao comportamento geral das crianças. Deverão estar vigilantes a momentos de exagero para lembrar e requerer que as crianças cumpram as regras combinadas.

Será também fundamental que se retome o trabalho de utilização dos diferentes instrumentos organizadores da sala, como o Quadro de actividades, o Quadro de tarefas e outros. É que, por esta altura, nesta sala, os quadros não estavam a ser utilizados sistematicamente.

Combinou-se, igualmente, que quando uma criança estivesse a perturbar demasiado e que, apesar de se lhe ter pedido limites, se isso estivesse a ter repercussões sobre o grupo, então seria melhor um adulto retirar a criança da sala e falar com ela calmamente, mas particularmente. É que, por vezes as “palhaçadas” de uma criança e o seu desrespeito pelo adulto são incentivo para o início de “palhaçadas” de outras crianças (estratégia nova).

Acordou-se que quando houvesse demasiada agitação geral do grupo seria melhor parar o que estivessem a fazer (por exemplo as actividades livres) e sentarem-se todos na roda para conversarem sobre o assunto e depois mais calmos retomarem o que estavam a fazer (estratégia nova).

Quinta-feira, 13 de Maio 04 (manhã e tarde)

Da parte de tarde tivemos mais uma reunião de supervisão em contexto, desta vez o tópico era a Observação e registo educacional: reflexão sobre os dados recolhidos.

As educadoras PB, AX e DO trouxeram, para esta reunião, os registos de observações que tinham feito das crianças. Cada uma tinha “meia dúzia” de registos, apesar de estarem bem feitos e com os respectivos comentários ou reflexão sobre o que observaram. A PB apresentou ainda fotografias que ilustravam os registos que tinha feito. Portanto, as educadoras tinham um trabalho com potencialidades mas incompleto. Um trabalho com potencialidades porque revelaram serem capazes de efectuar observação e registo educacional com qualidade, mas um trabalho incompleto porque tinham de colectar observações de todas as crianças do grupo. Justificaram a situação dizendo que têm dificuldades de tempo para o fazer, os comentários/reflexões às observações exigem tempo que ali no J.I. não têm e em casa, dadas as situações particulares de cada uma, também não têm possibilidade de realizar. As educadoras decidiram então que num próximo ano lectivo iriam pedir à Direcção que contemplasse nos seus horários um tempo lectivo, sem as crianças, para realizar aquele trabalho e outros afins que são necessários. A educadora MO mostrou um Dossier completíssimo,

com observações de todas as crianças utilizando também o registo de incidentes críticos mas, no seu caso, optando por os usar para preencher o COR. Associado a isto diz ter material digital (fotografias e outros tipos de registo das crianças) que ilustram o preenchimento do COR. Esta educadora diz ter tempo para fazer este trabalho. Ela fá-lo enquanto o seu grupo de crianças (três anos) dorme, durante a tarde.

A educadora CE não esteve presente na reunião (estava a faltar há alguns dias), por isso, se verão, quando ela vier, os seus registos.

Por seu turno, as alunas finalistas, que também estiveram presentes nesta reunião, mostraram uma série de registos com o respectivo comentário/reflexão que cobria já um grande parte das crianças de cada um dos seus grupos.

Combinou-se, então, que as educadoras e as alunas formariam o dossier de cada grupo de crianças juntando os registos de ambas, com as respectivas evidências ilustrativas das observações que tivessem recolhido ou ainda viessem a recolher.

Na opinião de todas foi pena não terem começado este trabalho mais cedo no ano lectivo. A este respeito, a investigadora registou em Notas de campo, o que dizia uma educadora com a concordância das outras:

“ «Se tivéssemos começado em Setembro agora tínhamos um trabalho completo e com consistência para podermos até dar informações ou mostrar aos pais». Outra educadora dizia: «Mesmo assim foi bom termos experimentado este ano porque aprendemos, vimos as possibilidades deste trabalho e já sabemos que temos de começar logo no início do ano e assim falamos com conhecimento de causa quando pedirmos à Direcção um tempo no horário para fazermos este tipo de trabalhos»”.

As educadoras que experimentaram esta técnica de registo de incidentes críticos, tendo por orientação as experiências de aprendizagem (do Modelo High-Scope), referem unanimemente que o processo é fácil, ao contrário de outras técnicas já experimentadas por elas, e que desistiram de usar. A educadora DO dizia:

“Consegue-se fazer a reflexão/comentário ao registo de observação com facilidade e também com facilidade perceber o desenvolvimento ou aprendizagem da criança em causa”. (Portfólio de investigação, 2003/04)

Como, também regista a investigadora em Notas de campo, esta educadora acrescentava que já tinha usado outras técnicas e tinha sentido muita dificuldade em

fazer a reflexão/comentário à observação, repetia-se a dizer coisas muito básicas do tipo “A criança X é capaz de...” (Portfólio de investigação, 2003/04), ou então acabava por dizer o que estava na observação mas por outras palavras e isso era uma repetição, dizia a educadora DO com a concordância da AX, que referia: “Acabávamos por nos repetirmos...” (Portfólio de investigação, 2003/04).

As educadoras referem, também, que é um trabalho ilustrativo da evolução das crianças e que será fácil elaborarem, a partir daí, uma síntese para os pais ou um dossier com os registos e evidências (fotografias, desenhos etc.) das crianças que serão acessíveis à compreensão dos pais e que, concerteza isso lhes irá agradar. Na sequência destas ideias a educadora PB dizia “Este tipo de registo ajuda a sistematizar as observações das crianças para podermos avaliar” (Portfólio de investigação, 2003/04).

A investigadora regista, ainda, as suas impressões acerca deste trabalho, em Notas de campo dizendo o seguinte:

“Confesso que gostava de ter conseguido ir mais além na produção deste trabalho. Mas considero, por outro lado, que em termos de formação do grupo de educadoras e alunas foi muito importante e positivo. É que, descobriram o gosto e a utilidade de observar, registar e avaliar através da experimentação de uma técnica de registo que consideram viável e concretizável e para a qual ficaram motivadas (porque há anos que ouço as educadoras dizerem que não é possível, que é muito complicado, que demora muito tempo, que não sabem o que fazer com as observações recolhidas, que... que...) e pelo contrário estas educadoras mostram vontade de o utilizar. Por isto, valeu a pena pois é mais uma conquista, é mais um passo na formação em contexto deste grupo” (Portfólio de investigação, 2003/04)

Termina a formação em contexto deste longo e rico ano lectivo com algumas conquistas feitas de avanços e recuos; com algumas mudanças feitas de melhorias e de retrocessos; com algumas transformações feitas de progressos e involuções.

Mas, o ponto seguinte do trabalho concretiza, na perspectiva de diferentes intervenientes do contexto, como se concretizou e compreendeu todo este processo de desenvolvimento profissional, organizacional e conquista da qualidade na educação das crianças nesta realidade em estudo.

Ponto II

Um percurso de descrição e análise dos Aspectos centrais da pedagogia da infância (dimensões curriculares integradas), de alguns Aspectos centrais do funcionamento da instituição e dos Aspectos da formação em contexto, mudança e desenvolvimento profissional e institucional permitirão explicitar no concreto como se deu a transformação.

9.4.2 Aspectos centrais da pedagogia da infância: dimensões curriculares integradas

Espaço e materiais

Interior

As salas de actividades, um dos cenários mais importantes de toda a cena educativa do jardim de infância, estão organizadas por áreas de trabalho que vão mudando ao longo do ano lectivo conforme os interesses, as necessidades e as indispensabilidades de organização e funcionamento da sala. Como descreve a educadora:

P.- [...]A sua sala está organizada por áreas?

R. – Sim está.

P. – Mudou alguma coisa em termos de áreas?

R. – Sim, mudei as áreas no início porque vi que não estava a resultar, como por exemplo, a área dos jogos que estava no chão, eles espalhavam tudo pela sala e atiravam-nos uns contra os outros, a partir do momento que os passei para a mesa eles estão ali sentados a fazer. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº8)

A educadora refere uma novidade importante que é o contributo dos instrumentos de organização social da classe para organizar as áreas da sala e dispor as crianças na sua utilização combinando com elas algumas regras de escolha e condições de funcionamento. É que, estes instrumentos de trabalho contribuíram, segundo a educadora para:

Na reorganização do espaço, contribuiu para a organização deles [crianças] quando delimitamos as áreas, quando estabelecemos o número de crianças por área, também, na reorganização da área da Expressão Plástica, isso contribuiu imenso porque eles dispersavam-se muito, andavam todos a correr na sala e também depois quando falamos

em cada adulto trabalhar por área com as crianças, eles empenhavam-se muito mais e tinham maior apoio da nossa parte. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar confirma que as salas estão organizadas por áreas e considera que as salas do jardim de infância têm alguma amplitude, como se pode verificar nas duas citações seguintes:

P. – A vossa sala está dividida por áreas, não é?

R. – Sim. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

R. – Acho que tem bons espaços mas, se fosse melhor... Por exemplo, a sala dos dois anos era ideal ter mais espaço.

P. – Quando passou pelas salas dos quatro e cinco?

R. – São mais amplas (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

Em relação à sala, a educadora ainda acrescenta, que esta vai sendo alterada ao longo do ano conforme as necessidades das crianças e as exigências dos projectos. A educadora explica isto respondendo à seguinte pergunta:

P. - Fez alterações na sala ao longo do ano?

R. - Fiz algumas alterações tendo em conta as necessidades das crianças e os projectos que foram sendo trabalhados. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A mesma lógica de alterações ocorre com os materiais das áreas. Como refere a educadora:

[...] tínhamos que adaptar os materiais e os projectos, como o caso da área da ciência que estava tudo espalhado pela sala, e que houve a necessidade de os organizar. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº8)

A educadora entrevistada considera que o material de modo geral é suficiente, apesar de considerar que dadas as características do seu grupo os jogos e as construções poderiam ser mais diversificados e em maior quantidade. Assim, refere:

R. – Sim, o material é suficiente, os jogos podiam ser mais diversificados, mas... livros tem, todos os anos compramos, somos nós que escolhemos. É mais em termos de jogos e construções, o meu grupo adora construções. É um grupo com muitos rapazes e todos gostam de construir coisas grandes. Este ano, alguns não têm as peças grandes e eles

improvisavam e juntavam coisas ou vão buscar à casinha ou outras áreas, e era aí que eu sentia mais falta.

P. – Quando lhe perguntarem que materiais precisa para a sua sala?

R. – Em resposta eu peço materiais para os jogos e para as construções. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar afirma, quanto aos materiais, que estes estão sempre a ser renovados, são suficientes e nunca houve falta dos mesmos. Assim explica:

P. – E os materiais?

R. – São constantemente renovados para melhor. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

P. – Os materiais?

R. – São suficientes e contribuem para o desenvolvimento das crianças, mas também acho que foi sempre assim, nunca tivemos problemas com materiais. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora considera que, com a colaboração da direcção houve mudanças qualitativas a nível do equipamento:

Acho que sim, a nível pedagógico essencialmente e a nível de materiais. A direcção tem vindo a fazer um esforço porque tinha um conjunto de materiais muito antigos (mobiliário) para mudar [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

O pai entrevistado refere-se aos equipamentos e sobre esses diz:

*“ A impressão que me dá é que os equipamentos são novos, seguem normas [...]”
(Entrevista pai, Anexo , Quadro nº)*

A coordenadora salienta como mudança importante, sugerida no âmbito deste trabalho, o facto de se ter conseguido que as crianças, à chegada de manhã e no prolongamento da tarde, tivessem um espaço próprio (criado numa zona do refeitório), em vez de se juntarem na sala de actividades dos quatro anos. É que essa situação trazia consequências negativas de cansaço para crianças e adultos e desrespeito das crianças pela sala de actividades e respectivos materiais. A coordenadora explica a benéfica alteração do seguinte modo:

R. – Foi bastante importante, deixou de haver aquele desgaste dos materiais e o cansaço dos materiais por parte dos meninos que quando a educadora AX chegava à sala eles já tinham explorado tudo, a sala estava desarrumada, já tinham estado em contacto com os espaços, as áreas e os materiais, portanto para ela era difícil organizar a rotina. O que nós fazemos é de manhã chegar à sala, fazer a reunião de grupo, contámos as novidades e depois é que partíamos para as actividades. Portanto, assim está óptimo, até porque havia aquela questão daquela sala ter televisão e podia haver aquela tentação de ver um vídeo de manhã. Por isso a transferência de tudo isso para o refeitório foi bom. Mas o ideal era ter um espaço para o acolhimento e para a saída. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro n°)

A educadora salienta também os aspectos positivos da alteração feita a nível da chegada das crianças de manhã, que passaram a ser recebidas num espaço do refeitório, organizado para tal, em vez de receberem e juntarem todas as crianças na sala dos quatro anos com as consequências nefastas que isso implicava.

R. – Há um aspecto que já está a ser melhorado que é o facto dos meninos estarem a ser recebidos, no espaço criado no refeitório, resulta mesmo. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro n°)

[...] O acolhimento no refeitório melhorou imenso. Antes era tudo na minha sala e as crianças ficavam irritadas porque às 07.30h já lá estão, eu chegava às 09.00h e eles já estavam irritadíssimos para nos ouvir. Agora estão ali, já vão fazendo jogos e noto uma diferença significativa e mesmo à noite, no prolongamento, acho bem eles estarem ali, acho que isso melhorou muito. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro n°)

A auxiliar também se refere ao benefício de receberem todas as crianças de manhã num espaço reservado do refeitório, em vez de usarem a sala de actividades dos quatro anos, por isso exprime:

[...] No refeitório vai-se criar um espaçozinho para receber as crianças no início da manhã e nos prolongamentos e se calhar vai ser melhor porque senão têm de ir para a sala dos 4 anos e essa Educadora fica com tudo desorganizado. Havia de ter um espaço só para aquela funcionalidade. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro n°)

Contudo, a auxiliar refere outra mudança que considera necessária a nível de espaço interior. É que as crianças de três anos e as de dois anos dormem nas suas

próprias salas, este facto implica desfazer áreas das salas na hora do sono e colocar camas e tirar camas quando as crianças vão dormir ou quando acordam, respectivamente. Esta situação é trabalhosa e perturba o funcionamento. A auxiliar justifica a necessidade de haver um espaço próprio que sirva de dormitório, mas não dá solução para tal, dada a falta de espaço das instalações. A auxiliar afirma:

[...] O descanso, não concordo com o descanso nas salas, é uma coisa que já se devia ter pensado, mas por falta de espaço, além de ser trabalhoso para nós, tira camas, faz camas, demora um bocado, arrastar móveis para caber tudo, na sala de dois anos é tudo muito apertado. Deveria ser um dormitório só para eles à parte da sala. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

O pai entrevistado considera que os espaços das salas são relativamente bons. Assim, diz que “ [...] Os espaços se fossem maiores não era nada mau, mas dentro do possível são bons” (Entrevista pai, Anexo , Quadro nº)

O que pensam as crianças sobre as suas salas? As duas crianças entrevistadas identificam na sala os locais onde gostam mais de brincar ou as áreas preferidas, estas são respectivamente o desenho e a pintura para a primeira criança e o castelo, os jogos e a pintura para a segunda entrevistada. As crianças dizem:

E1 – Onde gostas mais de brincar na sala?

Cr1 – No desenho.

E1 – Qual a área que gostas mais?

Cr1 – Pintura. (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

E2 – Onde é que gostas mais de brincar na sala?

Cr2 – No castelo.

E2 – E nas outras áreas?

Cr2 – Jogos...

E2 – Qual delas é que gostas mais?

Cr2 – Pintura. (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

A criança 1 revela que tem possibilidade brincar sozinha na sala, enquanto que a criança 2 não identifica nenhuma área da sala onde o possa fazer, embora gostasse dessa possibilidade. As crianças referem:

E1 – Quando queres brincar sozinha para onde gostas de ir?

Cr1 – Para a mesa.

E1 – E consegues estar sozinha?

Cr1 – Consigo. (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

E2 – E quando queres brincar sozinha para onde vais? Há algum sítio onde possas estar sozinha?

Cr2 – Não.

E2 – E gostavas que houvesse?

Cr2 – Gostava (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

A criança 1 tem uma opinião clara sobre o que gostaria de mudar na sala. Esta refere-se à área da pintura por considerar que é um espaço algo estreito para o desempenho da actividade. A criança 2 não alterava nada na sala. Assim, as crianças dizem:

E1 – Se pudesses mudar alguma coisa na sala o que era?

Cr1 – Mudávamos a sala...

E1 – Mas porquê? O que é que gostas menos na sala?

Cr1 – Mudar a pintura.

E1 – Porquê? Fica mal ali?

Cr1 – Não, mas às vezes quando vou pintar o outro lado não consigo.

E1 – Porquê?

Cr1 – Porque não tem espaço. (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

E2 – Se pudesses mudar alguma coisa na nossa sala mudavas?

Cr2 – Não

E2 – Está tudo bem assim?

Cr2 – Tá. (Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº)

Exterior

Em relação ao espaço exterior, a auxiliar revela que o pavimento do parque precisava de ser alterado; considera necessário um espaço exterior coberto por causa dos dias de Inverno e com maior segurança em termos de delimitação. A auxiliar exprime a sua opinião nos seguintes termos:

R. – Acho que estamos muito bem, mas acho que havia muitas coisas a fazer, principalmente na parte exterior. Temos um parque bem montado mas a nível de chão não tem condições. Custa-nos um bocado ir para lá porque aquilo é de areia, os miúdos sujam-

se todos, há pais que até gostam mas há outros pais que não gostam. Poderiam ter um espaço exterior coberto onde pudessem estar à vontade, estamos lá fora e estamos em permanente vigia, não podemos estar a fazer uma brincadeira porque entretanto um fugiu, não dá.

P. – Sentem muita responsabilidade nisso?

R. – Claro, quase que nem dá para fazer uma brincadeira, ou estamos todas juntas e há uma que aproveita e faz a brincadeira ou então não dá.

P. – O recreio, as Educadoras também têm referido...

R. – Um recreio interior para o Inverno. [...] (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

O pai entrevistado também tem opinião sobre o espaço exterior e corrobora com a opinião de que é necessário um espaço exterior coberto por causa dos dias de Inverno. Assim, diz que “*É chato quando chove, o ideal era um pavilhão, o Jardim de Infância ter um pavilhão, mas acho pouco provável*” (Entrevista pai, Anexo , Quadro nº)

Sobre o espaço exterior as crianças também têm opinião. A criança 1 refere que a ginástica que faz no recreio com a educadora e a auxiliar e é a actividade preferida e acrescenta que não mudava nada no recreio. A criança 2 revela a mesma opinião considerando que não alterava nada no recreio. As duas citações seguintes mostram este parecer:

E1 – E no recreio? O que gostas mais de fazer?

Cr1 – Ginástica.

E1 – Gostas de fazer ginástica no recreio? E fazes?

Cr1 – – Faço com a AX [educadora] e com a A. [auxiliar] (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº)

E1 – E no recreio mudavas alguma coisa?

Cr1 – Não.

E1 – Está tudo bem assim no recreio?

Cr1 – Tá. (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº)

E2 – E no recreio [refere-se a fazer alterações]?

Cr2 – Também não. (Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº)

Tempo

As grandes preocupações da educadora quando organizou a rotina da sala foram respeitar o ritmo das crianças e dar-lhes bastante tempo para brincar em actividades livres. A educadora alude a este facto dizendo:

P. – Quais foram as suas principais preocupações quando organizou o tempo na sua sala?

R. – Respeitar o ritmo das crianças, dar bastante tempo para trabalharem actividades livres, porque no início tínhamos pouco tempo, perdíamos muito tempo no acolhimento para dar a oportunidade a cada um para falar e comecei a ver que não era muito bom para eles, então organizamo-nos de outra forma. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora lembra que os instrumentos de trabalho que se começaram a usar no jardim de infância vieram a contribuir para a organização das rotinas, e na medida em que as crianças os passaram a utilizar mais organizados ficaram esses momentos.

Na minha sala apesar de eu já trabalhar alguns instrumentos, acho que o trabalho ficou mais organizado a partir do momento em que os começámos a utilizar sistematicamente, todos os dias e através da rotina. [...], neste momento, acho que a sala está muito bem organizada a nível de rotinas e até na utilização desses próprios instrumentos, as crianças foram-se habituando. E por os utilizarmos sistematicamente as crianças foram-se habituando a utilizar os instrumentos, sozinhas. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora refere a importância do uso do instrumento de trabalho o Calendário pelo facto das crianças se começarem a situar melhor no tempo e pelas aprendizagens que isso implicou. A educadora refere que com “ [o]s instrumentos de trabalho. [As crianças] [a]prenderam imenso com o calendário...” (Entrevista educadora, Anexo, Quadro nº).

As crianças descrevem a rotina da manhã com alguma precisão enumerando possivelmente os aspectos mais significativos da mesma. Assim, a criança1 começa por nomear o primeiro momento passado na sala de actividades, o acolhimento da manhã, dizendo que “*contamos as novidades*” (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº). Seguidamente a criança1 diz que vão “*brincar*” (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº), mas antes fazem o planeamento e por isso a criança1 explica que “*escolhemos o*

que queremos fazer” (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº). Esta criança conta pormenores sobre o tempo de planeamento dizendo que, quando há uma actividade em conjunto, costumam combinar o que vão fazer escolhendo as crianças e as respectivas tarefas. Como explica a criança1:

Cr1 – Era escolher... os menino e, o que fazíamos.

E1 – O que é que os meninos escolhiam?

Cr1 – O que iam fazer.

E1 – E mais?

Cr1 – Mais nada (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº)

Depois passam à realização das actividades da manhã. Este momento de actividades é caracterizado pelo termo *“Brincamos”*, acção que sobressai para as crianças. A seguir a criança1 confirma que existe um tempo de arrumar. A própria criança 1 diz que *“Sim, arrumamos”*, após o tempo de actividades livres. No tempo de rever, a criança 1 afirma que, depois de terem brincado em conjunto, *“falamos”*, revelando que há uma reunião de grupo no final da manhã. Neste momento a educadora preenche o Diário de parede, como refere a criança *“escreves de pé nas folhas penduradas”*. Todo o período é explicado na seguinte citação da criança1:

E1 – E depois de arrumar e de nos sentarmos na roda o que fazemos? Não pergunto o que é que gostaram de fazer mais ou menos?

Cr1 – Perguntas e escreves numa folha.

E1 – Pergunto se gostaram, se não gostaram, o que queremos fazer? O que fizemos? Não te lembras. Onde é que escrevemos?

Cr1 – Escreves de pé nas folhas penduradas.

E1 – Onde?

Cr1 – Nas folhas

E1 – E como se chama aquilo?

Cr1 – Diário de parede. (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº)

Por sua vez, a criança2 descreve o tempo de acolhimento, o primeiro momento passado na sala de actividades, dizendo que *“costumamos”* (Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº) falar todos em conjunto de manhã *“na roda e às vezes na mesa”* (Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº) e depois passam à execução do que querem fazer de manhã. Assim, o momento de actividades livres é caracterizado pelo termo

“*Brincamos*” (Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº), tarefa predominante para as crianças. A seguir a criança2 atesta que existe um tempo de arrumar, pois diz que no final da manhã “*arrumamos*” (Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº). Depois de terem arrumado chega o tempo de rever ou a reunião do final da manhã e a criança 2 descreve este momento como uma altura em que o grupo todo conversa e preenche o Diário de parede. Nas palavras da criança 2 isso é relatado assim:

Cr2 – Conversamos.

E2 – Sobre o que fizeram de manhã?

Cr2 – É.

E2- O que gostamos, o que não gostamos, fizemos, queremos. Lembras-te? Costumamos falar disso?

Cr2- Sim

E2 – Costumamos escrever isso nalgum sítio?

Cr2 – No papel [refere-se ao Diário de parede]. (Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº)

A criança 2 diz que a seguir “*Vamos almoçar*” (Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº), indicando o tempo de almoçar.

E, a ambas as crianças não foram colocadas questões sobre a tarde daí que as respostas descrevam só momentos da rotina até à hora do almoço.

Interacção

Criança-adulto

De acordo com a coordenadora houve mudança e evolução na interacção entre adultos e crianças. Como resultado específico da formação em contexto sobre desenvolvimento sócio-moral da criança, as educadoras e as auxiliares passaram a interagir de outra forma com as crianças, corrigindo o modo de comunicar e de actuar em situações de comportamentos indevidos e em situações de conflito entre crianças. A coordenadora descreve esta mudança nas seguintes citações:

Coord. - O ano passado quando trabalhamos o desenvolvimento social e moral da criança, eu tentei passar tudo isso à minha Auxiliar e acho que surtiu efeitos. [...] Pronto mudou a forma como se falava com os meninos, a forma como se resolviam os conflitos... e acho que tudo isso foi importante. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

P. – Depois destes dois anos de formação em contexto, a PB já disse anteriormente que mudaram algumas coisas nas atitudes das pessoas, nas práticas das Educadoras e das auxiliares e também em relação às crianças. Quer concretizar com alguns exemplos?

Coord. - [...] No fundo não são castigos maus, ninguém anda aqui a espancar as crianças, são castigos que acabam por não ser muito maus, mas não são muito pedagógicos, e isso foi discutido e de uma forma geral mudou... (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora realça que a mudança e a evolução profissional decorrente da formação em contexto também teve impacto nas auxiliares de acção educativa, nomeadamente na interacção com as crianças e na abertura e interesse pelas novidades introduzidas na prática. Saliente-se que a educadora fala sobretudo pela experiência que teve com a sua auxiliar, que é uma pessoa com muitos anos de serviço e, habitualmente, pouco receptiva a inovações, e neste caso foram surpreendentemente conseguidas mudanças na sua atitude, embora ainda possa haver mais transformações. Como relata a educadora:

P. – Quais as principais mudanças de atitudes e práticas que salienta nas auxiliares de educação?

R. – A atitude que têm para com as crianças, a maneira como brincam com elas nas áreas, a forma como falam com elas, como as repreendem... evoluiu

P. – Acha que a auxiliar evoluiu?

R. – Consegui algumas coisas, outras consegui menos. É difícil para uma pessoa que trabalha aqui há vinte anos chegar uma pessoa nova e mudar as coisas, é complicado. Fui chamando a atenção para alguns aspectos, melhorou nalguns: atitudes com as crianças, não gritar com eles, sentar-se a brincar com eles... mudou alguma coisa, mas... (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – Isso também teve a ver com este trabalho que fui fazendo convosco?

R. – Também, também teve influencia. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – Acha que a formação que tive com as auxiliares teve alguma influência?

R. – Teve sim. Por exemplo, as coisas novas que foram introduzidas na sala, notei que ela estava com o espírito aberto, tinha interesse pelas coisas, até me perguntava e achava muito bem, ela também notou que desde que pusemos os quadros, o grupo estava muito melhor.

P. – Isso é importante porque ela também valorizou isso no seu trabalho.

R. – Essas coisas a nível pedagógico, quadros e assim... ela tem muita vontade em aprender e se eu lhe disser ela gosta de saber e pergunta. Aspectos que ainda há a

melhorar é a relação dela com as crianças, a nível das atitudes. Tem uma boa relação com eles, porque eles adoram-na, mas há determinadas atitudes que as crianças não acham mal, mas... Visto do meu lado há coisas a mudar. [...] (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

No caso da auxiliar nova na sala (veio substituir a antiga numa altura do ano em que entrou de baixa por doença) essa aderiu imediatamente a todas as mudanças introduzidas, diz a educadora:

R. – Ela é totalmente diferente, com os quadros e isso... integrou-se muito bem e percebeu. Gosta muito de aprender e perguntou para que serviam os quadros e mesmo ela fazia com eles o preenchimento dos quadros, e mesmo o acompanhamento das rotinas... ela faz com eles. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

No sentido de criar outro clima na interacção entre adulto-criança, a educadora explícita que, na prática, teve uma grande preocupação em estabelecer limites, criar regras e ser firme com as crianças ao mesmo tempo que cultivava um ambiente de afecto, cooperação e respeito. Assim, a educadora diz em entrevista:

P. – A AX apanhou o grupo pela primeira vez...

R. – Aos quatro anos e foi um pouco complicado, preocupei-me muito com as regras porque sem elas não conseguia trabalhar com eles e mesmo assim há dias em que ainda é complicado. Mas acho que foi conseguida alguma coisa e acho que para o ano, nestes aspectos em que falhei, vou tentar ao máximo trabalhá-los. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – Que tipo de relações procura estabelecer com as crianças?

R. – Sou uma amiga... Sobretudo de ajuda, cooperação, amizade, de brincar com eles, sobretudo e não tanto de mandar como eles dizem [ri-se] “A AX manda” como eles dizem (ri-se). Sei que às vezes tem de ser, aborrece-me um bocadinho, mas tem de ser firme, é para eles terem regras que é importante, mas a relação é sobretudo de amizade, que é importante. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – O que é que não admite no comportamento das crianças?

R. – A falta de respeito, isso é o que me irrita mais, falta de respeito entre eles e eles comigo. [...] Acho que eles baterem uns nos outros e empurrarem, não pode ser...As asneiras são normais nas crianças e até as admito pois são brincadeiras de crianças mas falta de respeito não.

P. – Essa falta de respeito concretiza-se em que tipo de comportamento?

R. – A forma como falam, o facto de chamar preto a um menino, o bater e empurrar por nada [...] (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – As crianças têm de ter limites. Quando elas passam dos limites que estratégias é que usa?

R. – Costumo falar com eles, sento-os, param de brincar, a brincadeira acabou. Tento conversar o máximo com eles, pergunto se acharam que correu bem, se fizeram bem, se é assim que devem de agir com os adultos e é essencialmente isso. Por isso, se pararem um bocadinho para conversar acho que dá para reflectir sobre aquilo que fizeram.

P. – Põe-os a reflectir um bocadinho...

R. – Eu não costumo “pô-los a pensar” mas sento-os e depois converso com eles e pergunto se acharam que fizeram bem, se agiram bem ou não. Depois pergunto se já passou, se estão com juízo, se prometem que não voltam... e depois vão brincar. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

No mesmo sentido, a auxiliar entrevistada afirma que foram concretizadas mudanças nas suas práticas, sobretudo ao nível da mudança e melhoria da interacção entre as auxiliares e as crianças. A auxiliar expõe o seguinte:

[...] Foi uma grande ajuda em todos os níveis, falamos de muitas coisas. [...]

P. – E acha que isso foi bom e enriquecedor para a vossa experiência?

R. – Bastante.

P. – Depois disso ficaram sensibilizadas? Mudaram a vossa prática?

R. – Acho que sim e até reflectimos muito em atitudes que tínhamos que se calhar não eram as mais correctas. [...] (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

R. – Notou-se. O nosso comportamento com as crianças mudou muito, alteramos a voz, controlamos melhor a voz, certos castigos [...] (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar relata que tem boa relação com as crianças apesar de às vezes necessitar de ser rigorosa com eles. Acerca disto a auxiliar diz:

P. – Que tipo de relação tem com as crianças?

R. – Costumo dizer que são meus filhos e que eu sou mãe para eles, sou avó, sou amiga, sou tudo e eles são tudo para mim.

P. – Acha que eles em casa são capazes de falar de si?

R. – Sim falam. Antes tinha um bocado de medo porque por vezes temos que ser um pouco mais rigorosas, alterar o tom de voz e ficar um pouco “agressivas”, mas depois fico a pensar no que fiz e em alternativas que poderia ter tomado, porque a Educadora tem sempre o papel bom e a auxiliar tem um pouco o papel mau e às vezes nas reuniões eu digo isso e as mães já me têm dito que os meninos em casa falam muito bem da P. Há uma boa relação. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

A educadora afirma, ainda, que a estratégia (pensada na formação em contexto) de distribuir os adultos pelas diferentes áreas da sala nos momentos de actividades contribuiu para a alteração do comportamento das crianças (antes descritos) e mudou a interacção com do adulto com a criança. É que, a presença e a atenção mais individualizada do adulto à criança ajudou a que estas ficassem mais calmas, mais envolvidas e mais concentradas nas áreas e nas actividades.

P. – Já falamos que houve colegas suas que disseram que, já desde o ano passado, tinha dado resultado irem pessoas para as áreas... Fizeram essa experiência?

R. – Sim, fizemos e resultava. Havia dias que não era possível, ou porque alguém ia à piscina ou porque alguém não estava na sala, mas sempre que era possível fazia-se e resultava, notava-se uma diferença enorme na sala, nota-se que os meninos estão mais calmos, estão mais envolvidos nas actividades, não andavam dispersos pelas áreas. Apesar de que há alturas em que é importante estarem sozinhos para eles próprios resolverem os seus problemas, os conflitos, para desencadearem as brincadeiras sozinhos sem estarmos por ali a orientar, mas acho que a presença do adulto também é muito importante. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar confirma esta distribuição dos adultos pelas áreas de actividades de modo a melhor apoiarem as crianças, por isso refere:

[...] quando estamos as três na sala dá perfeitamente para estar com eles. Uma fica na mesa, outra na casinha, outra nas construções. Distribuímos-nos pelas diversas áreas. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

Neste contexto, incentivou-se o brincar e, assim, a auxiliar acrescenta ainda que “*Brinco com eles como se fosse um deles*” (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

O pai entrevistado considera que há boa relação entre as crianças e os adultos da instituição de tal modo que afirma, de vários modos, essa percepção quando diz:

Pai [...] Penso que a boa relação nota-se nas crianças que se não estiverem satisfeitas tem determinadas atitudes de repulsa, e elas não. (Entrevista pai, Anexo , Quadro n°)

P. – Mudaria alguma coisa na forma como os adultos tratam as crianças?

Pai – Provavelmente não. Cada pessoa tem a sua forma de ver as coisas. Se eu integrasse um projecto deste tipo se calhar não mudaria nada. [...]

P. – As educadoras relacionam-se bem com os Pais?

Pai – Sim, educadoras, crianças, auxiliares formam um bom ambiente.

P. – O seu filho fala-lhe da Educadora e das outras crianças?

Pai – Fala sempre, estão muito ligadas a qualquer uma delas.(Entrevista pai, Anexo , Quadro n°)

O pai entrevistado acrescenta ainda que as profissionais para educar as crianças têm de criar regras e disciplina. Assim, na opinião do pai:

P. – Acha que os Educadores devem deixar as crianças fazer tudo o que lhes apetece?

Pai – Não, tem de haver o mínimo de disciplina. Os métodos que utilizam para que essa disciplina se cumpra é que podem ser discutidos, mas uma criança não pode fazer tudo o que quer senão quando chegar a adulto o que é que faz? Há disciplina e determinadas orientações que têm de ser seguidas.

P. – E há regras?

Pai – Penso que sim. Há regras estabelecidas, algumas conheço, outras não. (Entrevista pai, Anexo , Quadro n°)

Por sua vez, as funcionárias do jardim de infância também alteraram as suas atitudes passando a respeitar mais o trabalho das educadoras e as crianças, segundo a opinião da coordenadora:

P. – As funcionárias passaram a respeitar mais o trabalho das educadoras e das crianças nas salas?

Coord. - Sim, há uma tentativa de compreender porque é que as coisas se fazem de um determinado modo. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro n°)

A educadora entrevistada sente necessidade de referir que as funcionárias da instituição, também, alteraram alguns aspectos das suas atitudes havendo uma postura de maior respeito pelo trabalho da educadora e das crianças:

P. – Já não entram pela sala fora a falar alto e a interromper o trabalho...

R. – Não, não. Ainda há bocadinho vieram trazer o pão e saíram logo. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

As crianças entrevistadas descrevem o adulto como alguém que indica o que devem fazer, que brinca, que ensina, que se diverte e que apoia o trabalho das crianças. As palavras das crianças descrevem a relação do adulto com elas do seguinte modo:

E1 – O que fazem as pessoas crescidas aqui na escola?

Cr1 – Mandam brincar..., mandam os meninos sentar...

E1 – E só mandamos? Os adultos só mandam? Não fazem mais nada?

Cr1 – Brincam com os meninos.

E1 – Como?

Cr1 – Nas construções, às vezes. Às vezes a explicar como fazer os nomes.

E1 – Ajudam os meninos a trabalhar?

Cr1 – É.

E1 – E o que fazem mais?

Cr1 – Fazem também desenhos, às vezes... e mais nada.

E1 – Não fazemos brincadeiras com os meninos?

Cr1 – Fazem.

E1 – O quê?

Cr1 – Palhaçadas, às vezes. (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

E2- E nós o que é que fazemos, eu e a M. [auxiliar]?

Cr2 – Mandam os meninos..., trabalham com os meninos..., ajudam os meninos.

E2 – A fazer o quê? Quem é que aprende na escola os meninos ou as professoras?

Cr2 – Uhh... [Não responde] (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

As crianças não distinguem a função da educadora da auxiliar. Para as crianças ambas são “professoras”, ou não estão familiarizadas com as palavras que denominam a profissão e por isso não fazem distinção entre as duas profissionais. Assim referem:

E1 – E Educadoras?

Cr1 – Conheço a P [auxiliar], a PB [educadora] ...

E1 – Conheces mais alguém?

Cr1 – A M. [auxiliar]

E1 – E auxiliares, sabes quem são as auxiliares?

Cr1 – Não.

E1 – Então só tem Educadoras aqui na escola? Quem é que trabalha com a AX [educadora]?

Cr1 – A A. [auxiliar] e os meninos.

E1 – E a A. [auxiliar] também é educadora? Não sabes?

Cr1 – Uhh... (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

E2 – Quem são as Educadoras dos meninos?

Cr2 – A M [educadora], a P [auxiliar]

E2 – Quem são as auxiliares da nossa escola e da nossa sala?

Cr2 – Uhh...

E1 e E2- Eles não conseguem distinguir auxiliares de educadoras [afirmam as duas] (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

As crianças entrevistadas revelam consciência das regras e limites ao seu comportamento pela consciência que mostram ter dos comportamentos considerados inconvenientes e dão como exemplo atitudes do género fazer birras, bater, empurrar, ultrapassar o número de meninos por área e outros. E, se numa primeira abordagem pensam que os comportamentos indesejados são aqueles que as “professoras” não querem que eles façam, numa segunda consideração são capazes de dizer que combinaram não ter certos comportamentos porque construíram em conjunto (crianças e educadora) as regras da sala. Assim, descrevem a situação:

E1 – Como é que sabes o que podes fazer e o que não podes fazer?

Cr1 – É o que as “professoras” mandarem.

E1 – Há certas coisas que os meninos não podem fazer. Como é que sabes que não podes fazer?

Cr1 – Os meninos não podem fazer birras.

E1 – Lembreste das regras da sala?

Cr1 – Não bater, não empurrar, não atirar ao chão, não correr, não gritar.

E1 – E, como é que sabes que não podemos fazer isso?

Cr1 – Porque não.

E1 – E porque não?

Cr1 – Porque são asneiras.

E1 – E como é que sabes? Como decidimos isso?

Cr1 – Escrevemos.

E1 – E quem disse? Foi só a AX [educadora]? Ou foram os meninos todos?

Cr1 – Os meninos todos.

E1 – E quem disse as regras da sala?

Cr1 – Foram os meninos todos. (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

E2 – Como é que sabes o que é que os meninos podem ou não podem fazer na sala?

Cr2 – As professoras mandam.

E2 – As professoras mandam o quê?

Cr2 – Mandam não empurrar.

E2 – E fomos nós que dissemos para os meninos não empurrarem ou combinámos todos juntos?

Cr2 – Uh...

E2 – Quando é que nós pensamos essas regras? Como é que as fizemos? Lembras-te?

Cr2 – Não

E2- Quando vieste para cá, quando tinhas 3 anos, lembras-te?

Cr2 – Sim...

E2 – Então como é que fizemos?

Cr2 – Escrevemos...

E2 – O que é que se pode fazer e o que é que não se pode fazer na nossa sala?

Cr2 – Empurrar, bater.

E2 – E na casinha ou no castelo?

Cr2 – Os sapatos não podem estar no chão..., as roupas.

E2 – Não te lembras de mais regra nenhuma?

Cr2 – As coroas...Não podem estar no chão

E2 – O que é que têm as coroas?

Cr2 – Não podem estar no chão.

E2 – E nas áreas? Quantos meninos podem estar na biblioteca?

Cr2 – Dois.

E2 – E nos jogos?

Cr2 – Dois.

E2 – E no computador?

Cr2 – Dois.

E2 – E no castelo?

Cr2 – Cinco. (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

As crianças revelam que os comportamentos inconvenientes têm consequências. As crianças dizem que os adultos podem simplesmente conversar, ralhar ou impedir que tenham o comportamento pedindo-lhes para se sentarem e pensarem ou conversarem sobre o assunto. Só depois de prometerem portar-se convenientemente podem voltar a brincar. As crianças descrevem com muito realismo o que acontece nestes episódios nas seguintes citações:

E2 – O que é que a PB [educadora] diz ou faz quando se portam mal?

Cr2 – Às vezes falam outras vezes ralham.

E2 – Como é que ralham?

Cr2 – Uh... [tosse]

E2 – Os meninos portam-se mal e depois? Deixo os meninos portarem-se mal?

Cr2 – Não. Dizem aos meninos para não se portarem mal.

E2 – E o que é que a M. [auxiliar] diz ou faz quando os meninos se portam mal?

Cr2 – A M. [auxiliar] faz a mesma coisa. (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

E1 – O que é que eu faço... a AX [educadora] faz ou diz quando os meninos se portam mal?

Cr1 – P'ra se sentarem, para pensarem...

E1 – Para se sentarem e mais? Fala com os meninos ou não?

Cr1 – Sim.

E1- E o que é que a AX [educadora] diz aos meninos quando se sentam? Que podem fazer essas asneiras?

Cr1 – Não

E1 – Então o que é que a AX [educadora] lhes diz?

Cr1 – Diz... diz...

E1- Podem fazer essas asneiras

Cr1- Não. Conversam

E1 – A AX [educadora] fica contente?

Cr1 – Não

E1 – E, então o que é que a AX [educadora] o que diz aos meninos? A AX [educadora] senta os meninos e depois o que lhes diz?

Cr1 – Para irmos almoçar...

E1 – Mas, diz para não voltarem a fazer essas asneiras ou para continuar?

Cr1 – Para não voltarem a fazer.

E1 – E depois de ter conversado com os meninos o que faz? Podem ir brincar ou não?

Cr1 – Podem.

E1- Só quando estiverem com muito...

Cr1- Juízo.

E1 – E a A. [auxiliar de educação] o que é que costuma fazer aos meninos quando se portam mal?

Cr1 – Ralha.

E1 – E mais?

Cr1 – Manda-os sentar... e mais nada. (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

E2 – Quando não gostas de alguma coisa eu [educadora] costumo falar contigo ou com os outros meninos?

Cr2 – Sim. (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

As crianças revelam que os comportamentos convenientes, às vezes, são valorizados pelos adultos quando as “*professoras dizem aos meninos que se portam mal e qual é o único que se está a portar bem*” (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº) ou então “*Uhh... Diz, portaste-te bem*” (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº).

As crianças sugerem alterações a situações da sala que não gostariam que acontecessem, como o caso de áreas fechadas. Por isso dizem:

E2 – O que é que tu não podes fazer na sala e gostavas que te deixassem?

Cr2 – Uhh... A pintura tava fechada e eu queria ir para a pintura. (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

E1 – O que é que não podes fazer na sala e gostavas que te deixassem? Alguma coisa que gostavas que te deixassem fazer?

Cr1 – Ir para a biblioteca.

E1 – E não te deixam ir para a biblioteca?

Cr1 – Quando tá fechada não deixam. (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

Criança-criança

A coordenadora considera que as crianças estão mais responsáveis, mais autónomas, sabem partilhar, respeitam-se e estão mais calmas porque têm possibilidade de escolher o que querem fazer. A mudança na interacção entre as crianças decorreu da introdução e utilização sistemática dos instrumentos de organização social da classe. No contexto da interacção criança-criança, a coordenadora dá o exemplo do Quadro de actividades e do Quadro de tarefas como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento destas atitudes entre as crianças. A coordenadora confirma este crescimento das crianças quando diz:

Coord. - Sim. Têm mais responsabilidade, mais respeito pelo outro. Principalmente de respeito pelo outro porque como os mais velhos ajudam os mais novos, e às vezes também o contrário, a nível de respeito, da responsabilidade e a nível da escolha individual, daquilo que querem fazer e daquilo que querem ser, acho que tudo melhorou, por exemplo com o Quadro de actividades. E todas as pessoas notam que é um grupo mais ou menos calmo, tirando um outro elemento porque estão habituados a trabalhar, a serem

autónomos e a partilhar as coisas. Por exemplo, com o Quadro das Tarefas senti que o grupo acalmou com a possibilidade das escolhas. Antes havia zangas porque um queria fazer isto e outro também e o quadro ajudou a esquematizar, entre eles, quem é que ia fazer o quê. A M. que é uma menina muito possessiva com as coisas e brincadeiras, só ela é que queria mandar, queria ser sempre a líder, acho que a ajudou a perceber que os outros também têm poder de decisão e podem escolher as coisas, que também têm interesses... e respeitar o outro. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

De acordo com a perspectiva anterior, a educadora refere que o conhecimento e a operacionalização dos instrumentos de trabalho (instrumentos de organização social da classe) nas salas de actividades foram um enorme contributo para a evolução do grupo a nível de saber estar na sala e da interacção com as outras crianças. A educadora dá como exemplo:

Os instrumentos de trabalho foram excelentes para mim. Tive um bocado de dificuldade no início com o grupo, o grupo era bastante dinâmico e já vinha com regras de outra Educadora. Eu peguei no grupo aos quatro anos que já tinha outros hábitos que para mim era difícil mudar e com os instrumentos de trabalho, com as regras da sala, com a reorganização do espaço, tudo contribuiu positivamente para mim e para o grupo. Mudaram imenso ao longo do ano.

P. – Mudaram em que aspecto?

R. – Na organização da sala e na relação entre eles, por exemplo, acho que foi a partir do Diário de parede que eles se começaram a respeitar mais. Naquela parte do que é que não gostavam de fazer, geralmente nessa parte era “não gostei que o J. me tivesse batido ou que me empurrasse”, não falavam propriamente do trabalho mas sim das relações entre eles, então nisso acho que contribuiu imenso para eles. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Neste sentido os instrumentos de trabalho também foram, segundo a educadora, um contributo, para fazer evoluir o sentido de responsabilidade do grupo e em cada criança, sobretudo com a utilização do quadro de tarefas. Como refere a educadora:

[...] O quadro das tarefas trouxe uma inovação em termos de responsabilidade, eles sabiam que tinham essa responsabilidade e por vezes nós esquecemo-nos e são eles que até ao final do dia nos lembram como por exemplo, não deram de comer ao peixe e resulta imenso. O caso de haver o líder na sala ou presidente também porque o facto de ser ele a solicitar às outras crianças para fazer isto ou aquilo é melhor do que sermos nós. Ele, não

é respeitar mais, pronto, era mais interessante, obedeciam e sentiam-se mais motivados serem eles a ajudar a Educadora a gerir a sala.

P. – Acha que na questão de realizar um trabalho mais centrado na criança do que no Educador, tem alguma coisa a dizer?

R. – A formação ajudou. [...] (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar entrevistada afirma, igualmente, que foram concretizadas inovações que contribuíram para novas experiências práticas. A auxiliar dá como exemplo concreto os instrumentos de trabalho e expõem o seguinte:

[...] a nível pedagógico certas coisas nunca tínhamos feito, como por exemplo o quadro de tarefas e resultar como resultou, nunca pensámos que as crianças atingissem aqueles objectivos. O quadro das presenças, o quadro das actividades, o quadro do tempo. Já se tinha feito mas não tão elaborado como este ano se fez.

P. – Portanto, acha que foi muito bom para a vossa experiência?

R. – Sim, muito bom. E acho que até contribuiu para que o grupo se desenvolvesse muito [...] (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

As crianças entrevistadas mostram que tem possibilidade de brincar com todas as crianças da sala, algumas vezes só com algumas crianças e também sozinhas, embora as suas respostas revelem que brincam preferencialmente com outras crianças. Por isso, dizem em entrevista:

E1 – Costumas brincar mais sozinho ou com os outros meninos?

Cr1 – Com os outros meninos, com a R, com a C, com a P

E1 – Só brincas com alguns ou com todos?

Cr1 – Com alguns.

E1 – E nunca brincas com todos?

Cr1 – Às vezes brinco, mas outras vezes não brinco. (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

E2 -Quando brincas é sozinha?

Cr2- Brinco com outros meninos

E2 Nunca brincas sozinha?

Cr2- Nunca

E2- Com que meninos costumava brincar?

Cr2- Com o G...(Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

As crianças entrevistadas afirmam gostar de brincar com todas as crianças da sala. Dizem, então, o seguinte:

E1 – Gostas de brincar com os meninos da nossa sala?

Cr1 – Gosto. (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

E2 – Gostas de brincar e trabalhar com os meninos da sala?

Cr2 – Gosto. (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

As crianças dizem conhecer crianças de outras salas. Assim como resposta à pergunta sobre se conhecem meninos de outras salas as crianças entrevistadas dizem:

Cr1 – Conheço.

E1 – E da sala dos três anos conheces?

Cr1 – Conheço.

E1- E da sala dos dois anos?

Cr1 – Conheço

E1 – Então não conheces só os meninos da nossa sala?

Cr1 – Não (Entrevista criança1, Anexo , Quadro nº)

E2 – Conheces meninos de outras salas?

Cr2 – Sim.

E2- Quem conheces? Da sala dos quatro anos, da AX [educadora]

Cr2 – Sim

E2 – E da sala dos 2 anos? Não conheces o D [criança] e a MC [criança]?

Cr2 – Sim, conheço a MC [criança] (Entrevista criança2, Anexo , Quadro nº)

Observação, planificação e avaliação das crianças

Observação

A coordenadora revela que a formação em contexto trouxe a possibilidades às educadoras de começarem a fazer observação e registo educacional. As profissionais perceberam as virtualidades desse trabalho para o conhecimento das crianças e descobriram as suas potencialidades para fazerem avaliação das crianças. A coordenadora revela, ainda, que a avaliação (final) das crianças será, no futuro, uma das áreas de investimento mais prementes das educadoras. Para tal, manifesta o desejo de que a equipa continue a ter formação sobre este assunto. A coordenadora transmite estas ideias dizendo:

P. – E, a formação em relação à observação, planificação, avaliação?

Coord. - Foi importante porque a equipe pedagógica que está aqui é toda muito novinha e se calhar não estavam habituadas a fazer a observação e a fazer o registo dessa observação. Começamos a fazer e se calhar ajudou-nos a conhecer melhor os meninos e descobrir alguns problemas das crianças para os quais não estávamos tão atentas. Mas, acho muito importante continuar a formação para depois “partirmos” para a avaliação final das crianças [refere-se de um modo mais formal, pois o sentido de observar para avaliar começou aqui]. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora afirma, então, que fazem registos de observação e que estes são a base para planificar e avaliar no dia a dia, pois permitem perceber as motivações e interesses das crianças. Assim, em resposta à seguinte questão a coordenadora diz:

P. – Têm usado alguns registos de observação?

Coord. - Sim, para planificar e avaliar porque os registos também nos ajudam a perceber como eles reagem, se lhes interessa um ou outro assunto. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Neste sentido, a educadora refere-se à aprendizagem da observação e registo de incidentes críticos, realizada na formação em contexto, e que permitiu iniciar a equipa de educadoras na prática e hábito de observar, como diz a educadora:

[...] Pelo que aprendemos sobre observação, registos de incidentes críticos acho que foi muito importante e se não fosse assim, se calhar não observávamos nada. [...] (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Assim, de modo genérico, a observação possibilitou às educadoras perceber as necessidades das crianças e conhecê-las melhor no seu nível de desenvolvimento. Como refere a educadora:

R. – Sim. Porque sabemos também as necessidades das crianças.

P. – Em termos de necessidades para...

R. – Sim, sim. Por exemplo, eu notei quando me empenhei mais a observar, porque quando a gente está a trabalhar com eles nem se apercebe de determinados aspectos. Por exemplo, no recorte, eu estava ali a observar como é que ele recortava e percebi que tenho duas crianças na sala com imensa dificuldade em recortar. A motricidade fina ainda não está

bem, por isso é que concluí que a criança que não consegue escrever o nome, não é por não identificar as letras, mas porque têm muita dificuldade na destreza e na motricidade, então não conseguem copiar, fazem letras muito grandes e muito pequenas porque não têm controlo motor e foi quando me sentei a observar, que constatei isso, e sei que é uma coisa que tenho de trabalhar com eles no próximo ano lectivo, e às vezes estamos tão ocupadas em fazer a tarefa em si e esquecemos estes pormenores. Eu estipulo as actividades que vou observar, a não ser que surja na sala algo muito diferente. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Especificamente, a aprendizagem da observação e registo de incidentes críticos possibilitou iniciar a equipa de educadoras no processo de avaliação das crianças e simultaneamente responder a um pedido dos pais e da direcção de que as educadoras fizessem a avaliação das crianças. Assim, a educadora afirma:

P. – Usavam a observação para planificar ou só para...

R. – Sinceramente era só para avaliar. Quando falamos na formação foi mais com a preocupação de fazermos as avaliações. [...]

P. – Serviram para perceber melhor as crianças?

R. – Muito. Porque uma preocupação dos pais era se iam aprender a ler e escrever, alguns pais, havia os extremos. Havia pais que vinham ter comigo e vinham-se queixar que eles ainda não conseguiam escrever o nome, havia outros que estavam muito preocupados porque eles já sabiam escrever o nome, já sabiam palavras. Então resolvi fazer observações para depois na reunião de pais fundamentar, como não era eu que lhes ensinava a escrever e identificar palavras, eram eles de uma forma lúdica porque eu observava-os frequentemente eles a conversarem uns com os outros e a comentarem como é que se escreviam determinadas palavras e nunca fui eu que lhes disse para escrever. Por exemplo, nessas observações houve um dia que foi muito engraçado, porque fomos apanhar as formiguinhas e eles, por iniciativa própria, uma criança dirigiu-se às colegas, pegou numa folha e foi fazer o registo da nossa saída e escreveu várias letras e em baixo e fez o desenho delas e as formigas a aparecerem. Isso foi uma observação que registei e depois na reunião de pais mostrei o registo do menino e mostrei a descrição da observação. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Assim, quanto a este aspecto, esta educadora, ainda a iniciar-se neste jardim de infância, afirma que efectua observação e registo, sobretudo com a finalidade de “provar”, aos pais, uma parte do trabalho realizado e questionado por eles (iniciação à escrita), mas poucas vezes usa os registos para planificar, como mostram as citações apresentadas

P. – Observações e registos...

R. – Fiz algumas observações e registos.

P. – Com que finalidade?

R. – Para a iniciação à escrita. Os pais perguntavam-me e eu para me justificar fazia-os.

(Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – Utiliza os registos das crianças como um dado para planificar?

R. – Poucas vezes. Aliás era a C. [estagiária] que os trazia. [...] (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora afirma, ainda, que utiliza a observação como um meio de captar os interesses das crianças que dão origem a actividades e projectos. Como descreve na frase seguinte:

P. – Já me disse que as crianças manifestam interesses. Como é que vocês captam esses interesses?

R. – A partir da observação das brincadeiras, por exemplo, o corpo humano foi por uma brincadeira, eles andavam sempre a comparar as alturas, o tamanho dos pés e das mãos, tanto na sala, como no refeitório como lá fora e observávamos... (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Planificação

A coordenadora mostra que a formação em contexto possibilitou a aprendizagem da planificação em rede. A coordenadora revela que foi na formação em contexto que fizeram esta aprendizagem quando diz:

Coord. - Houve grande evolução a nível das redes curriculares. Quando vim para cá não estava a usar porque não era hábito aqui, mas entretanto com a formação da Clara, começámos a construir de uma forma melhor. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora desvenda como planificam, agora, e mostra as virtualidades desse formato. Assim, diz que a planificação em rede permite ter em conta as propostas das crianças e incluir o que vai surgindo delas, pois não é uma planificação tão estruturada como a que faziam anteriormente, é aberta e flexível e, deste modo, possibilita que a equipa passo a passo pense como pode ampliar as experiências e as

aprendizagens das crianças a partir dos seus interesses. Nas palavras da coordenadora esta planificação é:

Coord. - Em relação às redes, sinto que agora se dá mais importância àquilo que os meninos querem saber e têm mais curiosidade a nível dos projectos do que antes de haver essa planificação, era mais estruturada. Agora, o trabalho vai surgindo com os meninos, apesar de planificar na mesma, mas é mais para discutirmos entre Educador e Estagiária, o que foi feito na sala durante a semana e para avaliarmos o trabalho, para vermos o que é que se pode fazer para potenciarmos as aprendizagens, o que é que podemos fazer para darmos continuidade às aprendizagens que vão sendo realizados, sempre em função do interesse dos meninos. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

P. - Na sala também já disse que houve mudança ao nível da planificação...

Coord. - Deixamos de fazer os quadros da planificação semanal onde... aí para nós podermos escrever alguma coisa, as actividades eram pensadas pelo Educador. E agora passamos a dar continuidade às redes curriculares construídas pelos meninos e também pelo adulto pensando e melhorando as actividades que estão a decorrer, os projectos, pensando para que lado poderá surgir um trabalho ou para onde estão virados os meninos, se preferem por um lado ou por outro.

P. - Acha que é mais flexível?

Coord. - Sim, é mais flexível. Porque na outra planificação o que é que acontecia? Nós planificávamos e quando íamos para realizar a actividade, muitas vezes não a podíamos realizar, ou porque havia uma visita qualquer na sala, ou porque os meninos tinham vindo todos e se calhar não dava para realizar a actividade tão bem, alguns não se estavam a interessar por aquela actividade, ou porque acontecia alguma coisa na sala e já não dava para a realizar. Portanto, acho que a planificação não pode ser feita de uma forma rígida, tem de ser flexível. Apesar de que acabava por ser flexível porque nós não os obrigávamos a fazer, mas é diferente.

P. - Acha que o trabalho vai surgindo de forma emergente?

Coord. - Mais emergente e mais rica, porque partindo daquilo que os meninos vão dizendo, ou dos seus conceitos, nós conseguimos agarrar nesse... pensamento da criança e abranger um bocadinho mais. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora salienta, nesta dimensão, a preocupação de que as crianças participem na planificação, o que não acontecia antes. Assim diz que:

Coord. - As actividades são pensadas com as crianças, o que antes não acontecia. Antes eram pensadas por adultos e nem sempre iam de encontro àquilo que eles queriam. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora acrescenta, ainda, a preocupação de planificar experiências que integrem todas as áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar de modo equilibrado. E, diz:

P. – Têm a preocupação de trabalhar todas as áreas de conteúdo?

Coord. - Sim, tentamos abranger todas as áreas. Às vezes caímos na tentação de ir mais para uma do que outra, por ser mais obvia, não é? Mas pensamos em todas as áreas, e muitas vezes uma actividade dá para trabalhar várias áreas. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Decorrente da formação em contexto, a educadora sublinha, também, o facto de ter começado a realizar planificação em rede e as vantagens deste sistema claro que permite ao educador facilmente planificar, verificar se há áreas de conteúdo esquecidas ou menos trabalhadas e, de modo simples, dar visibilidade ao trabalho realizado.

R. – Sim. Foi assim que vi que falhei em alguns aspectos. Havia actividades que podia ter feito noutras áreas de conteúdo e não fiz.

P. – E em comparação com o outro tipo de planificação que usavam?

R. – Agora dá-me mais vontade de planificar.

P. – E soluções?

R. – Também vi isso nas reuniões, mostrei nas reuniões de pais e deu para perceber, explicar os interesses que surgiram e que a partir daquele interesse resolvemos realizar actividades para responder aos interesses e necessidades das crianças tendo em conta as áreas de conteúdo, a linguagem, a matemática e eles perceberam muito bem com a rede porque se eu apresentar uma planificação das outras os pais não percebem. Também nunca mostrei, mas acho que não iriam perceber. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

O uso da planificação em rede ou teia, também, ajudou as educadoras a planificarem com as crianças. Como diz a educadora “*as redes que implicava planificar com as crianças*” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)foi uma estratégia produtiva.

A educadora diz que trabalha com currículo emergente, daí que no planeamento em equipa tivesse sempre em consideração o que as crianças diziam o que gostavam, o que queriam fazer. A educadora explica isto nos seguintes termos:

P. – Como disse há bocado, trabalha com currículo emergente?

R. – Sim.

P. – Os interesses das crianças eram trazidos para o momento da planificação?

R. – Sim. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – Mas há pouco falava que as crianças diziam o que gostavam, o que queriam fazer...

R.- Sim, sim usava isso. Apesar de não estar ali tudo registado era sempre a partir disso que planificávamos. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora afirma que planifica semanalmente e em equipa (esta equipa é constituída pela educadora e pela estagiária porque com a auxiliar não tinha ocasião, apesar de terem uma hora marcada para tal). As citações seguintes revelam esta situação:

P. – Planeia o trabalho...

R. – Na reunião semanalmente. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – Planifica as actividades e projectos em equipa, sozinha...

R. – Em equipa [refere-se a à estagiária porque não teve tempo efectivo para planificar com a auxiliar, como relata noutra momento desta entrevista], já planificava com a CO. Às vezes pensava nas coisas em casa mas conversava sempre com ela e mesmo com as crianças, até porque às vezes são propostas deles. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Apesar disso, a educadora considera essencial que a auxiliar participe activamente nas reuniões de planificação e, para tal, refere que era importante que se utilizasse a hora que estava destinada para isso. Como tal, a educadora diz:

P. – Precisavam de um momento...

R. – Sim, de um momento e estava estipulado, já tínhamos hora e tudo mas depois com o trabalho foi impossível, foi um aspecto... porque é importante ela fazer parte da planificação. Na sala conversamos. É do género “para a semana vamos fazer isto e isto” e no próprio dia “não se importa de ficar com este grupo?” Mas estarmos sentadas a falar de como vamos fazer isto e como surgiu... Ela está atenta e ouve as crianças a falar connosco, mas reunirmos não foi possível. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar testemunha a dificuldade em realizar as reuniões de planificação com a educadora e a estagiária sistematicamente. Deste modo, confirma o que a educadora relatou antes sobre no dia a dia e na situação decidirem como fazer e como dividirem tarefas. A auxiliar explica esta situação no seguinte excerto:

R. – Quando dá tempo planificamos. Havia aquela altura em que planeávamos e dizíamos “esta semana vamos fazer isto”, mas isso é um bocado relativo. Às vezes planeamos umas coisas e depois, por várias circunstâncias, não dá para fazer. Então de manhã falamos “vamos fazer isto ou aquilo” e nessa altura distribuímos-nos, elas fazem semanalmente o programa mas às vezes não dá para cumprir por diversos motivos e o tempo também é muito limitado. Achamos melhor decidir na hora do tipo “hoje vamos fazer pintura”, então lá vamos geralmente duas, uma para ajudar a pintar e outra para lavar mãos e a terceira fica ali tipo polícia a controlar. Nessas alturas não dá tempo para estar com eles na casinha. Quando temos uma actividade programada temos de estar ali naquela actividade. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

Avaliação

Apesar da avaliação ainda estar longe daquilo que as profissionais desejam, estas começaram a efectuar uma avaliação mais atenta das crianças do que até aí. Neste sentido, a coordenadora refere que a equipa avalia sobre como estão a decorrer as actividades e os projectos e analisa se os interesses das crianças estão a ser contemplados e respeitados. Nas palavras da coordenadora acontece assim:

P. – E depois como é que avaliam?

R. – Semanalmente e às vezes diariamente trocamos ideias. Mas semanalmente pensamos o que é que correu bem nessa actividade, se... aquela linha por onde nós estávamos a pensar que a criança iria, se calhar as crianças não estão a seguir por aí e..., que este ano aconteceu várias vezes, por exemplo, nós fizemos aquele mapa de Portugal com eles no início, mas depois não continuamos porque eles não demonstraram interesse e é nesse sentido que nós avaliamos o trabalho, os projectos. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Por seu turno, a educadora confirma que fazem avaliação para perceber o qual é o desenvolvimento/aprendizagens das diferentes crianças e para analisar que aspectos é que deverão ser mais trabalhados com as crianças. Esta profissional confirma que, algumas vezes chegaram a utilizar o registo dessa avaliação para fazer memória desse

desenvolvimento/aprendizagens das crianças. A educadora alude a este aspecto do seguinte modo:

[...] avaliava e via quais as crianças que estavam a desenvolver-se, mais do que outras, em que domínios, o que tinha de trabalhar mais, por exemplo agora sei perfeitamente o que tenho de trabalhar mais para o ano...Tenho perfeitamente essa noção.

P. – E quando avaliavam, faziam-no numa conversa?

R. – Sim. Chegamos mesmo a registar para não nos esquecermos de alguns aspectos que vimos, porque víamos determinadas dificuldades, mesmo a nível da linguagem, de algumas crianças que temos na sala e comentamos e pensamos em fazer actividades para elas. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora refere que avalia o trabalho no dia a dia e no final do ano lectivo. No quotidiano fá-lo individualmente e em equipa (com a estagiária). A educadora explicita este facto dizendo:

P. – Costuma avaliar o seu trabalho?

R. – Sim costumo. E no final do ano também. Às vezes vou para casa e penso que não agi da melhor forma, que as actividades poderiam ter sido feitas de outra forma, eu estou constantemente a avaliar-me.

P. – Individualmente?

R. – Sim e também com a C [estagiária], conversámos muito, conversava com ela sobre o trabalho dela e o meu. Praticamente todas as semanas fazíamos uma reflexão do trabalho. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar testemunha sobre a dificuldade em realizar reuniões de avaliação do trabalho com a educadora, por isso conversam no dia a dia, quando têm ocasião e trocam opiniões sobre o trabalho desenvolvido e sobre as crianças. A auxiliar dá conta deste aspecto ao responder à seguinte questão:

P. – E costuma avaliar isso com a Educadora?

R. – Por sistema não, uma vez por outra ela pergunta se eu acho que correu bem.

P. – E ela tem em conta a sua opinião?

R. – Tem.

P. – E ela dá a opinião dela em relação a si?

R. – Também.

P. – Não tem um momento específico para se sentarem e avaliarem, mas trocam impressões?

Projectos e actividades

Projectos

A coordenadora mostra que o trabalho de projecto, agora, implica verdadeiramente partir de um interesse ou tópico sugerido pela criança; implica a participação das crianças na sua aprendizagem; desperta a iniciativa e desafia a aprendizagem activa da criança. O relato seguinte, também, revela uma abordagem ao projecto que se aproxima da estrutura do Movimento da Escola Moderna ao começar com o que a criança já sabe sobre o assunto; o que querem saber; como vão fazer para encontrar respostas para as suas questões e finalmente o que aprenderam. Através do relato seguinte da coordenadora é possível perceber estas novas preocupações das profissionais:

Coord. - Acho que sim. É assim, nós damos apoio... no sentido de estruturar o trabalho, a actividade, por exemplo de pensar o que vamos fazer, pensar o que vamos aprender a seguir... mas sempre com as crianças, não é? Por exemplo, a nível do projecto acho que as crianças aprenderam por elas, apesar de nós, educadoras também realizarmos algumas actividades (como foi por exemplo a vinda da criada e a vinda do escudeiro), também pensarmos em algumas coisas, mas no fundo a aprendizagem foi feita pela criança, que foi descobrindo no dia a dia através de algumas actividades, como por exemplo as visitas ao Castelo. As actividades começaram primeiro por lhes perguntar se eles sabiam o que era. Bom, vou começar pelo princípio que é mais fácil. Tudo começou por uma história que nada tinha a ver com castelos, mas como o castelo de S. Jorge aparecia na história eles começaram a dizer que havia no castelo reis e rainhas, príncipes e princesas. E depois comecei a escrever numa folha tudo o que iam dizendo. Portanto, partimos do que eles já sabiam e depois perguntei-lhes onde ou como é que iríamos descobrir mais coisas. E foi tudo escrito na primeira rede que fizemos com eles. A partir daí nasceu o projecto. Eu e a E. íamos pensando em determinadas coisas que podíamos ir introduzindo, começámos pelos castelos, por saber que castelos é que eles conheciam, que castelos gostariam de conhecer, onde já tinham ido com os pais, depois o TP também trouxe informação de castelos, onde tinha ido aos fins-de-semana com os pais, o Castelo de Guimarães..., e a partir daí fomos descobrindo. A nível das descobertas fomos trazendo livros, a M. e outros meninos foram trazendo livros de castelos. E, eles é que iam descobrindo as coisas. Depois quando não sabiam perguntavam-nos. Por exemplo, a nível das armas dos cavaleiros eles só conheciam as espadas mas nós fomos mostrando outras, descobrimos outras com eles nos livros para ampliar os conhecimentos. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

E, a coordenadora mostra que percebeu a diferença entre esta abordagem ao projecto e a que era feita anteriormente em que a tónica estava na transmissão de conhecimentos e nas actividades propostas pela educadora.

P. – A aprendizagem era transmitida do adulto para a criança e não pela criança na sua própria pesquisa?

Coord. - Exacto. Apesar de que no Projecto dos Continentes foi um pouco assim, também havia descoberta das crianças, mas era mais pelas actividades propostas pelo Educador. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora refere que usa trabalho de projecto e que tem a preocupação de diversificar as acções do projecto de modo a abranger todas as áreas de conteúdo. Como tal diz:

Educ. - [...] e tendo sempre em conta o projecto, como trabalhamos em pedagogia de projecto fazemos sempre as actividades de acordo com essa metodologia. Tento abranger todas as áreas de conteúdo. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Ainda em relação aos projectos a educadora explica que o seu grupo de crianças tem ideias de trabalho circunscritas às actividades das áreas da sala e ao tempo imediato. Não era um grupo habituado a fazer um plano de trabalho ou a revelar uma intenção para concretizar passo a passo no tempo. Importa referir que esta educadora iniciou o seu trabalho no jardim de infância nesse ano e recebeu este grupo de quatro anos que vinha de uma outra educadora com hábitos de trabalho muito diferentes dos que se desejavam implementar na altura. Por isso, esta educadora revela que, dadas as circunstâncias, esse ano lectivo teve como intenção primordial tentar “*captar mais o grupo e motivá-lo*” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº).

A educadora conta como funcionava o grupo a este nível na citação que se apresenta a seguir:

[...] Mas eles... No que se refere àquela planificação a curto prazo, eles diziam o que queriam fazer e iam para a casinha para fazer bolinhos, ou para o desenho para desenhar um barco, ou diziam que iam para a biblioteca para ver um livro... Não pediam, assim coisas... Eles olhavam para a sala e diziam o que queriam fazer nas áreas, mas referiam-se ao imediato. Eles mantiveram essa dificuldade até ao final do ano.

[...] É porque eles prendem-se muito às áreas... Não pediam coisas, assim, para fazer que fosse um projecto... Era tudo para o imediato, para o curto prazo. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Na continuidade do que vinha descrevendo, a educadora afirma que mais tarde o Diário de parede ajudou as crianças na atitude de ter um plano ou projectar intenções.

P. – E o diário...

R. – Serviu... Isso foi ótimo. Serviu... mas isso já foi implementado mais tarde, foi depois, mas serviu imenso. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Actividades

A educadora entrevistada aponta vários aspectos de carácter pedagógico que representam mudanças decorrentes da formação em contexto e que tiveram implicação no desenvolvimento geral das actividades. Um primeiro aspecto refere-se à compreensão do conceito de currículo emergente pelo que diz respeito à consideração das necessidades e interesses das crianças. Como diz a educadora:

[O] currículo emergente, isso foi bastante importante. Para mim, fazia-me muita confusão estar a trabalhar vários temas ao mesmo tempo, ver um projecto e estava muito empenhada naquilo, mas com o currículo emergente, consegui perceber que conforme vão surgindo os interesses e temas que as crianças vão dizendo, dá para trabalhar muita coisa ao mesmo tempo e dar resposta às diferentes necessidades e interesses das crianças. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Assim, as actividades propostas têm como base aquilo que as crianças “*gostam de fazer, que lhes desperta mais atenção e que os motiva*” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº) e ainda “*as características deles, os interesses e as idades*” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº), refere a educadora.

As actividades também têm uma componente mais forte de iniciativa da criança (menos orientação e decisão da educadora) e de aprendizagem activa (pesquisa, descoberta) do que tinham antes. Como explica a coordenadora:

P. – Acha que as actividades há dois anos atrás eram mais orientadas?

Coord. - Eram. Era mais a nível..., por exemplo, agora vamos fazer... uma actividade de Expressão Plástica, então pensava-se que actividade é que se queria fazer...

[...] Mas acho que antes era tudo muito mais orientado, se calhar, pensado pelo adulto, não tinha tanto... a introdução dos interesses, da pesquisa, descoberta. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora afirma que procuram diversificar mais as actividades e as experiências das crianças, bem como, possibilitar que todas as crianças participem. As duas citações seguintes, da coordenadora, evidenciam estas perspectivas.

P. – As experiências que contribuem para as actividades das crianças são diversificadas?

Coord. - Acho que sim. De uma forma geral sim. Tentamos diversificar tanto as actividades como as experiências. [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

P. – Acha que há uma preocupação com a aprendizagem de todas as crianças?

Coord. - Sim, acho que sim. Na minha sala pelo menos tento. No início comecei a fazer actividades que às vezes ainda faço, específicas para os três anos e depois mais para os quatro e cinco mas não resulta, e tinha de organizar as actividades por interesses e por grupos. Escolho com uns o que querem fazer e com outros a mesma coisa, depois vão trocando porque eles gostam de ir trocando. Eu fazia actividades para os três anos e os dos cinco vinham fazer, por isso deixei de fazer isso. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora revela que há preocupação em respeitar as crianças ao nível das actividades e das suas produções. Assim, em primeiro lugar procuram respeitar as escolhas das crianças e depois não interferirem nas suas produções “com a mãozinha de adulto” aceitando as possibilidades de cada uma. A coordenadora dá como exemplo o seguinte caso:

Coord. - Por exemplo, os trabalhos do dia do pai e da mãe, aqui a tradição é a de que as coisas têm de ser com qualidade. No início havia aquela tendência de fazer tudo igual para todos, ainda há mas não se pode mudar tudo ao mesmo tempo, eu própria ainda faço às vezes. Desta última vez isso não aconteceu, por exemplo, na prenda do dia da mãe eles escolheram o que queriam fazer, mas se calhar nas prendas havia muito a tendência de mesmo feito por eles irmos sempre dar um jeito e isso acho que mudou. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Existiu, desde sempre, o problema das actividades extra-curriculares acontecer no horário de actividades das crianças e educadoras, criando interrupção nos trabalhos e

uma conseqüente perturbação. A coordenadora dá conta de algumas alterações de horário conseguidas este ano com efeitos positivos. O horário da nataçã, do inglês e da música mudou da manhã para a tarde. A coordenadora explica estas conquistas e benefícios nas seguintes citações:

Coord. - [Refere-se às actividades extracurriculares] Este ano melhorou. Porque o inglês e a música já passaram para a hora a seguir ao almoço. O ano passado não se conseguiu mudar nada. A Direcção não concorda que as actividades sejam de manhã, quando vim para cá eles já diziam isso. Actividades extra são extra, por isso são fora do horário, e isso não estava a acontecer. A única que ficou foi a nataçã e o karaté porque o professor não pode, mas também o karaté é meia hora e são poucos os meninos que o frequentam. Realmente o pior era a nataçã e era o inglês e a música que estava a ser de manhã, quebrava as actividades, eu o ano passado só tinha um dia disso. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

P. – Então este ano já houve alterações?

Coord. - Já. Para os meninos é um pouco mais cansativo porque eles a seguir ao almoço não têm tanta atençã para essas actividades, mas.... Pronto, eu acho que funciona porque não quebra tanto as nossas actividades de manhã. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Acresce referir que estas actividades são muito desejadas pelos pais e o inglês e a música são oferecidas pela instituiçã, como explica a coordenadora, justificando também a existênci de tanta diversidade de actividades extra-curriculares:

P. – E os pais querem que os filhos frequentem essas actividades?

Coord. - Querem. Até porque essas duas actividades, inglês e música, são oferecidas pela Instituiçã, mas a seguir ao almoço acho que até funcionam bem, não quebra muito o trabalho. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora diz que procura proporcionar às crianç as actividades diversificadas e que abrangem todas as áreas de conteúdo das orientaçõs curriculares para a educaçã pré-escolar. Neste quadro, refere ainda que a planificaçã em rede lhe permitiu verificar que as diferentes áreas de conteúdo não tinham sido trabalhadas na mesma proporçã e que será algo a cuidar posteriormente. Revela isso ao responder à seguinte questã:

P. – Que tipo de actividades é que proporciona às crianç as? Como é que as caracteriza?

R. – Actividades de diferentes níveis, diferentes áreas de conteúdo [...] e foi com a rede que conclui que este ano trabalhei mais umas áreas do que outras. Apercebi-me disso quando estava a passar para computador para mostrar aos pais na reunião. Isso é um aspecto que tenho de melhorar. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

O pai entrevistado, embora conheça vagamente ou “mais ou menos” (Entrevista pai, Anexo , Quadro nº) o que as crianças fazem no jardim de infância, refere que as suas filhas falam em casa das actividades de que gostam, como os *passeios “porque ficam muito entusiasmadas”* (Entrevista pai, Anexo , Quadro nº). O pai mostra conhecer algumas actividades extra-curriculares como a *“informática, desporto, natação e outras”* (Entrevista pai, Anexo , Quadro nº) e revela ter um conhecimento muito superficial sobre o que é que as crianças aprendem remetendo a resposta a essa questão para o projecto pedagógico, como se verifica na citação seguinte:

P. – O que é que acha que as crianças aprendem aqui?

Pai – Penso que o projecto pedagógico geral diz algo. Depois deve de haver uma linha condutora a nível de Ministério e que o Infantário consegue reproduzir e adaptar à Instituição que é. (Entrevista pai, Anexo , Quadro nº)

As crianças dizem claramente quais são as actividades preferidas da sala. Estas revelam uma panóplia de diversificada que vai desde desenhar, fazer jogos, ver livros, fazer construções, brincar com os carros, brincar com os ímanes, fazer palhaçadas, brincar às princesas e trabalhar no computador, até fazer plasticina e massa de cores. Esta larga enumeração de actividades é rematada pela forte ideia de que gostam de tudo na sala, transmitida por uma das crianças. As citações seguintes descrevem esta situação:

E1 – O que é que os meninos gostam mais de fazer?

Cr1 – Gostam de fazer desenhos e fazer jogos, também.

E1-E tu o que é que gostas mais de fazer aqui na escola?

Cr1-Eu gosto de fazer desenhos, de ir para a biblioteca, também.

Ea – Gostas? Porquê?

Cr1 – Para ver os livros.

Ea- E tem muitos ou poucos?

Cr1- Tem muitos livros. Também gosto de ir para as construções, às vezes.

E1 – Porquê?

Cr1 – Porque tem carros para brincar.

E1 – Olha, e a área das ciências? Gostas?

Cr1 – Gosto. Porque tem os ímanes para brincar...

E1 – E gostas de mais alguma coisa na nossa sala?

Cr1 – Uhh...(Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº)

E1 – O que é que gostas mais de fazer na sala?

Cr1 – Palhaçadas.

E1 – Que palhaçadas? Como são?

Cr1 –A fazer caretas. (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº)

E2- E tu o que é que gostas mais de fazer?

Cr2 – Gosto de fazer desenhos...

E2- E o que gostas de fazer no castelo?

Cr2- Gosto de brincar às princesas.

E2– Gostas do computador que tens na sala?

Cr2 – Gosto.

E2. – O que é que sabes fazer no computador?

Cr2 – Jogar jogos.

E2. – Jogos ou coisas para aprender?

Cr2. – Coisas para aprender.

E2– Quais eram os jogos que tinhas lá?

Cr2 – Castelos.

E2 – O que é que fazemos mais sem ser a plasticina e que tu gostas?

Cr2 – Massa de cores.

Ea- Então gostas de tudo, é isso?

Cr2- Sim. (Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº)

As crianças têm dificuldade em responder à pergunta sobre o que gostam menos de fazer na sala de actividades. Assim, só a criança1 e depois de pensar algum tempo revela qual a actividade de que gosta menos, acabando por dizer “*Uhh... de ir para as construções*” (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº)

Actividades, projectos e aprendizagens

As crianças referem algumas aprendizagens que realizaram com as actividades e os projectos vividos. Neste contexto, salientaram aprendizagens sobre os animais, árvores, o corpo humano, letras, jogos, canções, desenhos, tamanhos e assuntos sobre os castelos. As crianças referem:

E1 – O que é que os meninos fazem na sala?

Cr1 – Fazem pinturas às vezes..., aprendem a fazer coisas.

E1 – Que coisas é que fizemos?

Cr1 – Animais, árvores... também fizemos as abelhas...

E1-E mais? O que é que aprendemos aqui?

Cr1 – Aprendemos a fazer letras. (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº)

Cr2 - [...] aprendemos jogos, aprendemos canções

E2 – E não te lembras de mais coisas?

Cr2 – Fazemos desenhos... (Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº)

E1 – O que é que aprendes aqui?

Cr1 – Aprendemos a fazer letras, animais.

E1 – O que é que aprendemos dos animais?

Cr1 – Aprendemos o que eles comem, como fazem o ninho...

E1 – E antes dos animais o que é que aprendemos de muito importante? Lembras-te?

Cr1 – O corpo humano.

E1 – E o que é que aprendemos do corpo humano?

Cr1 – Aprendemos o coração, os pulmões... (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº)

E1- Os meninos agora estão maiores do que no início do ano? Não mediram na sala?

Cr1 – Estamos maiores.

E1- E as mãos?

Cr1 – As mãos estão grandes.

E1 – Os meninos estão mais altos ou mais baixinhos?

Cr1 – Estão mais altos. (Entrevista criança 1, Anexo , Quadro nº)

E2 – O que é que aprendeste aqui no jardim de infância?

Cr2 – Aprendi... uh...

E2- Os castelos, aprendeste alguma coisa?

Cr2- Aprendi

E2 - Para que servem? Lembras-te?

Cr2- Não.

E2- Os cavaleiros?

Cr2- Uh...(Entrevista criança 2, Anexo , Quadro nº)

Organização de grupos

Composição

A coordenadora declara que, este ano, alterou a sua forma de trabalhar com o grupo, passando a dar mais atenção ao trabalho individualizado, o que não acontecia até aí. Esta mudança resultou da necessidade sentida pela coordenadora de fazer um trabalho mais individualizado com as crianças apoiando-as, deste modo, mais especificamente. A coordenadora afirma que com a estratégia, decidida na formação em contexto, dos adultos da sala se distribuírem pelas áreas e apoiarem as crianças durante o tempo de actividades, ajudou a concretizar o seu intento e, com todas estas decisões, o grupo “acalmou”, como refere e explica, a coordenadora, na citação seguinte:

Coord. - Eu senti que na minha sala tive um trabalho individual só com as crianças porque num grupo misto é muito importante um trabalho individualizado porque apesar de ser muito importante o trabalho de grupo, para evitar alguns conflitos entre crianças e para ir trabalhando o desenvolvimento social da criança, é importante que haja um trabalho individual realizado a nível das regras dos trabalhos e outras actividades. Aí eu senti que evolui porque no primeiro ano que vim para cá apanhei o grupo todo novo e senti que trabalhava mais ao nível de pequeno grupo ou grande grupo e senti que foi necessário fazer esse trabalho individualizado com as crianças para que elas se sentissem mais acompanhadas. E quando isso aconteceu elas acalmaram, foi quando começámos a ir mais para cada área, nós adultos também nos distribuímos por áreas para brincar com eles e aproveitar para trabalhar com eles outros aspectos. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora considera que o seu grupo é grande e, apesar do número de adultos da sala ser adequado, não é um grupo fácil. A educadora explica que trabalha com:

R. – Vinte e três crianças e três adultos, educadora, auxiliar e estagiária. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – O número é adequado para a sala?

R. – Sim, mas são grupos grandes. Nota-se a diferença quando estão menos, o trabalho processa-se de outra forma diferente. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

O pai entrevistado refere apenas, neste domínio, o agrado pela composição do grupo misto, apesar de inicialmente haver alguma resistência por parte dos pais quando se formou este grupo. Assim, diz:

[...] eu tive experiência porque há uma sala... em que a sala era mista. Inicialmente os Pais estavam um bocadinho renitente na abordagem mas depois até insistimos para que a turma assim continuasse. [...] (Entrevista pai, Anexo , Quadro nº)

9.4.3 Aspectos centrais do funcionamento da instituição

Clima relacional

Clima relacional entre coordenadora e adultos

O clima relacional entre a coordenadora e os adultos da instituição é amistosa, respeitadora e muito positiva. Isso assenta no desenvolvimento de atitudes de colaboração, participação, diálogo e valorização das pessoas.

“R. - Tento que todas as pessoas se respeitem umas às outras, que respeitem o trabalho umas das outras, que colaborem e participem de forma geral nas actividades sem criar barreiras, acho que este ano consegui porque houve uma renovação de pessoal e acho que se consegui, não com toda a gente mas até com as pessoas mais difíceis, acho que consegui porque eu não sou de andar atrás das pessoas e dizer porque é que fizeste isto ou aquilo, mas também se houver algum problema, chamo as pessoas e tento fazer ver que não procederam da melhor forma, por exemplo com a DX com quem tive algumas complicações, mas acho que consegui criar uma relação com as pessoas de muito respeito, ouço as pessoas, o que é muito importante, e dou importância a algumas situações a que as pessoas me vão dizendo, novas ideias, acho bom e muito importante valorizá-las ao máximo até no dia a dia.” (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº10).

Comparando com coordenações anteriores o clima relacional, agora, é muito mais positivo. A coordenadora afirma: *“Acho que tenho desempenhado um bom papel e, voltando a dizer o mesmo, consegui dar a volta a um clima que tinha muitos problemas.”* (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº10).

Clima relacional entre educadoras e entre educadoras e auxiliares de acção educativa

A transformação no ambiente relacional também ocorreu no grupo de profissionais de educação. É que, antigamente, segundo as palavras da coordenadora,

nem sempre havia uma relação de respeito entre educadoras. Eram competitivas e tinham atitudes de relacionamento questionáveis.

“P. – Acha que não havia respeito?”

R. - Não, não havia e não foi só visto por mim. As próprias auxiliares me diziam que as Educadoras não se respeitavam umas às outras em termos de trabalho de sala, umas viam uma coisa, as outras faziam igual. Não faziam as coisas através da partilha, era um bocado por competição. É importante a competição mas pelo lado positivo”. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº10).

Assim, entre educadoras e auxiliares o clima não era o melhor, como refere a coordenadora:

“Por aquilo que fui ouvindo ao longo destes dois anos, também não havia respeito entre Educadora e auxiliar. As Educadoras não respeitavam as auxiliares, é lógico que para conseguir criar um bom clima eu nem comentava essas queixas.” (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº10).

Enquanto que agora *“de uma maneira geral está muito, muito melhor, há mais cooperação.”* (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº), refere a coordenadora.

A educadora entrevistada diz que a sua relação com a auxiliar de acção educativa se baseia na amizade, na cooperação, na entreajuda e não diferencia o estatuto das duas. A seguinte citação dá conta desta perspectiva:

“P. – Que tipo de relação procura estabelecer com a auxiliar da sala?”

R. – É sobretudo de amizade e de cooperação, ajudámo-nos muito uma à outra, não tenho aquela posição de quem manda, trato-a de maneira igual e não sou aquela pessoa que quer a auxiliar só para limpar a sala. Ela está ali para apoiar o meu trabalho e como tal peço ajuda sempre que preciso, não tenho aquela posição de autoridade. Temos uma boa relação de amizade.” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº10)

Por seu turno, a auxiliar entrevistada confirma a existência daquele tipo de relacionamento entre auxiliares e educadoras quando diz que:

“R. – Neste aspecto tive sorte. Já estive com a Educadora “X” e fazia muita coisa. Com esta é igual, deixa-me à vontade. [...] (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº10).

Mas, o bom ambiente, actualmente, também é fomentado por momentos de convívio e recreação, refere a coordenadora:

“Este ano, por exemplo, fizemos um jantar todas juntas, fizemos a festa de final do ano num domingo e as auxiliares, apesar de terem no início reclamado, acabaram por participar da melhor maneira possível e todas num clima de alegria por estarem a participar. Estamos já a pensar fazer Paintball todas juntas, auxiliares e Educadoras, isso é muito importante, antes não havia esse espírito.” (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº10)

Clima relacional entre adultos da instituição

A educadora de infância entrevistada sente que há um bom ambiente na instituição e revela-o na resposta que dá à seguinte questão:

“P. – Na Instituição, de um modo geral, acha que as pessoas se dão bem?”

R. – Sim dão. Não me apercebo de nada de mal aqui.” (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº10)

A mesma auxiliar em entrevista confirma as opiniões dadas anteriormente, que indicam haver bom ambiente entre as pessoas da instituição, nomeadamente, com a nova coordenadora com quem dizem sentir-se muito à vontade:

“P. – E a nível de equipa?”

R. – Acho que as coisas estão óptimas. Com a coordenação, Educadoras, com todas as colegas a relação é óptima.

P. – Há uma relação de amizade?”

R. – Sim.

P. – Com esta nova coordenação, sentem-se bem?”

R. – Muito à vontade.” (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº10).

A auxiliar confirma que o bom ambiente entre as pessoas da instituição é fomentado por momentos recreativos e de convívio, sentindo até a falta dos mesmos:

“P. – Existem momentos de convívio lá fora?”

R. – Sim temos. Começamos por jantar, mas é um pouco complicado juntar toda a gente.

P. – E acha que esses momentos também são importantes?”

R. – Sim, sem dúvida. Já sentimos a falta desse jantar, é muito agradável.” (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº10).

Clima relacional entre a direcção e os profissionais

A relação entre a direcção e os profissionais da instituição caracteriza-se pela exigência. Esta direcção pretende que os profissionais estabeleçam uma relação positiva e de qualidade com as famílias e com as crianças, para tal os profissionais devem cuidar das suas atitudes. Como refere a educadora entrevistada:

P. – Acham que em relação à vossa prática há diligências para melhorar a qualidade?

R. – Também. Isso também é transmitido.

P. – De que maneira sentem isso?

R. – Nas reuniões que temos com a direcção são exigentes ao nível da nossa relação com os pais, nomeadamente, nas reuniões de pais, aliás são raras as Instituições que têm reuniões como esta aqui. Também exigem muito da nossa relação com os meninos, cuidado com as nossas atitudes, acho que também têm muito essa preocupação. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Trabalho de equipa

Entre educadoras de infância

A coordenadora considera que a formação em contexto possibilitou mudanças ao nível da partilha de práticas e experiências entre educadoras, bem como, a abertura da equipa para aceitar outras práticas e pedagogias.

P. – Não havia uma partilha de práticas?

R. - Não, não havia e acho que a sua intervenção foi muito boa nesse sentido porque ajudou-nos a que, mesmo que as pessoas não quisessem, fossem “obrigadas” a ajudar porque nas reuniões que tivemos, fomos falando sobre o que é que cada uma de nós fazia. Quando entrei foi um bocadinho difícil partilhar o que sei porque eu trabalhava de maneira diferente e foi difícil partilhar mas fomos conseguindo e as coisas foram melhorando. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Segundo a coordenadora, estas melhorias fizeram-se sentir logo desde o início da formação em contexto.

P. – Acha que nesse aspecto já houve uma evolução?

R. - Sim. Mesmo quando estavam cá as outras colegas. Agora com as mudanças as pessoas vão melhorando, mas mesmo com aquelas educadoras que cá estiveram as coisas em dois anos tinham mudado bastante [refere-se à partilha de práticas entre as educadoras]. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A formação em contexto fomentou a partilha de experiências, o diálogo e a reflexão para encontrar soluções em equipa para os problemas. Assim, possibilitou que as pessoas avançassem em termos pedagógicos (interacção com a criança); em termos de interacção entre adultos (relação entre educadoras e entre educadoras e auxiliares de educação) e em termos de abertura para a mudança. A coordenadora descreve como se consubstanciou essa mudança nas seguintes citações:

A partilha de experiências, a partilha de ideias porque à medida que fazíamos aquelas reuniões, íamos discutindo de que forma é que poderíamos ultrapassar determinados problemas, e isso é importante porque ajuda-nos a ter uma outra visão do problema que se acontecesse antes éramos só nós a pensar nele e assim todas sempre se vê de maneira diferente o problema bem como as tentativas de solução. Desde os castigos a pequenas situações de conflito entre as crianças; situações de conflito entre educadoras e auxiliares, no fundo acho que também acabou por ser trabalhado e entre educadoras também porque está tudo interligado e o facto de trabalharmos esses aspectos, ajuda-nos a reflectir sobre outras questões e acho que isso é muito importante. Apesar de tudo no final do ano passado, as pessoas estavam mais receptivas à mudança [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Entre educadoras de infância e auxiliares

A coordenadora considera que faz parte do espírito de equipa, domínio em que houve evolução, as educadoras transmitirem as “mensagens” da formação em contexto e aprendizagens conseguidas entre si e, também, às suas auxiliares permitindo que todas se enriqueçam com isso. Subentende-se isto na seguinte citação proferida pela coordenadora:

P. – As Educadoras fazem sempre isso? Passam as mensagens às auxiliares?

R. – Acho que sim e nota-se alguma evolução a esse nível, não só com as auxiliares mas mesmo entre as Educadoras [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora refere que não teve tempo, este ano lectivo, para planificar com a sua auxiliar apesar de considerar importante a sua participação a este nível. Reuniram-se algumas vezes para acertarem situações ou aspectos do trabalho que eram mais prementes e de resto dividiam tarefas na sala, pois o tempo para este trabalho de equipa era sempre diminuto. Como explica a educadora:

P. – A auxiliar como é que entrava aqui [planificação]?

R. – Com a auxiliar é mais complicado. Se calhar aí também há necessidade de melhorar na Instituição. Tivemos poucas oportunidades de planificar com a auxiliar. Reuni-me com ela algumas vezes e não era para planificar nem falar das actividades, era mais do aspecto, coisas da sala que estavam menos bem. Falar especificamente de actividades não dá muito porque era na sala e sempre a correr. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – Quais são e como são distribuídas as tarefas do Educador e da auxiliar da educação?

R. – Como eu já disse, não há aquele momento de planificação, mas dividimos as tarefas na sala, por exemplo, quando eram actividades do projecto eu ficava com um grupinho, a D.I (auxiliar) ficava com outro e a C (estagiária) com outro era assim que dividíamos as tarefas. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar considera que a sua educadora fomenta o trabalho de equipa ao permitir que esta realize actividades com as crianças e não tenha só o papel de ajudante ou assistente de tarefas, o que não acontecia noutros tempos. Como refere a auxiliar entrevistada:

[...] Conto histórias, programo actividades. Este ano, como ela esteve a amamentar a criança, vinha mais tarde, entrava às 10.00h., muitas vezes eu e a colega tínhamos iniciativa e perguntávamos se podíamos fazer isto ou aquilo, outras vezes era ela que pedia para iniciarmos uma determinada actividade, não é só estar ali com as crianças.

P. – Não é só estar ali a arrumar coisas...

R. – Não, isto melhorou muito. Embora eu não tenha razão de queixa, mas por ideias partilhadas com colegas melhorou. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

Entre os adultos no geral

O director entrevistado faz um apanhado das mudanças conseguidas nos vários sectores tais como o desenvolvimento do hábito de profissionais de educação e funcionárias falarem sobre os problemas, encontrarem soluções em conjunto e

reflectirem nos encontros de formação em contexto. Este facto, também, foi importante pois os pais perceberam que havia um trabalho reflectido e as decisões davam segurança aos pais. Como indica o director:

R. – Na minha perspectiva, nesta relação... sentimos por parte de todos os colaboradores, desde auxiliares, pessoal de cozinha, Educadoras e coordenação que... quando sentiam alguma dificuldade habitualmente discutiam entre elas, quando uma ou outra barreira lhes surgia, de um grupo mais complicado, sentimos sempre que essa discussão era feita, mas depois elas faziam sempre questão de avaliar as situações encontradas através da Dr.^a Clara o que para nós e até para os próprios pais foi importante, pois este trabalho, nas reuniões de pais, foi uma ou outra vez ventilado e sentimos os pais mais informados, pois essa vertente dava-lhes alguma tranquilidade. Isso foi uma das coisas que foi muito bem registada. Mas, foi sobretudo esta componente de as dificuldades serem discutidas e depois integradas na estrutura de funcionamento o que é muito importante. Essa componente para mim foi a mais saliente. (Entrevista director, Anexo , Quadro n.º)

9.4.4 Aspectos da formação em contexto, mudança e desenvolvimento profissional e institucional

Formação em contexto, mudança e desenvolvimento

Motivos para participar na formação

De uma maneira genérica as pessoas afirmam que foi a oportunidade de formação e de mudança das práticas que as levou a participarem na formação em contexto desenvolvida no âmbito deste trabalho.

Assim, a coordenadora confirma esta postura quando refere:

Quando me propus participar no projecto achei interessante porque implica formação e nós temos de estar sempre em formação e ir mudando algumas coisas da nossa prática. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro n.º)

A opinião da educadora revela o mesmo sentido quando responde à questão:

P. – Porque é que aceitou trabalhar neste projecto?

R. – Foi muito bom para mim ter esta formação contínua, não me sinto parada, aprendi coisas novas que no curso não aprendi e por outro lado porque me ajudou bastante no

trabalho com as crianças aqui na Instituição, ajudou imenso na minha prática. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar de acção educativa concretiza com exemplos a mesma motivação:

P. – Quando aceitou fazer as acções de formação comigo e com as outras auxiliares o que é que achava que isto podia trazer em termos de vantagens para o seu trabalho? .[...]

R. – Esperava um óptimo resultado que foi o que nós tivemos. Expormos ideias, dificuldades que tínhamos em lidar com as crianças, das abordagens aos castigos de ser ou não prejudicial. [...] (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

Por seu turno, o director, numa perspectiva mais institucional, por isso mais alargada, vai ao encontro das razões dadas anteriormente, manifestando até uma motivação especial pela formação do pessoal como factor e possibilidade de actualização e ruptura com situações instaladas na rotina.

P. – Porque é que aceitou que a Instituição participasse neste trabalho e que implica, à partida, formação e mudanças nas pessoas e na própria Instituição?

R. – Fundamentalmente, porque verificamos logo, que esta parceria ia trazer à escola não só a quebra de rotinas já instaladas, em que de certo modo... o nosso corpo docente e não-docente se deixou cair, inevitavelmente. Mas, sobretudo porque a componente de reciclagem permanente, que esta investigação por parte da Dr.ª Clara ia trazer. Isso para nós foi a parte mais importante. Foi por um lado a quebra de rotina, por outro a reciclagem permanente e a introdução de métodos novos..., uns a título experimental e outros já implantados, porque já tinham sido experimentados noutros locais com êxito, e isso foi uma mais valia que nós vimos neste projecto. Estamos extremamente satisfeitos com isso. (Entrevista director, Anexo , Quadro nº)

Mudanças desejadas e esperadas

A coordenadora refere que, inicialmente, pensou que na formação em contexto como um contributo para mudar a sua própria prática, mas posteriormente considerou que essa formação poderia ajudar a alterar vários aspectos da prática da equipa. Refere, então, aspectos da pedagogia e aspectos do trabalho de equipa (cooperação, planificação e troca de experiências)

P. – O que esperava que pudesse mudar aqui na instituição?

R. - De uma maneira geral, na prática das Educadoras não vi nada. Quando comecei consigo, e como iniciei a carreira aqui, se calhar o meu objectivo era mudar algumas

coisas da minha prática mais do que mudar logo isto aqui, pelo menos no primeiro e no segundo mês. Depois comecei a observar algumas coisas que deveriam ser mudadas. Em relação ao trabalho da equipa, o que achei que deveríamos mudar era a formação em relação às pedagogias utilizadas em cada sala. Acho que algumas coisas necessitavam ser melhoradas como por exemplo: algumas salas ainda utilizavam os grafismos. A nível de trabalho de equipa não existia muito, era um trabalho mais individualizado por sala, havia algum trabalho em equipa porque as pessoas colaboravam mas era mais em relação a festas. Relativamente ao trabalho de sala não havia grande colaboração. Não planificávamos em conjunto, não havia partilha das experiências. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Mudanças conseguidas

A coordenadora refere que houve uma mudança de fundo em termos pedagógicos mas que há necessidade de melhorar mais. Sublinha, também, a responsabilidade que traz a mudança pois esta acarreta manutenção, como refere na citação seguinte:

R. – [...] a nível pedagógico melhorou muito. Não sei qual é a sua opinião mas... [...]

P. – Em termos pedagógicos quer acrescentar algo mais?

R. – Acho que já disse tudo. Acho que está tudo muito melhor, mas temos que melhorar muito mais porque há coisas que... Às vezes, esquecemo-nos de determinadas coisas mas há que melhorar sempre. Mudámos e agora temos de manter. No próximo ano pretendo pelo menos uma vez por semana ir às salas todas mas não é no sentido de criticar mas tentar, até porque não tenho formação para isso, ver se há alguma coisa a ser melhorada e ver com as pessoas. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

E, a educadora remata uma lista de mudanças dizendo que a formação em contexto, trouxe conhecimentos novos que os implementou na prática e que como consequência sente que evoluiu profissionalmente. Assim a educadora refere:

R. – Mudou sim. Adquiri mais conhecimentos e pude implementá-los na sala e mudou o meu trabalho na sala.

P. – Relativamente à formação inicial acha que estes momentos de formação lhe trouxeram alguma coisa nova?

R. – Trouxeram, sem dúvida.

P. – Vê isso de que maneira?

R. – Acho que é bom, sinto que estou a evoluir, sinto isso porque se não tivesse esta formação estaria parada e assim sinto que estou a evoluir, a aprender coisas novas e que levo coisas novas para a sala. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Em jeito de conclusão, a educadora afirma que a formação em contexto ajudou as educadoras a melhorar a prática

P. – A formação que tivemos...

R. – Ajudou-nos muito. Melhorou no nosso trabalho nas salas. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar indica melhoria de qualidade a nível da prática das profissionais, a nível de instalações e no geral em todos os aspectos e confirma-o com as respostas às seguintes questões:

P. – Tem sentido que a Direcção, coordenação, Educadoras e auxiliares têm evoluído na qualidade?

R. – Sim têm. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

P. – Quer enumerar alguns aspectos?

R. – As instalações têm vindo a melhorar bastante, no refeitório a alimentação melhorou muito. De uma maneira geral tudo tem evoluído. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

O director entrevistado, fazendo um apanhado das mudanças conseguidas nos vários sectores, salienta ainda que as educadoras e as auxiliares foram corrigindo e modificando atitudes consideradas menos pedagógicas; houve mudança no trabalho de sala e pelo apoio da formação em contexto conseguiu-se que, nas situações-problema que foram surgindo, os problemas fossem discutidos, avaliados e resolvidos como exemplo para o futuro. Deste facto decorre, para todos, um sentimento de maior segurança no desempenho das funções.

R. – De uma maneira geral sentimos que elas próprias [refere-se a educadoras e auxiliares], nas reuniões que fazemos, corrigiram determinado tipo de situações, que elas estavam convencidas que não eram erros e modificaram alguns procedimentos para melhor. E, sentimos que houve mudanças muito razoáveis na estrutura de funcionamento das salas. Realmente as pessoas sentem-se mais apoiadas. As pessoas pelo facto de se sentirem muito mais apoiadas..., passaram por uma situação que correu mal, mas que foi devidamente discutida, avaliada e foram criadas novas situações para o futuro. Nota-se que as pessoas sentem-se muito mais seguras no desempenho das suas funções. (Entrevista director, Anexo , Quadro nº)

Mudanças a serem prosseguidas e reforçadas a nível de formação

Apesar das conquistas e das mudanças conseguidas na instituição a coordenadora aponta algumas situações a serem prosseguidas e reforçadas. Assim, ao nível da formação das educadoras é necessário continuar a reflectir, a fazer aprendizagens e a investir na partilha e troca de experiências.

Acho que ainda há muito para mudar, devem investir muito mais na formação contínua das Educadoras, pois é sempre importante irmos reflectindo e aprendendo coisas novas, investir na partilha e troca de experiências. [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro n°)

A coordenadora considera, também, que se deverá continuar a formação das educadoras ao nível da avaliação das crianças e refere:

[...] Se calhar a nível da avaliação, investir mais na formação mas ter algum apoio. Ter só formação e não ter apoio de alguém que saiba é difícil.

P. – Refere-se à avaliação das crianças?

R. - Sim, das crianças. [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro n°)

A educadora concorda que devem aprender mais sobre avaliação, mas associa a isso a necessidade de formação ao nível da observação das crianças. A educadora expõe esta perspectiva nas seguintes citações:

R. – Lembro-me que em termos de observação nós trabalhamos, mas se calhar há muito mais a explorar. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro n°)

R. – Na área da observação, faz-nos sempre falta. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro n°)

[...] Se não tivéssemos a formação sobre observação, acho que... não podíamos avaliar, para além da necessidade da Instituição, os pais começam a exigir isso que são as avaliações e acho que se trabalharmos mais a observação conseguimos dar essa resposta. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro n°)

Tanto para a coordenadora como para a educadora é necessário continuar a formação das educadoras ao nível da elaboração do projecto curricular e educativo. As citações que se seguem evidenciam a opinião de cada uma destas profissionais:

[...] A nível do projecto curricular que tem de ser alterado. O projecto educativo também falta. As opções educativas, que não temos, para podermos partir para o projecto curricular porque o nosso precisa de ser mudado. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

R. – Até aqui tenho resposta às minhas necessidades. Pergunto à PB (coordenadora) à Dra. Clara, pronto. Sinto em termos de elaboração de um projecto educativo ou de um curricular, aí não me sinto à vontade, mas em termos de sala sinto perfeitamente. Se tivesse de elaborar um projecto educativo não sei se era capaz. Aí necessitava de mais formação. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora, também, sugere continuar a formação das educadoras a nível de definição de competências para a educação pré-escolar.

[...] Era importante nós trabalharmos um bocadinho esta parte das competências que no pré-escolar não estão definidas e dizem que vai sair uma nova legislação, mas ainda não saiu. [...] Acho que falta um bocadinho esse apoio aos Educadores. [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora considera que era interessante fazer formação das educadoras ao nível dos modelos pedagógicos e trabalho de projecto.

Estamos a tentar implementar alguns aspectos dos modelos, que eu sempre achei importantes, algumas coisas de um e de outro, mas não sei até que ponto não seria bom dizermos: “a partir deste momento trabalhamos com um método X”. Não sei se não teria mais vantagens a nível do trabalho. Precisávamos de saber mais. [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Sim, se calhar a nível de projectos, de trabalho de projecto [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora mostra a mesma curiosidade em conhecer algo mais sobre modelos e trabalho de projecto, quando diz:

P. – O que aprendeu do MEM, com a partilha da PB [...] acha que foi uma mais valia para o seu trabalho?

R. – Sim, foi uma mais valia. Aqueles exemplos dos quadros, calendários, sem dúvida que foi, mas é o que eu digo, isso só não chega. É o que eu digo juntamente com o projecto, sim
P. – Acha que teria de ter mais formação?

R. – Sim, tinha. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora, principiante na instituição, mostra necessidade de continuar formação sobre planificação em rede, pois ainda é algo recente, e sente algumas dúvidas a este nível. Por isso a educadora, diz:

R. – A rede de planificação que fazemos com as crianças, acho que percebemos bem. Agora a planificação em rede do adulto é mais confuso. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

É necessário continuar a formação das auxiliares e a sua preparação ao nível da formação pessoal e social dos adultos, das actividades de expressão, das intenções pedagógicas e dos métodos, no sentido destas se tornarem melhores colaboradoras das educadoras. Esta opinião expressa pela coordenadora encontra-se explicita nas seguintes citações:

[...] As auxiliares precisam de bastante formação, não só ao nível do desenvolvimento social e pessoal, mas a nível de actividades de expressões que é uma coisa que particularmente lhes interessa. A minha auxiliar sempre foi uma pessoa muito interessada e sempre quis que eu lhe ensinasse as coisas, mas há coisas que eu não consigo porque também não há muito tempo, ela vai observando. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Exacto. Até para se sentirem mais envolvidas, saberem quais os objectivos de determinada actividade, saberem o objectivo dos jogos pedagógicos, dos jogos didácticos, porque lembro-me, de quando comecei a tirar o curso, ouvi tanta coisa que pensei “realmente eu já fazia isto com os meus primos e nem sabia porquê”. Por exemplo, os puzzles, os puzzles trabalham a matemática, alguns jogos didácticos que temos na sala trabalham a matemática e era importante que elas tivessem essa noção. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

[...] a nível de envolvimento das auxiliares no trabalho porque como não têm muita formação, às vezes é difícil com algumas auxiliares esse envolvimento, o que leva o trabalho não ser da forma que deveria ser feito. Ao nível das descobertas por exemplo, como as auxiliares não têm formação têm a tendência de transmitir logo o conceito e isso é

difícil, por isso é que eu digo que se deveria insistir mais na formação das auxiliares. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A educadora sugere que se continue a formação das auxiliares salientando o tópico do relacionamento auxiliar-crianças e auxiliar-educadoras. Assim refere:

P. – Considera que é necessário mais formação para as auxiliares?

R. – Sim. A relação educadora, auxiliar e crianças (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora é de opinião que a formação em contexto realizada teve impacto sobre as auxiliares de educação, mas que se deverá prosseguir com mais encontros de formação.

Adiantaram, mas acho que devíamos fazer mais. Porque as auxiliares sentem necessidade de formação. Há pouca formação para as auxiliares. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar entrevistada confirma a opinião anterior e mostra desejo de que se dê continuidade à formação em contexto porque necessitam de estar sempre a aprender algo novo. Assim diz:

R. – Acho que era importante haver todos os anos porque as coisas novas estão sempre a aparecer e estamos sempre a aprender com as crianças. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

O director entrevistado reafirma os benefícios da formação em contexto e afirma a necessidade de se continuar a investir nesta formação e sugere temáticas que ajudem as profissionais a lidar com as situações de imprevisibilidade que é inerente ao trabalho com as crianças: Assim, o director refere:

R. – Achamos que sim. Nós notamos que este ano, por dois ou três episódios que aconteceram, por exemplo, onde as pessoas reagiram mal, não usaram os melhores processos em situações concretas que aconteceram... Achamos que a formação nessa área será de continuar e noutras áreas, como ajudar as auxiliares e até as Educadoras a lidar com determinados tipos de situações, que algumas não são previsíveis que aconteçam... E, pensamos que lhes deveríamos dar técnicas para lidar com esse tipo de questões. Em vez de entrar em parafuso ou decidirem agir de uma determinada maneira, elas precisam de

ter técnicas para lidar com determinadas situações e contornar as situações. Portanto, o investimento na área da formação seria uma das componentes. [...] (Entrevista director, Anexo , Quadro nº)

Mudanças a serem prosseguidas e reforçadas a nível de preparação do trabalho

A educadora sugere a necessidade das educadoras terem um tempo específico para as tarefas de planificar, registar, avaliar. Isto é, para trabalharem em equipa em tarefas complementares da prática. A educadora propõe:

[...] Aquela horinha para trabalharmos... Eu sou solteira, se calhar não tenho problema em chegar a casa tarde, mas acho que se tivéssemos do tipo “uma hora pedagógica” onde nós pudéssemos estar reunidas para preparar actividades, para registar era bom. Chegamos a casa já cansadas e estar a pegar nas coisas... Acho que era importante, ajudava-nos muito e se calhar também nos motivava mais a fazer outras actividades para eles. Fazemos as horas todas seguidas das 09.00h às 17.00h e é complicado. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Mudanças a serem prosseguidas e reforçadas a nível de instalações

Apesar da opinião sobre as instalações não ser negativa, a coordenadora de modo realista mostra quais são as maiores necessidades da instituição ao nível das instalações. Assim, embora consciente das limitações dos pedidos, refere que seria bom ter salas maiores para os dois e os três anos; espaço de recreio só para servir a instituição; substituição da areia do parque infantil por um material mais adequado; um outro espaço como um polivalente no edifício principal para não haver necessidade de receber as crianças de manhã no espaço do refeitório e para recreio em dias de Inverno.

A nível das instalações, isso aí havia muita coisa para mudar porque principalmente a sala dos 2 e dos 3 anos são muito pequenas. Algumas obras já vão ser feitas este ano, no refeitório. Os recreios, nos recreios não temos um espaço próprio, nisso falha bastante. Era ideal que tivéssemos um espaço só para os meninos brincarem. No parque infantil deveria ter outro material e não aquela areia que está muito suja. O parque foi arranjado mas a areia não. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

[...] O ideal era criar outro espaço que não aqui no refeitório para fazer o acolhimento. Uma sala só para isso. Aqui em baixo deveria ter uma sala polivalente porque ajuda muito no Inverno. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Na mesma linha, a educadora corrobora a opinião anterior quando alude a desfrutar mais do recreio e mostra a necessidade de um espaço de recreio coberto para o Inverno. A entrevistada verbaliza o seguinte:

[...] explorar um pouco mais o exterior, um recreio coberto era ideal porque durante o Inverno raramente vamos lá fora, o que prejudica muito as crianças. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A entrevista a um dos directores da instituição mostra os planos de melhoramento concretizados nos dois últimos anos e concordados pela direcção da instituição para serem continuados. Revela também outros projectos que serão iniciados no presente e no próximo ano lectivo (ano lectivo em que a entrevista foi feita):

Assim, o polivalente é segundo o director uma obra feita que serve, de momento, o objectivo de constituir um local para as crianças terem sessões de expressão motora e actividades de exercício físico. Porém, o director entrevistado anseia por outras propostas (vindas das educadoras) de utilização deste espaço:

R. – Foi um investimento muito grande. Está direccionado só para a ginástica dada pela Instituição [...] foi nestes dois anos que nasceu este projecto [...] e nós ainda não o vimos potencialmente aproveitado com... com várias coisas que poderiam haver. Estamos à espera que nos surjam propostas concretas de utilização. (Entrevista Director, Anexo , Quadro nº)

Outros planos de melhoramento destinam-se à renovação do mobiliário das salas de actividades e à confecção de armários embutidos em cada uma, para arrumação de material das educadoras. Pretendem, também, adquirir algum material didáctico (jogos e livros) e adquirir material para decoração e conforto das salas:

[...] iniciámos a renovação do equipamento, de todo o mobiliário das salas para além dos livros e dos jogos e temos outra fase aprovada, que já vem do início do ano, e que se vai fazer sentir a partir de Setembro que é, cada sala vai ter armários de apoio aos materiais dos educadores. Cada sala vai ficar autónoma a esse nível porque até aqui tem havido uma sala muito sobrecarregada com jogos e sacos e saquinhas de todas as outras salas e, portanto, já está aprovado esse investimento. E, em Setembro já vamos ter as salas com novo visual... Uhh... também com cortinados e tapetes novos... (Entrevista Director, Anexo , Quadro nº)

O director entrevistado considera importante continuar a fazer melhoramentos e a responder a pedidos feitos ao nível de equipamentos e materiais, nomeadamente nas salas de actividades serão reforçados alguns materiais didácticos. Como tal, o director refere:

[...] Também admitimos que... a área de equipamento das salas, designadamente diversificar jogos e livros será uma das formas de ajudar a manter os meninos motivados com coisas novas. [...] (Entrevista director, Anexo , Quadro n°)

A nível do espaço de uma parte do refeitório, que serve para o acolhimento das crianças de manhã, o director aprova a compra de uma porta separadora que permite dividir mais confortável e adequadamente os dois espaços e algum material para actividade das crianças nesse local. Assim, o director diz:

R. – No refeitório fizemos uma alteração, que foi sugerida por si e que foi muito bem acolhida pelo corpo docente e pela Direcção, que foi o acolhimento dos meninos ser feito numa área, a ser criada especificamente para isso, num espaço do refeitório. E, onde já adjudicamos o separador, onde aquilo vai ficar muito acolhedor. Adquirimos o equipamento para lá, já tiramos a televisão e o vídeo da sala dos 4 anos e colocámo-lo nessa área. (Entrevista director, Anexo , Quadro n°)

O refeitório é, também, uma zona de transformação e investimento devido às exigências da Certificação de Qualidade deste espaço.

[...] Também aprovámos e vai ser remodelada, a zona onde são servidas as refeições. O refeitório já está devidamente equipado com todas as exigências legais. Mas, vai ser totalmente remodelado [...] (Entrevista Director, Anexo , Quadro n°)

É interessante a perspectiva deste director sobre como proceder ao reaproveitamento do espaço exterior. Assim, na entrevista sugere que, no espaço exterior, as educadoras façam uma “quintinha” com as crianças, pois isso é permitido pelo condomínio da cooperativa onde a instituição se situa:

Há uns tempos, com uma coordenadora que tínhamos, ainda sugeri que tivéssemos cá uma quintinha, o condomínio até estava receptivo a isso, a dar esse lugar reservado e nos vários períodos do ano pudessem fazer as plantações. Em vez de terem na sala um

coelhinho ou um ratinho, terem esses animais numa quintinha, numa zona que nos fosse atribuída pelo condomínio. Não agarraram esse projecto. Os Invernos são rigorosos, a quintinha só funcionaria três, quatro meses... Mas, vamos ver se agarram novamente esse projecto... É uma coisa que não há nas cidades e nem sempre é possível ter o que aqui é possível. (Entrevista Director, Anexo , Quadro nº)

Mudanças a serem prosseguidas e reforçadas a nível de actividades extra-curriculares

A coordenadora entrevistada mostra vontade de alterar o horário das actividades extra-curriculares que aconteceram, este ano lectivo, sobretudo de manhã, interrompendo as actividades de crianças e educadoras. Neste sentido, a coordenadora responde à hipótese de mudança desta situação mostrando que acolhe a ideia, mas revelando também quais são as dificuldades que obstaculizam a alteração:

P. – Em relação às actividades extracurriculares, o que mudava?

R. - Tudo. Mudava a natação para a tarde, mas não dá porque os meninos almoçam. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

P. – E pôr essas actividades em horário extracurricular para aqueles meninos que estão em prolongamento?

R. - Mas é difícil porque os professores normalmente não têm horário, mas até nem é muito por aí, é porque não estão as Educadoras [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Mudanças a serem prosseguidas e reforçadas a nível de segurança, higiene e alimentação

No domínio da alimentação, mas desta vez ao nível do cuidado e higiene da preparação e confecção dos alimentos, há uma vontade expressa do director em que se efectuem várias mudanças orientadas por um projecto de Certificação de Qualidade (aprovado por uma empresa especializada nesta área). Estas passam por obras no refeitório e na cozinha e, não só, pela formação do pessoal responsável pela confecção da alimentação, mas também, por todos os que têm acesso e fazem uso do refeitório, desde as educadoras às crianças. Assim, o entrevistado explica e refere algumas das mudanças e condições que este plano implica:

Iniciámos pela mais delicada e sensível, julgamos nós, que é a área alimentar. Entregámos a uma empresa especializada que vai orientar todo esse processo para obter essa certificação, e esse processo implicava umas mudanças no refeitório e cozinha e essas mudanças estão já todas projectadas para se processarem durante o mês de Agosto e este

projecto dentro de dez meses, se Deus quiser, vamos ter a área alimentar toda certificada. Um projecto arrojado. [...]

P. – Vai implicar formação?

R. – Vai implicar durante esses meses formação ao pessoal da cozinha e a todas as pessoas da Instituição. Isto é um projecto comum, não pode ser só do pessoal do refeitório. A movimentação dentro do refeitório e da própria cozinha vai ter regras muito bem definidas, a reutilização de uma ou outra componente alimentar vai ser tudo muito exigente. Assim, como em termos de higiene, cada pessoa que entre no refeitório vai ter de seguir alguns parâmetros que estão bem definidos... Vai ser muito interessante empenhar toda a comunidade educativa designadamente até as crianças nesse projecto. Vai haver reuniões com os pais para os alertar para esse tipo de coisas e já foi feita uma pré-reunião com todos os colaboradores que a grosso modo estão entusiasmados com essa nova fase da Instituição. (Entrevista Director, Anexo , Quadro n°)

Mudanças a serem prosseguidas e reforçadas a nível da relação jardim de infância e pais

Melhorar o relacionamento entre o jardim de infância e a família incentivando a sua participação em actividades é outra das mudanças a serem reforçadas no próximo ano lectivo, segundo afirma a coordenadora

No 1º ano cheguei a pedir aos pais para virem à sala falar de viagens que tivessem feito ou passeios e tive pouca colaboração. No ano passado já fiz de maneira diferente, comecei a chamá-los através de pequenas actividades que eles poderiam perfeitamente fazer, jogos e depois tive uma maior participação. Acho muito importante melhorar o relacionamento escola / família. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro n°)

Outra ideia que pode incentivar a relação entre o jardim de infância e a família é o uso do “caderno de casa” que de acordo com a educadora permite a troca de informações, mensagens ou recados com grande facilidade e agilidade, entre a educadora e os pais das crianças. É que este caderno anda na mochila da criança e, por isso, todos os dias vai a casa e volta para o jardim de infância com a comunicação escrita que aqueles responsáveis pela criança entenderem ser necessário ou pertinente.

E há uma coisa que eu gostava de falar com eles este ano que é o caderno para casa. Acho que resulta muito bem. A M. também fez e acha que resulta porque no fundo existe o contacto diário com os pais apesar de muitas vezes não lhes escrevermos ou de eles não nos escreverem sabemos que o podemos fazer e estamos à vontade para o fazer é importante sempre que há algum problema [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro n°)

[...] É pedido aos pais um caderno de linhas ou outro no início do ano e esse caderno vai e vem todos os dias para casa mesmo que não haja recados. [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Apesar da relação entre o jardim de infância e a família poder ser incentivada, a coordenadora afirma que este dá resposta às necessidades dos pais, porém a avaliação das crianças será mais um aspecto a investir, no sentido de melhor responder aos pedidos deles.

Sim, acho que dá. Só não dá no sentido da avaliação [refere-se à avaliação das crianças] porque isso é um dos aspectos que os pais ainda pedem. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Mudanças a serem prosseguidas e reforçadas a nível de admissão de pessoal

A Direcção integra nos planos de melhoramento da instituição manter o contrato de uma profissional da área da psicologia para dar apoio a crianças que necessitem e para aconselhar ou colaborar com os pais ou os profissionais da instituição:

[...] A outra área foi contratarmos uma Psicóloga que dá apoio aos meninos que apresentam alguma dificuldade de integração ou que têm dificuldades nas suas próprias famílias, foi uma área em que apostamos e mantemos. (Entrevista Director, Anexo , Quadro nº)

É extremamente necessário e foi sugerido à direcção, no âmbito deste trabalho, desde há algum tempo, que houvesse uma coordenadora pedagógica com o curso de educação de infância, e não um profissional com outra formação. Foi sugerido, igualmente, que essa educadora não tivesse sala nem grupo de crianças para poder exercer a coordenação a tempo inteiro, isto é sem estar dividida por duas funções. Assim, o director dá como notícia nesta entrevista que, finalmente, se irá dar resposta a este pedido no início do próximo ano lectivo, contratando-se para tal mais uma educadora.

[...] Temos alguma esperança que com a coordenação a tempo inteiro, que é uma das componentes que nós vamos reintroduzir...

P. – Que isso vá dar outro apoio à instituição?

R. – Vai dar outra faceta porque... vai haver aquela planificação com calma, sem a coordenadora ter aquela pressão de, também, simultaneamente ter uma sala. Estamos muito esperançados que essa nova estrutura [coordenação] venha dinamizar toda a comunidade educativa. Temos esperanças nessa área. (Entrevista Director, Anexo , Quadro nº)

Mudanças a serem prosseguidas e reforçadas a nível de avaliação

A direcção pretende operacionalizar um sistema de avaliação de pessoal. A partir de uma grelha com parâmetros, as pessoas vão conhecer como serão avaliadas, todos os anos, de forma contínua pela coordenadora e pela psicóloga. Estas também terão o papel de conhecer e ajudar a superar os pontos fracos de cada pessoa, como refere o director:

Nós vamos introduzir a avaliação, com parâmetros muito rigorosos, onde cada pessoa no início do ano, a título individual, irá receber uma grelha de situações onde vão ser avaliadas continuamente. E, também a partir de 2005, em função disso, quer dos processos pessoais; dos pedagógicos; a relação com os colegas; o cumprimento das regras de conservação e manuseamento dos próprios equipamentos que estão na sala; a disponibilidade etc., todos estes parâmetros vão definir que tipo de pessoas é que temos aqui dentro. Isto vai-nos permitir duas vertentes, uma obviamente é a sala de aula que vai estar directamente relacionada com o desempenho da pessoa ao longo do ano. E, a outra, como aqui não queremos penalizar ninguém, é tentar verificar quais são os pontos mais fracos desta ou daquela colaboradora e, juntamente com a psicóloga e a coordenadora, vamos tentar transformar esses pontos fracos em pontos bons ou fortes, se possível. Pensamos que, com esta dinâmica vamos modificar muito, aqui, a cultura do emprego e a maneira das pessoas estarem nos seus empregos, mas também vamos compensá-las [...] Essa é a tal preocupação da qualidade. Isso é uma rampa de lançamento para em 2006 nos candidatarmos para a escola estar toda certificada. (Entrevista Director, Anexo , Quadro nº)

Mas, a direcção também pretende que as educadoras efectuem uma avaliação anual das crianças, com o objectivo de dar a conhecer e fornecer essa informação aos pais. É que, a avaliação das crianças limita-se a uma informação oral, que as educadoras dão aos pais de cada criança e, segundo o director, nem sempre de forma objectiva e precisa. O director é defensor da criação de uma grelha de avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança que será fornecida aos pais todos os anos.

R. – Isso é uma situação que se arrasta há dois ou três anos, mas a coordenação anterior tinha uma visão negativa sobre essa matéria. Tenho alguns exemplos de colégios, e não só, que praticavam isso e que esse feedback era importante os pais receberem. As informações iam sendo dadas individualmente às famílias, mas individualmente... Nós combatemos sempre isso... porque aquela tendência do individualmente tem a ver com as empatias que se criam com pais. Se o pai é muito simpático e colaborador, faz-se o traço do menino de uma maneira. Se o pai é sisudo e até já levantou um problema pertinente, mas aborrecido, está riscado... Isto é a nossa visão, da retaguarda, da direcção... A informação é que baste e nós nesse aspecto... contrariamos sempre essa vertente, mas respeitámos sempre a coordenação pedagógica... nunca criamos grandes dificuldades nessa questão. Temos vindo a trabalhar com a PB essa componente, ela também tem reservas que respeitámos. Mas vai ser interessante porque a avaliação vai ser generalizada. Vamos ter a avaliação dos próprios colaboradores e vamos ter a avaliação das crianças, de uma forma cuidada e com técnicas precisas. E, estamos esperançados que resulte também numa mais valia junto dos pais. Na verdade os pais gostam de saber as várias fases de desenvolvimento que a criança tem na escola, embora hoje ainda haja aquela cultura de que as crianças vêm para os infantários, como é costume dizer-se “estar todos a monte” enquanto que as Educadoras estão a falar das telenovelas, pelo menos isso aqui não acontece. Aqui os trabalhos são feitos em grupo, muito bem estruturados, portanto isso vai ser uma vantagem muito interessante se se conseguir definir uma grelha de avaliação do desenvolvimento dos meninos. Isso vai ser uma coisa que nos vai satisfazer muito. (Entrevista Director, Anexo , Quadro nº)

Mudanças a serem prosseguidas e reforçadas a nível de projecto educativo

A coordenadora compreende e mostra interesse em incluir no projecto educativo a questão dos direitos da criança. Considera que isso faz todo o sentido para a instituição, colaboradores, pais e crianças. Como mostram as suas palavras:

P. – Trabalhou-se o desenvolvimento social das crianças, sensibilizou-se os Educadores e auxiliares para a questão de interacção com as crianças. Pensa que o vosso projecto educativo poderia, uma vez que vai ser reformulado, incidir sobre aspectos dos direitos da criança?

R. - Acho que sim, acho que era fundamental, no fundo para dar continuidade a esse trabalho. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Acho que sim, poderia ser trabalhado de uma forma mais contínua, tanto pelos Educadores como das auxiliares e até pelos pais porque também é importante. Se os pais estiverem atentos e perceberem que uma das nossas opções educativas é trabalhar esses aspectos e através dos direitos da criança... Estava aqui a pensar no projecto educativo e na

participação dos pais. Se calhar poderíamos propor um grupo de trabalho em que aqueles que estivessem interessados poderiam participar na criação das opções educativas. Era uma forma de eles participarem. [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora via, deste modo, uma oportunidade para incentivar a participação dos pais no jardim de infância. Assim, a profissional refere:

Se calhar na participação do projecto educativo. Tentar arranjar, já que não temos assembleia de escola, nem associação de pais, tentar arranjar uma forma de eles participarem, mas tem de ser tudo muito bem pensado porque não sei se a direcção vai aceitar. Se for no sentido que disse, acho que sim, que se disponibiliza e temos cerca de 40/50 pais que são muito participativos [...] (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Características e vantagens da formação em contexto

A coordenadora apresenta aspectos muito positivos em relação ao processo vivido da formação em contexto. Em primeiro lugar salienta a potencialidade deste tipo de formação em responder às necessidades dos profissionais e das instituições. E a este propósito refere:

R. – Acho que tem de ser na Instituição. Lá fora é sempre de uma maneira geral, nunca vem de encontro às nossas necessidades e cada Instituição tem necessidades diferentes. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora refere também que na formação tradicional os formandos não conseguem colocar todas as perguntas que desejariam, nem os formadores conseguem perceber as preocupações e necessidades de cada um. Daí ser importante dar seguimento à formação em contexto dedicando, também, continuidade à atitude de questionamento e preocupação com a realidade da instituição e problemas dos profissionais.

Eu já tenho ido a acções de formação fora e muitas vezes não tem nada a ver com aquilo que eu esperava, ou apesar de falar do tema não se pode colocar tantas questões em relação à nossa realidade, por isso acho importante que sejam feitas aqui. Mas, também, que sejam flexíveis a ponto de nos questionarem, de saberem o que é que nos preocupa e qual é a nossa realidade. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora justifica, também, a sua satisfação com a formação em contexto, pois constituiu uma forma de apoio aos problemas e dificuldades de educadoras e auxiliares e uma ajuda às profissionais na procura de soluções para os mesmos. Neste sentido, a coordenadora entrevistada refere:

Acho que deve ser sempre assim. É um apoio que nos é dado como Educadores e como auxiliares. O facto de estarmos aqui e expormos os nossos problemas e as nossas dificuldades de trabalho, sentimos que somos apoiados para tentar ultrapassar. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora declara que, na formação em contexto, não houve transmissão de conhecimentos nem condução de atitudes, pelo contrário os problemas eram discutidos e a solução surgia da reflexão e da descoberta em equipa. A coordenadora exemplifica isso dando até como exemplo algo que as auxiliares lhe disseram acerca da formação em contexto realizada:

Aliás, as auxiliares diziam que era muito bonito “mas não nos é dito nada, no fundo tudo é descoberto por nós próprias”. Elas estavam habituadas a que chegasse alguém e lhes dissesse como fazer... Conosco, já é um pouco diferente, já temos tido outras formações e mesmo na escola as coisas já nos são dadas de outra forma, mas acho que é muito mais importante porem-nos a reflectir. E nós próprias começamos a chegar lá e a pensar porque é que estamos a fazer bem ou mal. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

No mesmo sentido, a educadora afirma que a partilha de experiências e a pesquisa colaborativa foram componentes essenciais da aprendizagem na formação em contexto que viveram. A educadora explica:

R. – Houve partilha das diferentes Educadoras porque trabalhamos de maneiras diferentes, por exemplo, o caso da M. acho que foi interessante o que expôs, e da PB o que disse... acho que de facto a partilha de experiências e a pesquisa foi muito bom. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora considera que esta formação, também, permitiu sentir-se cada vez mais à vontade para transmitir as suas opiniões e ideias acerca da prática pedagógica e outras intervenções, pois as outras educadoras foram evoluindo, também, em termos de aceitação de opções educativas diferentes.

Agora não senti, mas no ano passado e principalmente há dois, sentia que havia um bocado aquela ideia do tipo "estar à parte". Mas, como digo, senti isso pessoalmente mais no principio porque depois foram alterando a sua maneira de pensar... [refere-se às colegas educadoras] Porque eu sentia-me um bocadinho... tipo "faço isto e faço aquilo" parece que sou assim...e não me sentia muito à vontade às vezes para participar nas coisas. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A coordenadora aponta, também, como aspecto positivo o facto de a equipa poder partilhar experiências, ideias e dificuldades num ambiente de à vontade e sem se sentirem criticadas. Este ambiente de formação é fundamental para aprenderem em equipa e para a aprendizagem cooperativa. Como refere a profissional:

Sim, sim, sem dúvida. E, apesar de umas fazerem bem e outras fazerem mal, umas aprendem com as outras. É importante que as pessoas percebam porque é que umas estão a fazer bem e outras não e que nada seja com a intenção de criticar mas sim de partilhar e de construir. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

A formação tradicional é feita para grandes grupos de pessoas tornando-se, quase sempre despersonalizada. As pessoas nesse ambiente sentem que a formação é descontextualizada, afastada da sua realidade ou desinteressante, ao contrário da formação em contexto que cria um ambiente próximo da realidade e das pessoas. Esta característica é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos formandos. Como referem as profissionais:

O que acontece às vezes nas formações no exterior é que muitas vezes o formador fala para um Educador médio e depois os comentários é que "É tudo muito bonito, mas não se consegue fazer" ou "É assim, mas isso lá na minha instituição... não acontece" ou "Isso a gente já sabe..." E, eu acho que as pessoas quando vão para a formação já vão a criar expectativas e quando chegam lá e começam a ouvir coisas que se calhar já fazem, começam a dizer "o que é que estou a fazer aqui?" E, não há tanto aquela participação e a partilha de experiências, e às vezes aquela ideia do "eu já faço isso" anula todas as aprendizagens que possam existir porque é criada logo uma barreira. (Entrevista coordenadora, Anexo , Quadro nº)

Mas acho que esta aqui é muito mais importante, porque aqui falamos dos nossos casos, da dificuldade que estamos a ter e sentimo-nos mais à vontade do que estar com um grupo

grande de Educadoras e também como conhece aqui o contexto, sentimo-nos mais à vontade, é muito melhor. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar corrobora a opinião anterior salientando os aspectos de à vontade e da contextualização dos problemas que a formação em contexto permite desenvolver. Diz, assim, a auxiliar:

R. – Muito diferente do exterior. Além de estarmos mais à vontade aqui porque estamos com colegas e pessoas conhecidas é ótimo porque trabalhamos os problemas da própria Instituição. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

A auxiliar ainda salienta como vantagem, em relação a outras modalidades, o facto da formação em contexto ser realizada na instituição e facilitar a vida pessoal. Assim, a auxiliar comenta referindo-se àquela formação:

R. – Era o ideal. O facto de me ausentar das 8.00h. às 11.00h. de casa é um esforço familiar muito grande, é muito complicado. (Entrevista auxiliar, Anexo , Quadro nº)

A educadora enaltece a formação em contexto como um processo de aprendizagem, que leva à mudança das práticas e, em suma, possibilita uma experiência de enriquecimento pessoal e profissional. Assim, a educadora opina sobre a formação em contexto dizendo:

P. – As reuniões de formação em contexto em que participou foram para si momentos de quê?

R. – Enriquecimento pessoal. Aprendi muita coisa e ajudou-me imenso na prática. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

R. – Mudou sim. Adquiri mais conhecimentos e pude implementá-los na sala e mudou o meu trabalho na sala. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

R. – Acho que é bom, sinto que estou a evoluir, sinto isso porque se não tivesse esta formação estaria parada e assim sinto que estou a evoluir, a aprender coisas novas e que levo coisas novas para a sala. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

P. – A formação em contexto contribuiu para um melhor desempenho?

R. – Sim. Muito. (Entrevista educadora, Anexo , Quadro nº)

Ponto III

Como forma de monitorizar a intervenção, a mudança e, conseqüentemente, o sentido da qualidade e seu melhoramento era necessário aplicar novamente a Ficha de oportunidades educativas das crianças e a Escala de empenhamento do adulto. A seguir era indispensável fazer a leitura dos novos dados e perceber o seu significado. Depois, era preciso e inevitável compará-los com os dados anteriores para compreender a orientação da mudança e o sentido da qualidade. Assim, neste ponto do trabalho, apresentam-se os dados obtidos na Ficha de oportunidades educativas das crianças e na Escala de empenhamento do adulto no ano de 2003/04, bem como, a análise e a leitura dos mesmos.

9.4.5 A Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança (inclui Escala de envolvimento das crianças) e a Escala de Empenhamento do adulto

No ano lectivo 2003/04 foram efectuadas 120 observações para cada item da Ficha de oportunidades educativas das crianças. Assim, apresentam-se os dados obtidos em cada um desses itens, através de gráficos de barras, seguidos da leitura dos mesmos.

Gráfico 12 – Níveis de Iniciativa da criança (observações totais por níveis)

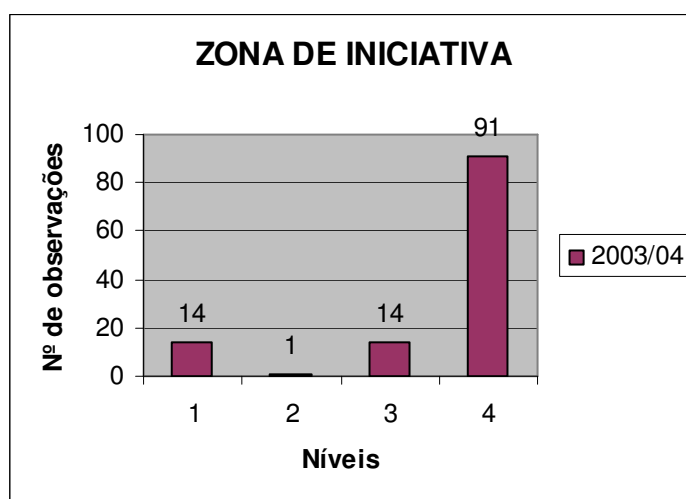
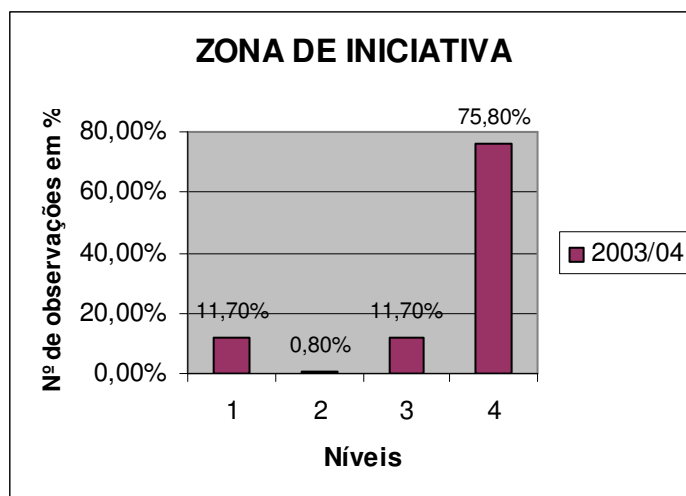


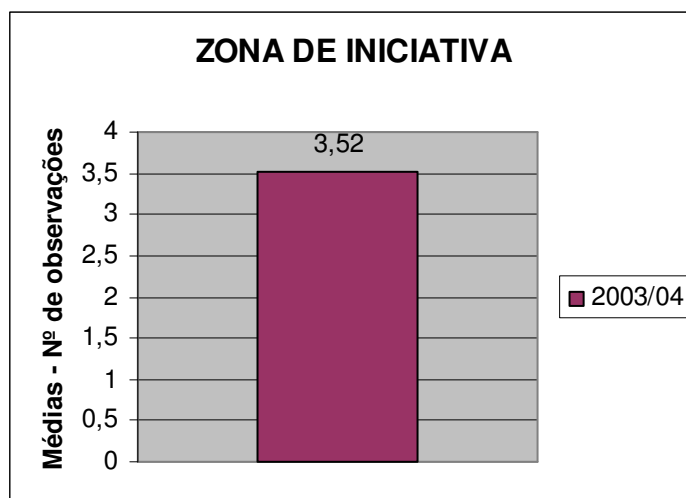
Gráfico 13 – Níveis de Iniciativa da criança (valores em percentagens)



No item de observação **Zona de iniciativa da criança**, o maior número de observações situa-se no nível 4 com 91 observações (75,8%). A seguir o nível 3 e o nível 1 apresentam, concomitantemente, 14 observações (11,7%). Finalmente, o nível 2 contempla apenas uma observação (0,8%). A maioria das observações incide sobre o nível quatro evidenciando uma forte incidência e alargamento da iniciativa da criança no ano de 2003/04.

Pode-se afirmar que do ano lectivo 2001/02 para o ano lectivo 2003/04 houve um aumento significativo das observações situadas no nível 4. A transferência de valores do nível 1 para os níveis 3 e 4 pode indicar que inicialmente as crianças tinham, na escolha de actividades, uma iniciativa limitada devido ao predomínio de actividades orientadas e às estreitas possibilidades de escolha das áreas de trabalho ou actividades livres. Em 2003/04 a ampliação de valores do nível 4 revela que as crianças passaram a ter menor interferência do educador e maior possibilidade de escolha e de iniciativa em actividades e áreas de trabalho.

Gráfico 14 – Níveis de Iniciativa da criança (média das observações)



A leitura dos dados deste gráfico revela uma média, na escala dos níveis de iniciativa da criança, de 3,52 revelando um valor positivo e um pouco acima do nível intermédio da escala.

É possível observar que em 2001/02 se obteve uma média de 2,54 e em 2003/04 obteve-se uma média de 3,52. Os valores passam, assim, de um nível 2 para um nível 3, mostrando que aumentou o nível de iniciativa da criança.

Este aumento é, realmente, significativo e pode ver-se claramente pelos resultados transformados em percentagem, isto é os valores maioritários de 34% situados no nível 1 alteraram-se para valores de 75,8% situados no nível 4, revelando um significativo aumento da zona de iniciativa da criança.

Gráfico 15 – Experiências de aprendizagem

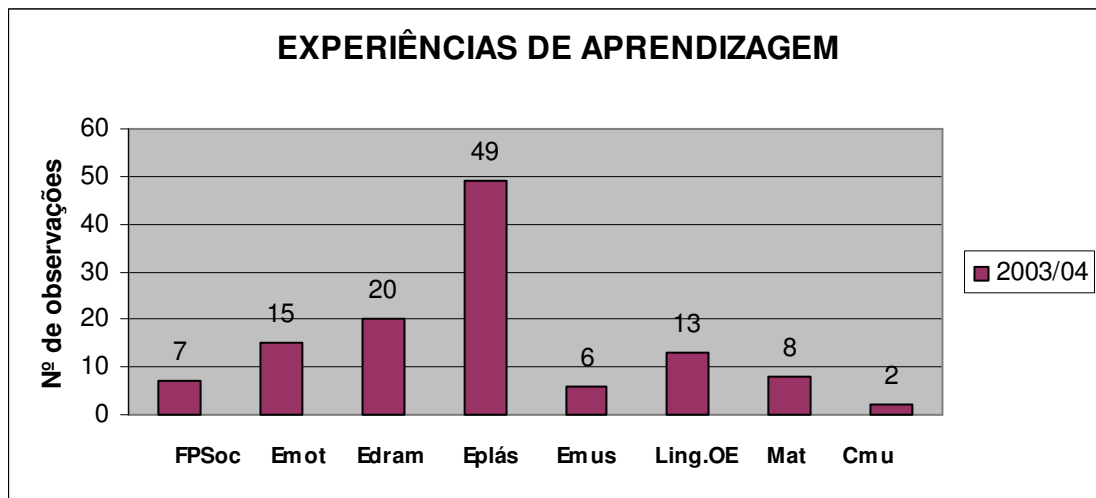
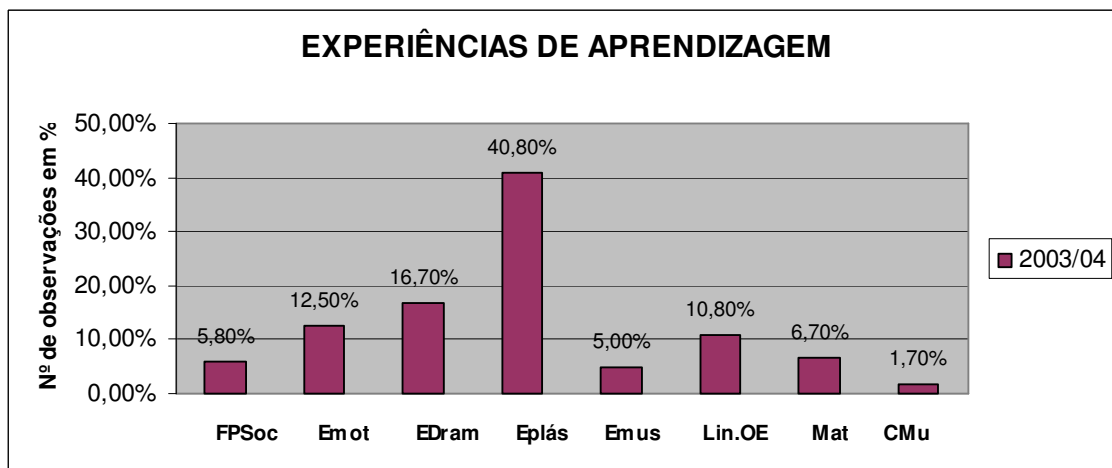


Gráfico 16 – Experiências de aprendizagem (valores em percentagens)



Iniciando a leitura destes gráficos no sentido crescente, as observações das **Experiências de aprendizagem** proporcionadas às crianças em 2003/04 revelam os seguintes valores: a área de conhecimento do mundo apresenta 2 observações, correspondente a 1,7% dos valores totais; o domínio da expressão musical contempla 6 observações, representando 5% dos valores totais; a área da formação pessoal e social possui 7 observações, correspondente a 5,8% dos valores totais; o domínio da matemática apresenta 8 observações, correspondente a 6,7% dos valores totais; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita contemplam 13 observações, correspondente 10,8% dos valores totais; o domínio da expressão motora possui 15

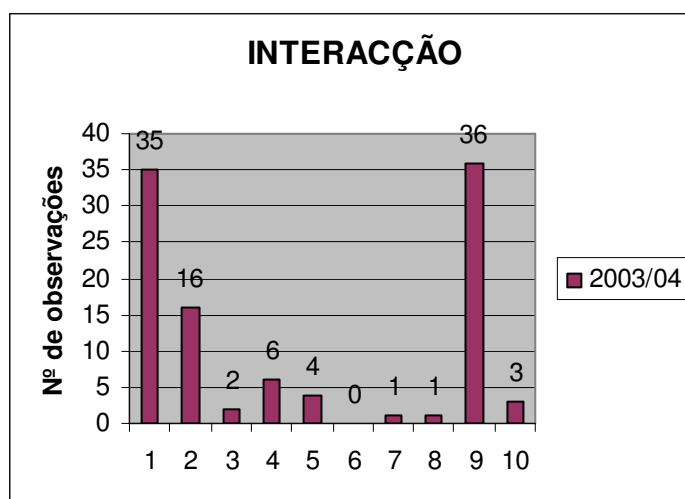
observações, correspondente a 12,5% dos valores totais; o domínio da expressão dramática apresenta 20 observações, correspondente a 16,7% dos valores totais; a área da expressão plástica contempla 49 observações, correspondente a 40,8% dos valores totais.

Em 2003/04 não acontecem situações de alteração significativa no que diz respeito ao número de observações das experiências de aprendizagem nos diversos domínios expressos, excepto no âmbito da Linguagem oral e abordagem à escrita e na área da Expressão plástica. No âmbito da Linguagem oral e abordagem à escrita os valores desceram para 13 observações que representam 10,8% dos totais. Este facto talvez se deva à diminuição de propostas de actividades de grande grupo que enfatizavam a comunicação oral e a transmissão de informações ou conhecimentos (conversas sobre um tema ou uma situação em que falava sobretudo o adulto) para se passar a valorizar outras formas de exploração e tratamento de temas, assuntos ou situações. O outro aspecto com alteração significativa no número de valores refere-se ao crescimento das experiências de aprendizagem do domínio da Expressão plástica que atinge 49 observações, correspondentes ao total de 40,8%. Neste caso, a alteração da prática dos educadores e a compreensão e valorização da aprendizagem activa e construtivista produziu alterações no tipo de actividades e no trabalho de projecto, antes centradas no educador e agora centradas na acção da criança. Neste contexto, em que se valoriza a actividade da criança, a área de expressão plástica, entre outras, funciona como um dos grandes recursos à actividade de produção, exploração e expressão das descobertas e conhecimentos das crianças, o que pode ter feito educadores (nesta primeira fase de desenvolvimento de aprendizagem activa) e crianças incrementar e utilizar esta área. É que, a área de expressão plástica, entre outras, funciona como um dos grandes recursos à actividade de produção, exploração e expressão das descobertas e conhecimentos das crianças. Quando o educador começa a considerar o espaço e os materiais como “o segundo educador”, isso conduz a práticas em que se procuram materiais e espaços diversificados e desafiantes e as experiências de aprendizagem tornam-se mais estimulantes. Neste sentido, a área da expressão plástica foi, particularmente, olhada pelas educadoras com atenção, cuidado e investimento de materiais o que pode ter estimulado a sua utilização. Consequentemente verifica-se o aumento significativo de observações nesse espaço da sala de actividades.

Neste segundo ano, a preocupação com as dimensões curriculares, nomeadamente com a organização do espaço e dos materiais fez, também, com que os

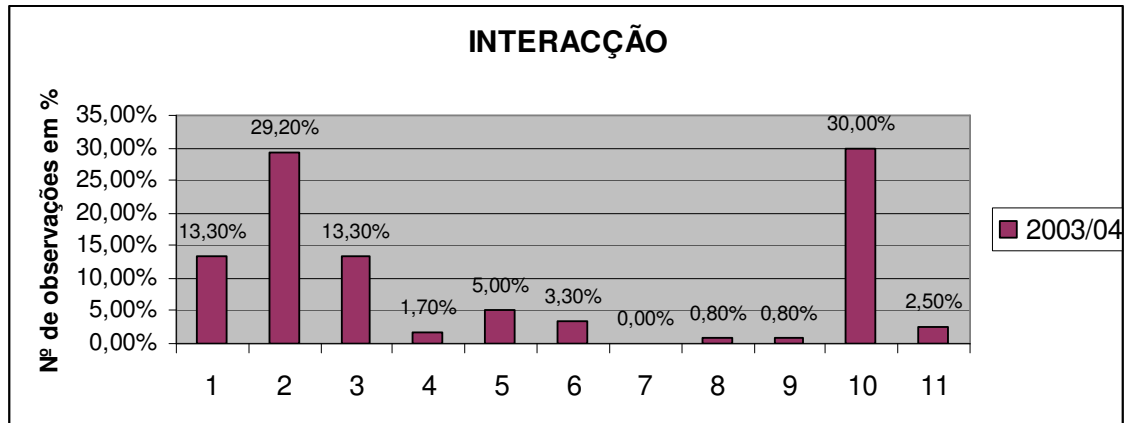
adultos olhassem para estes aspectos com outra atenção e procurassem um apetrechamento mais reflectido, vigiado e conseguido para as crianças. Nestas circunstâncias, as áreas de expressão plástica tiveram particular atenção no que se refere à introdução de materiais novos e diversificados recorrendo quer a materiais comprados quer a materiais de desperdício que possibilitavam inúmeras utilizações e produções. Importa, igualmente referir que a atenção dos adultos redobrou em relação a aspectos de manutenção e funcionamento das áreas, em que a área de expressão plástica foi particularmente objecto de cuidado. Assim, situações como tintas secas e pincéis ressequidos, folhas desadequadas em tamanho e grossura na área da pintura, a área fechada durante uns dias; lápis de cor sem bicos e o papel de desenho desadequado em espessura furando a cada traço mais enérgico, canetas com o bico metido para dentro e outras situações foram sendo corrigidas, nomeadamente pedindo a colaboração das crianças na manutenção, devida, dessas áreas como por exemplo lavar os pincéis, preparar as tintas etc. (distribuição de responsabilidades e introdução do quadro de responsabilidade). As alterações na organização e manutenção dos espaços e materiais, em que a área de expressão plástica sofreu particulares melhoramentos, talvez tenha contribuído para uma maior procura das crianças e conseqüentemente um maior número de observações.

Gráfico 17 – Tipo de interacção



1- CA↔A; 2 - CA↔C; 3 - CA↔GC; 4 - CA→A; 5 - CA→C;
 6- CA→GC; 7 - A→CA; 8 - C→CA; 9 - GC→CA; 10 - →CA←;
 11- CA

Gráfico 18 – Tipo de interacção (valores em percentagens)



1- CA↔A; 2 - CA↔C; 3 - CA↔GC; 4 - CA→A; 5 - CA→C;
 6- CA→GC; 7 - A→CA; 8 - C→CA; 9 - GC→CA; 10 - →CA←;
 11- CA

As 120 observações efectuadas no ano lectivo 2003-04 no domínio da **Interacção** revelam que os valores mais altos se situam no item *Criança-alvo interage consigo própria* (→CA←), com 36 observações e no item *interacção equilibrada entre Criança-alvo e Criança* (CA↔C), com 35 observações.

A seguir, os valores mais elevados dispõem-se no item *interacção equilibrada entre Criança-alvo e Adulto* (CA↔A), com 16 observações e no item *interacção equilibrada Criança-alvo-Grupo de crianças* (CA↔GC), igualmente com 16 observações.

Seguidamente, as observações distribuem-se por todos os outros itens com valores pouco expressivos. Assim, *Criança-alvo interage com outra Criança* (CA→C), apresenta 6 observações. O item *Criança-alvo interage com Grupo de crianças* (CA→GC), surge com 4 observações e o item *ausência de interacção da Criança-alvo* (CA), aparece com 3 observações. Por sua vez, os itens *Criança-alvo interage com Adulto* (CA→A), apresenta 2 observações e os itens *Outra criança interage com Criança-alvo* (C→CA) e *Grupo de crianças interage com Criança alvo* (GC→CA) aparecem, igualmente, com 1 observação. Finalmente, o item *Adulto interage com Criança-alvo* (A→CA) surge sem nenhuma observação.

Os valores correspondentes a este ano lectivo evidenciam uma interacção bastante elevada da criança consigo mesma (→CA←), estes valores talvez estejam relacionados com o aumento da motivação e concentração das crianças nas actividades,

uma vez que naquela altura se diligenciava, cada vez mais, responder aos interesses individuais de cada criança e proporcionar-lhes actividades mais estimulantes e desafiantes. Neste contexto, os valores, também, elevados de uma interacção equilibrada entre pares de crianças ($CA \leftrightarrow C$), parece revelar que a actividade em par continua a ser das mais predominantes, talvez por ser fácil para a criança encontrar outra com quem partilha os mesmos interesses e se associa nas actividades e as brincadeiras. Estes factos parecem, também, revelar que este tipo de interacção, na altura, seria a mais duradoura. Os dados indicam, também, que há bastantes situações em que os adultos e crianças interagem de forma equilibrada ($CA \leftrightarrow A$), talvez se deva à estratégia de distribuição dos adultos pelas áreas da sala para apoiarem o trabalho de pequenos grupos de crianças, estratégia que se começou a concretizar na altura. De facto, este clima apoiante trazia mais oportunidades de adultos e crianças interagirem de modo equilibrado e das crianças começarem a ter voz tanto como os adultos e não menos, como acontecia anteriormente. O desenvolvimento sócio-moral das crianças (área que se trabalhou muito na altura) pode justificar o elevado número de observações numa interacção equilibrada entre grupo de crianças e criança ($CA \leftrightarrow GC$), pois as crianças estavam a aprender a resolver conflitos, a respeitarem-se e a perceber as consequências dos comportamentos indevidos. Este desenvolvimento das crianças permite-lhes agora avançar para situações de interacção mais alargadas, isto é de criança com grupos de crianças, em que as estas “sabem” estar em actividade com as outras e de forma mais duradoura. O apoio dos adultos a pequenos grupos de crianças pode também ter contribuído para a estabilidade do trabalho em pequeno grupo e, conseqüentemente, para o elevado número de observações neste item.

A preocupação dos adultos em fomentar uma interacção positiva entre crianças e entre adultos e crianças, talvez tenha contribuído para uma interacção mais compensada e harmoniosa, sendo espelho disso os valores antes apresentados que incidem sobretudo nos itens em que a interacção é caracterizada pelo equilíbrio entre os intervenientes. Esta realidade, explica que os restantes valores se distribuam de forma menos expressiva pelos outros itens de observação que são caracterizados, na sua maioria, pelo domínio de um dos intervenientes, tais como ($CA \rightarrow C$), ($CA \rightarrow GC$), ($CA \rightarrow A$), ($C \rightarrow CA$), ($GC \rightarrow CA$) e ($A \rightarrow CA$). É de salientar que o item ausência de interacção (CA), é bastante diminuto o que pode mostrar o aumento do nível de envolvimento geral das crianças que de facto ocorreu.

Comparando os resultados obtidos na interacção no ano lectivo 2001-02 com 2003-04 pode dizer-se que os dados mostram, no segundo ano, o aumento do nível de envolvimento das crianças (também evidenciado pela escala de envolvimento) pelos elevados valores do item Criança-alvo interage consigo própria ($\rightarrow CA \leftarrow$). Os dados declaram, também, que houve um decréscimo de situações caracterizadas pela ausência de interacção, pois os dados do segundo ano são quase nulos. Os resultados demonstram, igualmente, que há tendência para os padrões de interacção caracterizada pelo equilíbrio entre os intervenientes, nomeadamente entre adulto e criança e criança com o grupo de crianças. Continua a ser expressiva a interacção entre pares de crianças. Há um sólido decréscimo, do primeiro ano para o segundo ano, de situações em que o adulto interage com a criança, de modo impar ($A \rightarrow CA$), fazendo lembrar que diminuíram as situações em que o adulto orienta a criança e em que o adulto é o protagonista principal. Em síntese, parece poder afirmar-se que a natureza das interacções, do primeiro ano para o segundo ano, se alteraram para um formato mais harmonioso, equilibrado e consistente entre os diferentes intervenientes.

Gráfico 19 – Organização de grupos

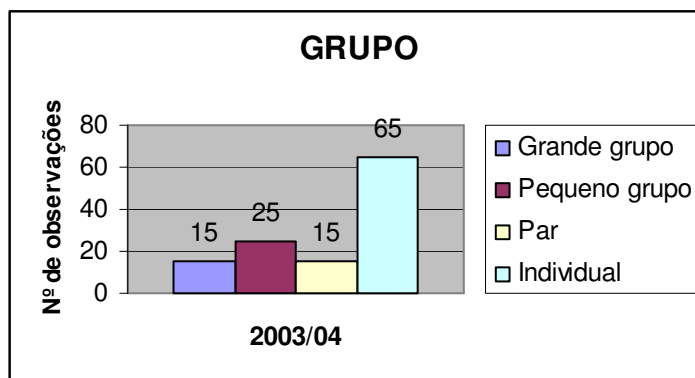
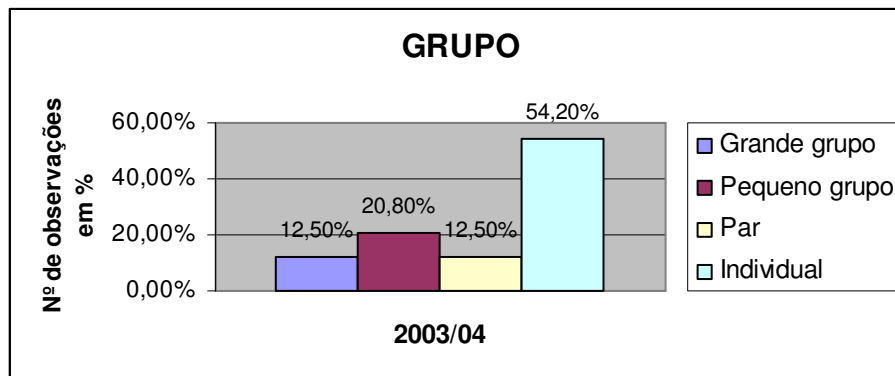


Gráfico 20 – Organização de grupos (valores em percentagens)



Em 2003/04, através dos resultados obtidos no item **Organização de grupos** pode-se constatar que há um enorme crescimento em actividades individuais reveladas por 65 observações. Seguem-se as actividades de pequeno grupo com 25 observações e o trabalho em par com 15 observações. Finalmente o trabalho em grande grupo sofre uma grande descida de valores, relativamente ao primeiro ano lectivo, traduzido por 15 observações.

Embora se tenham corrigido algumas situações que aconteciam no ano lectivo de 2001/02, tais como a noção de trabalho de projecto e o desenvolvimento sócio-moral das crianças, verifica-se, nestes resultados, que continuam a crescer as actividades individuais. Por um lado, as mudanças naqueles domínios tinham ainda algo de incipiente e tateante. A sua consolidação foi-se operando ao longo do ano lectivo para se consubstanciar nos anos seguintes. Este facto pode ter contribuído para manter o grande número de actividades individuais. Porém, outro factor terá sido determinante neste resultado. É que, foi produzido um trabalho de modo a corrigir a situação das crianças que vagueavam pela sala sem fazer nada ou a perturbar as crianças que estavam em actividade (no momento da actividades livres) introduzindo na rotina um momento de planear-fazer-rever; introduziram-se os quadros de actividades que vieram possibilitar uma escolha democrática das áreas da sala e responsabilizam as crianças pela sua escolha; os educadores tornaram-se mais atentos e exigentes com as crianças nestes aspectos e fizeram alterações ao nível do espaço e materiais tornando a sala e as actividades, nas áreas, mais estimulantes e desafiantes. As características dos projectos também se alteraram, de algum modo, passando do projecto “tema” conduzido pelo educador para o projecto centrado na criança seus interesses e sobretudo acção. Estes

factores trouxeram às crianças, nesta primeira fase, uma atitude de exploração e descoberta dos materiais e das novidades introduzidas, cuja relação com os materiais e objectos se sobrepunha à relação com as outras crianças. Então era possível ver crianças de tal modo envolvidas num trabalho, numa actividade ou na exploração de um novo material que mesmo estando lado a lado com outras crianças a sua concentração estava tão dirigida para a tarefa e para o gozo da sua exploração e descoberta que se sobrepunha à interacção com as outras crianças. Nas observações efectuadas, é possível constatar alguns casos de crianças implicadas individualmente numa tarefa ou na exploração de um material e que de tal modo é a sua implicação que não desviam a atenção daí para interagirem nem com crianças nem com adultos, resultando até em níveis altos de envolvimento.

Por outro lado, algumas alterações efectuadas ao nível da noção de actividades para o grande grupo também foram assumidas pelas educadoras. Isto é, as educadoras assumiram que as suas propostas de actividades orientadas não têm de acontecer sempre com o grande grupo, pois nem sempre se justifica, nem sempre é adequado, nem sempre estão todas as crianças interessadas, daí terem reflectido e terem adoptado outras opções de actividades, ou em pequeno grupo ou par de crianças, resistindo à tentação enraizada de planear para o grande grupo (parece que há um medo inconsciente dos educadores de que se não fizer a actividade para todas as crianças ou se não mostrar um material novo a todas ou se não estiverem todas a “ver” e “ouvir” uma actividade há, para quem não assiste, uma perda; uma desigualdade nas oportunidades; uma injustiça pois, neste modelo de prática, existe uma crença de que as actividades orientadas pelo educador são fundamentais⁴ para as crianças e, por isso, são um prejuízo para o desenvolvimento e aprendizagens daquelas que não “assistem”.

⁴ Há uma certa representação de que as actividades orientadas pelo educador têm um potencial máximo em termos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mesmo quando as crianças simplesmente “assistem” ao educador a fazer ou a falar. Ex: Quantas vezes acontece o grande grupo de crianças, sentado na roda, a ver o educador a fazer um bolo, a preparar um material, a fazer uma experiência e por terem dado uma mexida, de dois segundos, com a colher de pau na massa do bolo ou por ter provado o açúcar ou por terem dito a cor das gemas dos ovos o educador crê que constituiu uma oportunidade e uma verdadeira aprendizagem para todos. Esta era a concepção de actividade para o grande grupo e que acontecia no primeiro ano lectivo em que foi aplicada a ficha de oportunidades educativas e que no segundo ano se foi alterando.

Acresce referir que este estudo pode mostrar a evolução da concepção de actividade para as educadoras, em estudo, e a representação da sua importância para o desenvolvimento e aprendizagens da criança, segundo estes educadores, podendo até definirem-se níveis de importância. Nível 5 – actividade orientada pelo educador para todo o grupo. Nível 4 – actividade orientada pelo educador mas em que só “aproveitam” algumas crianças. Nível 3 – actividades livres com a presença do adulto apoiando uma área. Nível 2 – actividades livres com a presença do adulto apoiando as várias áreas. Nível 1 – actividades livres (para o educador isto é brincar não é trabalhar e também isso é menos importante).

Gráfico 21 – Escala de Envolvimento da criança

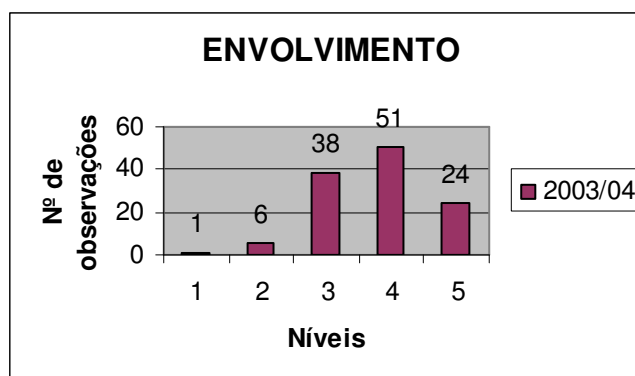
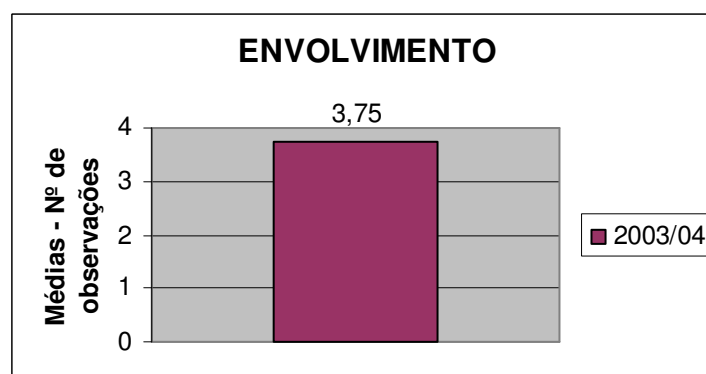


Gráfico 22 – Escala de Envolvimento da criança (valores em média)



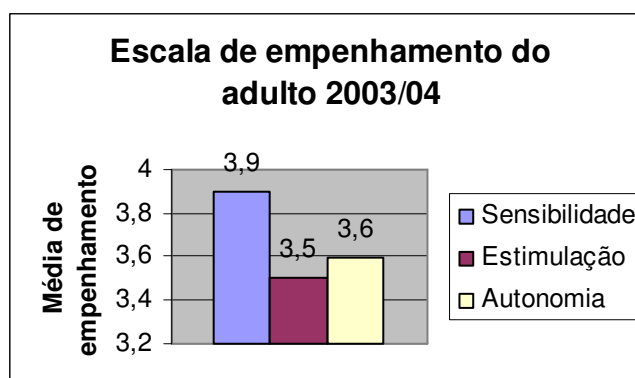
No ano lectivo 2003/04 a **Escala de envolvimento da criança** revela que o maior número de observações se situa no nível 4 com 51 observações. A seguir o nível 3 apresenta 38 observações, o nível 5 contempla 24 observações, continuadas pelos níveis 2 com apenas 6 observações e o nível 1 somente com 1 observação.

Pode-se afirmar que do ano lectivo 2001/02 para o ano lectivo 2003/04 houve um aumento geral nos valores do envolvimento. Assim de 2001/02 para 2003/04, o segundo ano de observações, sublinha-se a passagem do aumento do número de observações do nível 3 para o nível 4, bem como algum aumento do nível 5 e a expressiva diminuição de observações correspondentes aos níveis mais baixos da escala, o nível 1 e o nível 2.

Deste modo, é possível observar que em 2001/02 se obteve uma média de 3,05 e em 2003/04 obteve-se uma média de 3,75. Embora ambas as médias de valores se

situem no nível 3 da escala de envolvimento, pode-se afirmar que houve um aumento expressivo dos valores das médias do nível de envolvimento de um ano lectivo para o outro.

Gráfico 23 – Escala de Empenhamento do adulto (valores em média)



A **Escala de empenhamento do adulto** contempla níveis de pontuação de 1 a 5. Os valores da Escala de empenhamento do adulto no ano lectivo 2003/04 mostram que as educadoras observadas se situam no item Sensibilidade no nível 3 com a pontuação média de 3,9. No item estimulação situam-se no nível 3, com a pontuação média de 3,5. E, no item Autonomia as mesmas profissionais situam-se no nível 3, com a pontuação média de 3,6. Pode-se afirmar com grande evidência um aumento de valores em todos os itens da Escala de empenhamento do adulto, comparando com os valores de 2001/02.

As educadoras do grupo em estudo revelam, ainda, níveis de empenhamento positivo, pois situam-se no valor intermédio da escala (nível 3), ao contrário da posição de 2001/02 em que os valores se situavam todos abaixo deste nível intermédio da escala. Pode-se afirmar com grande evidência um aumento de valores do empenhamento do adulto.

Em síntese

Algumas conquistas e muitas coisas a consolidar...

Algumas conquistas, feitas de avanços e recuos, e muitas coisas a consolidar... Era o balanço de um ano de formação em contexto. *“As conquistas têm sido uma experiência de avanços e recuos...que sendo a coisa mais comum nos processos de mudança não significa que seja fácil racionalizar...”* (Portfólio de investigação, 2003/04). A construção da mudança é um processo colectivo e individual, por isso as conquistas do grupo, durante este ano lectivo, integrou no dia a dia o percurso de cada educadora com o seu ritmo próprio, as suas resistências e os seus avanços pessoais. Mas, no cômputo geral a transformação tinha um sentido positivo e era possível realizar uma análise concreta das melhorias alcançadas na realidade em desenvolvimento. Esta reflexão, com base nos dados obtidos e descritos anteriormente, permitiu constatar o seguinte desenvolvimento nas educadoras e na instituição:

- Manifestam e cresce a abertura e a motivação para a mudança, para a inovação e a curiosidade para conhecer e implementar outras perspectivas pedagógicas
- Abraçam experiências e práticas de actuação baseadas na pedagogia da infância. Verifica-se uma evolução e melhoramento profissional ao nível pedagógico.
- Procuram actuar no sentido de melhorar a qualidade.
- Reflectem e fazem experiências de reorganização no ambiente educativo, nomeadamente ao nível do tempo, da montagem de áreas, tendo em consideração diversificar os materiais, desafiar e ampliar as experiências das crianças.
- Conhecem e operacionalizam a utilização de instrumentos de organização social do grupo
- Fazem experiências de utilização de instrumentos de organização social do grupo como meio de organização e distribuição do tempo, das actividades, das responsabilidades.
- Obtêm autorização para mudar o local de recepção das crianças de manhã e dos prolongamentos para um espaço no refeitório e concretizam essa rotina.
- Fazem experiências de utilização de instrumentos de organização social do grupo como meio de aumentar a oportunidade de escolha e de iniciativa das crianças criando momentos de planificação e escolha das áreas e actividades
- Compreendem como se processa o desenvolvimento sócio-moral das crianças reflectindo sobre a temática.

- Fomentam a aprendizagem de resolução de conflitos nas crianças. Revelam atenção em relação a aspectos de autonomia das crianças.

- Fazem experiências de utilização de instrumentos de organização social do grupo como modo de promover a responsabilidade das crianças

- Revelam atitudes de sensibilidade para com as crianças e afastam as atitudes punitivas ou outro tipo de constrangimentos, promovendo um clima moral de cooperação e um ambiente de apoiante. As auxiliares de educação fazem experiências de entrar neste procedimento. Verifica-se um melhoramento na interacção adulto-criança.

- Fazem diligências para integrar e ajustar as auxiliares de educação nas práticas de mudança, contribuindo para a formação daquelas e modelando comportamentos.

- Reúnem forças para alterar comportamentos de funcionárias que são desrespeitosos para com as crianças e para com o trabalho das educadoras e verificam-se esforços daquelas para modificar essas atitudes.

- Melhoram a relação e a interacção entre adultos

- Consubstanciam-se na prática situações que promovem os direitos das crianças, a equidade, o respeito pela criança, entre outras, que iniciam as educadoras numa nova imagem de criança e de prática profissional.

- Promovem condições com os instrumentos de organização social do grupo e criam um ambiente em que as crianças podem ser decisoras e participantes na definição de regras. Revelam atenção em relação a aspectos de autonomia das crianças.

- Reconhecem o valor da observação e do registo e iniciam realizações de registos de incidentes críticos.

- Iniciam-se na observação e registo como base para planificar

- Iniciam-se na observação e registo como base para avaliar (aprendizagens crianças).

- Reconhecem o valor da planificação com a criança e em equipa e fazem-na num registo de planificação em rede, onde incluem as propostas das crianças.

- Maior sensibilidade para realizar actividades e projectos baseados na iniciativa da criança, do grupo, nos seus interesses e planificação (realizando as teias de planificação dos projectos). Revelam procedimentos que promovem a aprendizagem construtivista e activa da criança.

- Fazem diligências para promover actividades e experiências que abarquem e integrem as diferentes áreas de conteúdo e expressões da criança. Revelam procedimentos que promovem a estimulação da criança.

- Diversificam a composição do grupo, organizando situações e possibilidades de actividade para pequeno grupo, par, grande grupo e individual

- Fomentam a colaboração dos pais no trabalho de jardim de infância.

- Formam espírito de equipa e agem como grupo que confia, dialoga, comunica, partilha práticas, troca experiências, reflecte para encontrar soluções para os seus problemas e toma decisões em conjunto

- Começam a encontrar respostas para os problemas através de uma atitude reflexiva, crítica, experimentadora e investigativa.

- A direcção torna-se preocupada com os aspectos pedagógicos, colaborante e apoiante nas mudanças e responsiva nos recursos e nos pedidos.

- As auxiliares manifestam receptividade às inovações e predisposição para a mudança de práticas e iniciam-se nesse intento (resultante da formação em contexto, do modelo das educadoras e das novas práticas utilizadas)

- As auxiliares desenvolveram hábitos de partilha e troca de experiências e de encontrar soluções para os problemas em conjunto com a equipa, discutindo e avaliando.

- As auxiliares corrigiram atitudes consideradas menos pedagógicas e adequadas

- As funcionárias corrigiram atitudes consideradas menos respeitadas do trabalho das educadoras e das crianças

O ponto de chegada, neste ano lectivo, revelado pela Ficha de oportunidades educativas e pela escala de envolvimento e empenhamento do adulto é o seguinte:

- Aumentaram os níveis de **iniciativa** das crianças

- As **experiências de aprendizagem** das crianças são diversificadas abrangendo as diversas áreas de conteúdo das OCPEPE, apesar disso há um crescendo no âmbito da Linguagem oral e abordagem à escrita e na área (talvez por ser dada mais relevância à expressão das ideias das crianças) e da Expressão plástica (talvez por se promover uma aprendizagem activa e construtivista e, nesta fase, ainda muito centrada na acção/ produção plástica da criança).

- A natureza das **interacções** alterou-se para um formato mais harmonioso, equilibrado e consistente entre os diferentes intervenientes.

- Na **organização de grupos** verifica-se um maior equilíbrio de oportunidades nas ocasiões de trabalho em pequeno grupo, par e grande grupo, apesar de um aumento crescente de actividades individuais.

- Há um aumento do nível de **envolvimento** das crianças

- Há um aumento significativo do nível de **empenhamento** do adulto

O próximo ano apontava num sentido: **avançar, mas consolidar as conquistas feitas...**