



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia de Freitas Teixeira Castro

**À Procura da Pedagogia Participativa:
um estudo de caso avaliativo**

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia de Freitas Teixeira Castro

À Procura da Pedagogia Participativa: um estudo de caso avaliativo

Mestrado em Educação de Infância
Área de Especialização em Supervisão e
Pedagogia da Infância

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Júlia Oliveira Formosinho

Outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Porque sem a colaboração, companhia e apoio de terceiros, esta aprendizagem não teria sido possível, os meus sinceros agradecimentos:

À Professora Doutora Júlia Oliveira Formosinho pela forma e disponibilidade com que me orientou, pelo desafio e confiança com que educou o meu olhar para o respeito pelos direitos da criança e para a valorização dos profissionais, pelo apoio sustentado com que me ensinou a beleza da pedagogia e a riqueza da aprendizagem em companhia.

À instituição na qual se realizou este estudo, à qual tenho a honra de pertencer, na pessoa da sua Directora Técnica Lúcia Castro Novais, pela abertura, receptividade, disponibilidade e sonho conjunto em prol da infância e da qualidade da educação das nossas crianças.

Às educadoras que amavelmente participaram neste estudo e que conjuntamente receberam o desafio e a partilha como momentos de aprendizagem, ansiando o crescimento profissional e contribuir para uma educação de infância de qualidade.

À minha família, apoio basilar na minha vida, sobretudo aos meus pais pelo esforço, educação e apoio constantes, à minha mana e sobrinhas pelo carinho incondicional e ao meu querido marido pela amizade, companhia e confiança inabaláveis, pela paciência...

Aos meus verdadeiros amigos, pela sorte que sinto em me ter cruzado nos seus caminhos, com quem tenho a honra de privar diariamente, um agradecimento muito especial pela presença e incentivo, pois sempre me acompanharam nesta jornada e tantas vezes a sustentaram emocionalmente.

Por fim, quero dedicar este estudo a todas as crianças cujos direitos devem constituir o nosso dever.

À PROCURA DA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA: UM ESTUDO DE CASO AVALIATIVO

RESUMO

Este estudo de natureza qualitativa, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação de Infância – Supervisão e Pedagogia da Infância, procurou uma compreensão aprofundada e detalhada acerca da qualidade da interacção adulto-criança, de um pequeno grupo de educadoras, visando o levantamento de directrizes para, através da criação de processos de formação em contexto, ser possível a sua reflexão e conscientização, com vista à sua modificação e, assim, melhorar a educação das crianças. Esta finalidade materializou-se, por um lado, na identificação, análise e apresentação de referenciais teóricos e empíricos e, por outro, no desenvolvimento de um estudo de caso no âmbito de uma investigação-acção.

O desígnio para este estudo partiu da preocupação da investigadora, enquanto directora pedagógica, em apoiar a transformação praxiológica das salas de educação de infância à sua responsabilidade, só possível através de processos de formação em contexto, via privilegiada para a procura da pedagogia participativa.

Em linhas gerais, esta pesquisa permitiu avaliar a qualidade das interacções adulto-criança, do estabelecimento de pré-escolar em estudo, e traçar o perfil de mediação de cada educadora de infância participante, visando compreender os processos inerentes à transformação dessa qualidade, em direcção a níveis que respeitem mais os direitos irredutíveis das crianças e profissionais. Os resultados obtidos demonstram a absoluta necessidade de repensar concepções e acções, rever quadros teóricos e refletir nas práticas quotidianas, enquanto profissionais da educação de infância, constituindo-se as linhas orientadoras para uma jornada de formação.

Desta forma, esta investigação situou-se no domínio da Pedagogia da Infância em cruzamento com o domínio da Formação de Professores, especificamente da formação em contexto de educadoras, com vista à reconstrução da qualidade da educação de infância, nomeadamente a transformação da praxis pedagógica ao nível das interacções e, conseqüentemente, a transformação da qualidade das mesmas.

FOR A PARTICIPATIVE PEDAGOGY: AN EVALUATIVE CASE STUDY

ABSTRACT

This qualitative study searched for a thorough understanding about the quality of adult-child interactions of a small group of educators, aimed at collective reflection within a context based staff development process, that would contribute to a transformational process. This purpose materialized, on the one hand, by the identification, analysis and presentation of theoretical and empirical referential, and on the other hand, the development of a case study as part of an action research.

The intent for this study came from the researcher's concern, as educational director, to support the praxeological transformation of childhood education activity rooms.

In general, this study allowed evaluating the quality of adult-child interactions, the establishment of a mediation profile of each participant teacher. The results demonstrate the absolute necessity to rethink conceptions and actions, reviewing theoretical frameworks and reflect on everyday practices.

Thus, this research was situated in the crossroads of childhood pedagogy and staff development and gave evidence the slow but possible and important gains at the level of adults pedagogical mediation.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|------|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vii |
| ÍNDICE GERAL..... | ix |
| LISTA DE QUADROS | xii |
| LISTA DE FIGURAS | xiii |
| | |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| | |
| CAPÍTULO I | 5 |
| A INTERACÇÃO EDUCATIVA COMO DIMENSÃO VITAL DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA | |
| 1. As interacções na pedagogia participativa | 5 |
| 1.1. A competência da criança e do adulto educador | 7 |
| 2. As interacções nas gramáticas participativas..... | 9 |
| 2.1. A abordagem High-Scope | 10 |
| 2.2. A abordagem da Pedagogia-em-Participação..... | 14 |
| 2.3. A interacção adulto-criança enquanto cerne da acção pedagógica..... | 18 |
| | |
| CAPÍTULO II | 21 |
| METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO | |
| 1. Natureza e características do paradigma de investigação qualitativo | 21 |
| 2. O estudo de caso | 22 |
| 2.1. Tipologias do estudo de caso | 24 |
| 2.2. A questão da generalização..... | 25 |
| 2.3. O estudo de caso na perspectiva construtivista | 27 |
| 2.4. A opção por um estudo de caso em investigação-acção | 28 |
| 3. O desenho da investigação | 30 |
| 3.1. Objectivos de estudo | 30 |
| 3.2. Questões de investigação | 30 |
| 3.3. Objecto de estudo | 31 |

| | |
|---|--------|
| 3.3.1. Caracterização geral do contexto educativo | 31 |
| 3.3.2. Participantes | 33 |
| 3.4. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 34 |
| 3.4.1. Uma observação naturalista e participante | 34 |
| 3.4.2. Registo em Vídeo | 37 |
| 3.4.3. As Entrevistas..... | 38 |
| 3.4.4. A triangulação na análise do material empírico: a credibilidade e a natureza ética da investigação..... | 39 |
| 3.4.5. Organização temporal do processo investigativo | 41 |
| 3.5. Apresentação, análise e interpretação dos dados..... | 42 |
| 3.5.1. Os perfis profissionais no âmbito da interacção educativa .42 | |
| 3.5.1.1. As interacções adulto-criança na categoria de acção SENSIBILIDADE..... | 44 |
| 3.5.1.2. As interacções adulto-criança na categoria de acção ESTIMULAÇÃO | 46 |
| 3.5.1.3. As interacções adulto-criança na categoria de acção AUTONOMIA..... | 47 |
| CAPÍTULO III | 53 |
| JORNADA DE APRENDIZAGEM COLECTIVA NO ÂMBITO DA PROCURA DA PARTICIPAÇÃO | |
| 1. A Formação em Contexto para a (re)construção da prática docente | 53 |
| 1.1. A Formação de Professores/as | 53 |
| 1.2. Formação em Contexto: a alternativa para a formação, para a acção e para a investigação | 55 |
| 1.2.1. O contributo da Associação Criança | 58 |
| 2. A Qualidade na Educação de Infância | 60 |
| 2.1. Situando o conceito de qualidade | 60 |
| 2.2. A Avaliação da Qualidade em Educação Pré-escolar: o Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” | 62 |
| 2.3. A importância da interacção na qualidade dos contextos educativos..... | 63 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO IV | 65 |
| CONCLUSÕES DO ESTUDO | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 69 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 73 |
| ANEXOS | 81 |
| Anexo 1 – Guião da Entrevista à Directora Técnica..... | 83 |
| Anexo 2 – Guião da Entrevista às Educadoras de Infância..... | 85 |
| Anexo 3 – Modelo da Análise de Conteúdo às Entrevistas | 87 |
| Anexo 4 – Modelo do Registo e Análise das Notas de Campo..... | 89 |
| Anexo 5 – Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto | 91 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Dimensões da Pedagogia da Infância..... | 9 |
| Quadro 2 – Historial Formativo e Profissional das Educadoras de Infância | 33 |
| Quadro 3 – Organização temporal do estudo empírico | 42 |
| Quadro 4 – Média da pontuação por categorias de acção por educadora..... | 43 |
| Quadro 5 – Média da pontuação por categorias de acção do pré-escolar | 43 |
| Quadro 6 – Número total de observações na pontuação na categoria de acção sensibilidade | 44 |
| Quadro 7 – Número total de observações na pontuação na categoria de acção estimulação..... | 46 |
| Quadro 8 – Número total de observações na pontuação na categoria de acção autonomia | 48 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Média da Pontuação por Categorias de Acção por Educadora | 43 |
| Figura 2 - Média Total da Pontuação por Categorias de Acção – Pré-escolar | 43 |
| Figura 3 – Formação em contexto..... | 59 |

INTRODUÇÃO

“(...) mudar é difícil, mas é possível”

(Freire, 2000, pp.26)

A qualidade dos serviços educativos é hoje um grande desafio que a sociedade coloca às escolas. Deste modo, melhorar a prática pedagógica e os contextos educativos onde ela decorre assegura um atendimento e educação desejáveis.

Enquanto directora pedagógica de um estabelecimento de educação de infância, a complexidade do tema e o desejo de tentar dar resposta a esta exigência conduziu à opção pelo aprofundamento destas questões, já que a educação das crianças dependerá, assim, não só de um processo individual, mas de um processo colectivo que se realiza num determinado contexto de aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002).

A qualidade do contexto educativo promove-se, em grande parte, através da melhoria das práticas dos profissionais de educação, nas quais a interacção educativa se assume como uma competência central da acção profissional. A interacção tem sido reconhecida como dimensão vital pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2007a). Implica, assim, formação, inovação, mudança, devidamente apoiada por alguém que conhece a instituição, o seu percurso, cultura e profissionais. Conhecimento esse, que ajudará a compreender as necessidades concretas dessa realidade educativa e planear acções que contribuam para o seu desenvolvimento, tendo como fim último a melhoria da educação das crianças e a construção da qualidade para todos os actores educativos.

O presente estudo inscreve-se, assim, na necessidade premente da concretização dos direitos das crianças e profissionais no quotidiano, através de processos de reconstrução praxiológica. A ligação intrínseca entre a aprendizagem dos adultos e a aprendizagem das crianças e, mais especificamente, a asserção de que a criação de oportunidades de aprendizagem profissional para os adultos é condição para a garantia de direitos substantivos da criança, nomeadamente ao bem-estar, à aprendizagem e à participação (Oliveira-Formosinho, 1998, 2007a, 2008). Procurou uma compreensão aprofundada e detalhada acerca da qualidade

da interacção adulto-criança, de um pequeno grupo de educadoras, visando o levantamento de directrizes para, através da criação de processos de formação em contexto, ser possível a sua reflexão e conscientização, com vista à transformação praxiológica e, assim, melhorar a educação das crianças.

Em termos da sua estrutura, a presente dissertação é composta por quatro capítulos, um dedicado ao enquadramento teórico da investigação e três dedicados ao estudo empírico desenvolvido.

O Capítulo I constitui o enquadramento teórico no qual se ancora o estudo e reflecte a interacção educativa como dimensão vital da pedagogia da infância, no qual a análise de perspectivas socio-construtivistas para a educação de infância, designadamente a abordagem High-scope e a perspectiva da Pedagogia-em-Participação permitiu conhecer os contornos das suas propostas no que se refere à dimensão das interacções.

No que concerne à componente empírica, apresenta-se, no Capítulo II, a metodologia adoptada. Após o enquadramento do estudo num paradigma de investigação qualitativo, apresentam-se os fundamentos da opção por um estudo de caso em investigação-acção e caracterizam-se os elementos do desenho de investigação, designadamente os objectivos do estudo, as questões da investigação, o objecto de estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a organização temporal do processo investigativo, a apresentação, análise e interpretação dos dados, bem como os procedimentos adoptados para garantir a credibilidade e a natureza ética da investigação.

O Capítulo III apresenta a formação em contexto como a jornada de aprendizagem colectiva no âmbito da procura da participação, como via privilegiada para a reconstrução a prática docente, como alternativa à formação tradicional de professores. Apresenta-se ainda o contributo da Associação Criança que parte, por um lado, da assunção da formação em contexto como o processo privilegiado de reconstrução das práticas e, por outro lado, da valorização de referenciais pedagógicos e avaliativos sensíveis à singularidade dos contextos, referenciais esses que se têm revelado sustentáculos de mudança da práxis.

Aqui se enquadra o conceito de qualidade na educação de infância, bem como o de avaliação da qualidade em educação pré-escolar, no qual o Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” tem um papel fundamental, já que o projecto visa a aplicação de um modelo de avaliação e desenvolvimento com vista à mudança e ao melhoramento dos serviços

de educação pré-escolar, partindo das competências que os profissionais possuem em diferentes contextos de aprendizagem, desenvolvendo-as.

Por fim, no Capítulo IV apresentam-se as conclusões finais do presente estudo, com particular incidência nos resultados obtidos e na elencagem de directrizes para um plano de acção futuro, indo ao encontro das questões de investigação. As considerações finais incidem particularmente nas reflexões mais relevantes que surgiram ao longo do processo investigativo, quer ao nível da revisão da literatura, quer ao nível do estudo empírico, assim como no significado situado deste estudo para a investigadora, enquanto directora pedagógica, para as educadoras de infância que dele participaram e para a organização á qual pertencem.

CAPÍTULO I

A INTERACÇÃO EDUCATIVA COMO DIMENSÃO VITAL DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

1. As interações na pedagogia participativa

É na pedagogia da infância que se afirmam os saberes em articulação com as concepções teóricas e com as crenças, sendo um espaço ambíguo que convoca acções, teorias e crenças, numa triangulação interactiva e renovada (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Neste sentido, as pedagogias participativas assumem-se em cisão com as pedagogias transmissivas “para promoverem outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor” (ibid, pp.100).

A pedagogia da transmissão, que persiste no modo de fazer pedagogia que ignora os direitos da criança a ser vista como capaz e a ter espaço de participação, centra-se no conhecimento a veicular, assente num património perene, transmitido pelo professor através de materiais estruturados, constituindo-se no elo de ligação entre esses saberes imutáveis e a criança (ibid). Assenta numa concepção passiva de criança e de uma concepção burocrática de professor, constituindo uma pedagogia burocrática, “que toma a criança como matéria prima a modelar e receptáculo vazio a preencher, requer um professor descarnado como condição de materialização do espírito da burocracia, promove a conformidade e a passividade” (Formosinho e Machado, 2007, pp.323).

“Este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a selecção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exactidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade” (ibid, pp.100).

A pedagogia participativa, por sua vez, como o próprio nome indica, defende a competência participativa da criança e o direito a essa participação, com base em processos de questionamento, planeamento, experimentação, confirmação de hipóteses, cooperação e resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2007a). Da mesma forma, o professor também é reconhecido como participante, agêntico, com responsabilidades nos processos de estruturação

do ambiente, da escuta e observação, da planificação e avaliação, do questionamento, da extensão do conhecimento e interesses de cada criança e grupo e ao nível da investigação (ibid).

Deste modo, a pedagogia participativa “centra-se nos actores que constroem o conhecimento participado nos processos de aprendizagem” (ibid, pp.98), ou seja, centra-se no envolvimento da experiência e na “construção da aprendizagem na experiência contínua e interactiva” (ibid, pp.100). A interacção assume um papel de elevada importância na aprendizagem das crianças e dos adultos. “As pessoas aprendem através de processos de interacção com os outros – as crianças aprendem na interacção com os pais e irmãos, com os colegas, com o professor” (Oliveira-Formosinho, 2002a, pp.121). Para o adulto a interacção é vital no seu processo de formação, quer inicial quer contínua, pois aprende numa rede de interacções diversificadas. Neste sentido, para a mesma autora,

“no âmbito da pedagogia construtivista, a interacção educativa é concebida como um processo mediador central para a construção do conhecimento, para a construção da autonomia intelectual e moral e, ainda, como forma de modelação de atitudes de real participação nas experiências (e reflexão sobre elas) que o quotidiano possibilita” (ibid, pp.124).

Este quotidiano, que diz respeito ao contexto pedagógico, é antes de mais um contexto social. “A primeira característica do processo educativo – e logo dos seus contextos (a sala e a escola) é a sua dimensão social e relacional” (Oliveira-Formosinho, 2004, pp.146), fortemente marcada pelos valores, crenças e princípios, que influenciam os estilos de interacção que podem, ou não, promover o exercício da agência/competência da criança (Oliveira-Formosinho, 2008). A análise do estilo dessas interacções permite-nos determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou participativa, daí as interacções constituírem uma importante dimensão da pedagogia (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

“De facto a influência do estilo de interacção faz-se sentir quer junto das crianças, a vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento (linguagem, desenvolvimento intelectual, competência social, capacidade de resolução colaborativa de problemas) quer no ambiente educativo que o professor cria (o ambiente social de aprendizagem) ” (Oliveira-Formosinho, 2001b, pp.91).

Daí a importância da agência/competência do professor como capacidade de fazer a diferença na agência da criança, uma vez que “requer transformar estruturas, sistemas, processos que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, a mediar” (Oliveira-Formosinho, 2004, pp.148), o que implica compreender a interdependência entre a criança que aprende e o contexto de aprendizagem, começando por criar condições de

sensibilidade, autonomia, estimulação e liberdade para o aluno poder participar com agência (Oliveira-Formosinho, 2004, 2008).

“Entramos, assim, no domínio específico da pedagogia da infância, que se entende como a criação de espaços e tempos pedagógicos nos quais a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que, por valorizarem a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitam aos aprendentes viver, conhecer, significar, criar” (Oliveira-Formosinho: 2008, pp.38).

Para melhor compreender a importância das interações, nomeadamente a interacção adulto-criança, para a qual se dirige este estudo, torna-se importante clarificar o conceito de competência, quer no âmbito da acção da criança, quer no âmbito da acção do adulto. Nas pedagogias participativas os “«ofícios» de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor” (Oliveira-Formosinho, 2007a, pp.31).

1.1. A competência da criança e do adulto educador

“No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e professores” (Oliveira-Formosinho, 2007a, pp.31). De acordo com a mesma autora, a pedagogia de infância socioconstrutivista baseia-se na crença de que todas as pessoas têm agência.

No entender de LeBoterf (2003) a competência resulta da mobilização e da combinação dos recursos pessoais com os recursos do meio, para que possa agir eficazmente, tomando iniciativas e decisões em situações inesperadas, sabendo antecipar, interpretar, julgar (cit. por Novo, 2009). Implica, assim, envolvimento e pressupõe saber aprender a aprender, a reflectir e a transformar a acção.

Para Machado (2002) competência implica a pessoalidade, a pessoa activa na construção do conhecimento com experiências pessoais; o âmbito, o contexto no qual a competência se materializa; e a mobilização, mobilizar os conhecimentos para a realização do que se projecta. O exercício do poder e das capacidades que tornam o indivíduo activo, intervindo constantemente no contexto em que se insere, é dispor de competência (Barnes, 2000), “um poder para fazer a diferença, actuar e construir e, mesmo, ir contra constrangimentos transformando as estruturas e os sistemas de que derivam os

constrangimentos” (Giddens cit. por Oliveira-Formosinho, 2004, pp.147). Esta é a agência do adulto, do professor (Oliveira-Formosinho, 2007a; 2004; 2001a;b).

No seguimento desta conceptualização, a imagem de criança surge como “construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007a, pp.23). Considerar a agência da criança implica o seu envolvimento em torno dos processos e dos produtos, a partir de escolhas e reflexões acerca destes, com possibilidades de comunicação e interacção no contexto de colaboração com outras crianças e com os adultos (Oliveira-Formosinho, 2004).

“Na sua base está a compreensão da criança como activa e com iniciativa, em Dewey; como interactiva e construtora de conhecimento, em Piaget e no modelo High-Scope; como cooperativa, em Freinet e no Movimento da Escola Moderna; como criativa e investigadora, em Malaguzzi” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, pp.17).

Deste modo, “a imagem da criança é de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, pp.100) cuja actividade é questionar, participar, investigar e cooperar. Fala-se, assim, de uma criança com direitos, com potencialidades, com competência para a sua educação cívica, activa nos seus diversos contextos, capacitada para participar, interpretar, pensar e agir. Assim, torna-se importante escutar a sua voz para conhecer as suas interpretações, os conhecimentos emergentes e implícitos que resultam dos acontecimentos, e relações que experienciam e com os quais interagem (ibid).

Construir contextos educativos de acção pedagógica desafiantes, com possibilidades múltiplas, colaborativos na construção participativa do conhecimento, nos quais a interacção e a escuta favorecem a diferenciação pedagógica, conjuntamente com a escolha de uma gramática pedagógica são tarefas prioritárias da agência do adulto educador como capaz de fazer a diferença na agência da criança, o que exige autovigilância dos estilos interactivos, porque nem todos são promotores do exercício dessa mesma agência (Oliveira-Formosinho, 2008; 2007a; 2004). O seu exercício profissional deve começar no contexto como forma de criar condições de liberdade para que a criança possa exercer essa agência (Oliveira-Formosinho, 2004). “O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, pp.100). Para o efeito, o adulto educador deverá ser capaz de fazer uso da sua competência, mobilizando recursos pessoais, conhecimentos, capacidades, atitudes e crenças em prol da construção da sua acção profissional no quotidiano.

“Significa ser capaz de construir o saber profissional prático na acção, pela acção e para a acção envolvendo as capacidades reflexivas, mobilizadoras de conhecimentos e atitudes que fecundam a acção” (Novo, 2009, pp.43). Este processo implica um acompanhamento cooperativo e colaborativo, direccionada para a questão da interacção. É através das interacções que as práticas se estabelecem e da reflexão sobre a qualidade das mesmas que o adulto educador se forma e é formador, se desenvolve pessoal e profissionalmente, sendo possível renovar e requalificar as práticas, a autovigilância dos estilos de interacção, construindo interacções pedagógicas “como mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e participar” (Oliveira-Formosinho, 2008).

O profissional de educação de infância é caracterizado pelas relações e interacções que promove, estabelecendo-se uma relação directa entre a qualidade das interacções e a qualidade do ambiente educativo.

2. As interacções nas gramáticas participativas

A gramática pedagógica operacionaliza-se numa abordagem, modelo ou perspectiva pedagógica que se baseia “num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (Oliveira-Formosinho, 2007a, pp.34). Combina, assim, um quadro de valores, uma teoria e uma prática, que no âmbito geral define as grandes finalidades educacionais e os seus objectivos, e no âmbito mais específico elabora as orientações no que se refere à prática educacional. “O modelo curricular situa-se, assim, ao nível do processo ensino-aprendizagem e explicita orientações para a práxis pedagógica quotidiana nas suas várias dimensões curriculares”, das quais a interacção se constitui no cerne de toda a acção pedagógica (ibid, pp.34).



Quadro 1 – Dimensões da Pedagogia da Infância

Júlia Formosinho 1998-2011

A partir desta figura é discernível a necessidade de compreender as interrelações e integrações entre todas estas dimensões que a acção pedagógica exige. O modelo curricular orienta e organiza essa compreensão, “a compreensão das interfaces entre estas dimensões e as áreas curriculares integradas; as interfaces de escola com a comunidade educativa (as famílias, os pais); as interfaces da educação infantil com a creche e o ensino primário” (ibid, pp.34).

O modelo curricular constitui, deste modo, um poderoso apoio ao professor no desenvolvimento de um quotidiano com intencionalidade educacional, sendo fundamental a constante teorização, investigação e acção das dimensões da pedagogia. Estes processos de acção e reflexão necessitam ser sustentados numa gramática pedagógica

“aberta à reconstrução individual e colectiva, que possui uma didáctica flexível em permanente construção (...) constitui-se numa ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de co-construção do conhecimento” (ibid, pp.37).

Daqui decorre a importância da dimensão das interacções, pois, só um contexto sustentado numa gramática pedagógica que viabilize relações e interacções de respeito permite a participação das crianças e adultos na reflexão e transformação de todas as dimensões da pedagogia, isto é, processos de investigação-acção sistemática e cooperada para a aprendizagem e construção do conhecimento.

2.1. A abordagem High-Scope

O currículo pré-escolar High-Scope foi iniciado em 1960, por David Weikart, como Projecto Perry, recorrendo a várias fontes, entre as quais John Dewey e Jean Piaget. Representa uma “construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar através da acção e da reflexão sobre a acção, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007b, pp.55) onde a aprendizagem é um processo no qual as crianças interagem com o mundo imediato, de forma a constituírem um conceito de realidade cada vez mais elaborado.

Um dos pontos principais desta abordagem é a crença na actividade da criança como central na acção educativa, dando-lhes poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa, desenvolvendo iniciativa, interesse e responsabilidade, hábitos úteis ao longo da vida.

Este modelo, segundo Oliveira-Formosinho (2007b) enquadra um conjunto de aquisições de desenvolvimento do currículo: a centração no desenvolvimento intelectual da criança; a opção pela aprendizagem activa; o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação; o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento trabalho-revisão; a orientação da observação, apoio, planificação e avaliação através de experiências-chave; e a conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomizante da acção da criança.

É assim muito clara a crença na aprendizagem pela acção para o desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que a criança pela sua acção prática sobre os objectos e pela sua interacção com os outros, ideias e conhecimentos constrói novos entendimentos.

“Num ambiente de aprendizagem pela acção, as crianças têm a 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 adultos” (Hohmann e Weikart, 1997, pp.64).

Um clima de apoio interpessoal é assim essencial à aprendizagem activa pois esta é basicamente um processo social interactivo. O apoio constante e atento dos adultos é decisivo no “florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (ibid, pp.65). Desde o nascimento, as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam o desenvolvimento da identidade pessoal e forma como interage com as pessoas em diferentes situações. Os alicerces das relações humanas – confiança nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da auto-confiança – são a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta. “O desenvolvimento destas capacidades encontra-se particularmente facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas” (ibid, pp.65). Este contexto só é possível assente num conjunto de elementos de apoio de adulto que contribuem para um clima de acompanhamento e aprendizagem activa, como a partilha do controlo, a centração nas capacidades da criança, a formação de relações autênticas, o apoio da actividade lúdica e a adopção de uma abordagem de resolução dos problemas em situação de conflito (ibid).

Ao contrário da abordagem directiva, que se caracteriza por actividades, rotina diária e contexto físico controlados pelos adultos de forma a dirigir as crianças através de sequências de aprendizagem por eles planeadas, o papel do adulto num clima de apoio é a constante reflexão a partir da prática, o de encorajar, num clima de apoio, a criança a resolver os seus problemas e a

agir de forma independente. Num clima directivo “os adultos falam e as crianças ouvem e seguem ordens”, “exercitam e repetem o modelo do adulto até serem capazes de o duplicar” (ibid, pp.71). Importa “reduzir o papel directivo do adulto e concebê-lo de outras formas que permitem à criança maior acção, maior iniciativa e maior decisão” (Oliveira-Formosinho, 2007b, pp.59). Isto não significa minimizar o papel de adulto e criar um clima *laisser-faire*, essencialmente controlado pelas crianças. “A rotina diária e o espaço físico são pouco estruturados, dando completa liberdade para a brincadeira das crianças” (Hohmann e Weikart, 1997, pp.70), intervindo os adultos apenas quando são solicitados, para transmitir informação ou restaurar a ordem.

Num clima de apoio o controlo sobre o processo ensino aprendizagem é partilhado, os adultos “oferecem um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes activos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras” (ibid, pp.72).

O adulto enquanto apoiante da criança em acção, organiza o ambiente e a rotina destinadas à aprendizagem em áreas e momentos claramente definidas e equipadas com materiais adequados a cada idade, estabelecem um clima de interacção social positivo, apoiando a realização de tarefas, encorajando as acções intencionais na resolução do problema, com a ajuda da reflexão verbal das crianças. Enfatiza-se a necessidade da interacção verbal equilibrada entre a fala do adulto e a da criança e uma interacção respeitadora das opiniões de todos.

Um clima de apoio permite que as crianças “se centrem nos seus interesses e nas suas iniciativas, experimentem as suas ideias, falem das suas acções e resolvam problemas próprios à sua idade (...) estimula e fortalece o desenvolvimento da crença nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da auto-confiança” (ibid, pp.72).

Neste contexto, as crianças e os adultos são livres para aprender, as crianças ganham experiência ao formar relações positivas, os adultos percebem os comportamentos das crianças em termos de desenvolvimento e as crianças crescem na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de ser autónomas, de tomar a iniciativa e de sentirem empatia e auto-confiança (ibid). A estimulação da iniciativa das crianças e das suas relações interpessoais positivas, num contexto de aprendizagem activa, afecta de forma determinante, o desenvolvimento da criança de idade pré-escolar e as suas realizações quando adultos.

Em suma,

“considera-se que o papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente” (Oliveira-Formosinho, 2007b, pp.58).

Valoriza-se, assim, a participação activa e recíproca dos adultos nos jogos/brincadeiras das crianças, não esquecendo a importância da observação para que o adulto possa responder de forma individualizada aos interesses e necessidades da criança e do grupo de crianças (Novo, 2009).

Neste modelo pedagógico, que se caracteriza por uma escuta activa da criança, a observação assume um lugar central, pois, perante a actividade da criança a função do adulto “é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões” (Oliveira-Formosinho, 2007b, pp.59), tendo em conta a individualidade da criança. O Perfil de Implementação do Programa (PIP) e o Registo de Observação da Criança (COR) são instrumentos de observação, através dos quais o adulto educador pode “tomar decisões ao nível da planificação da actividade educacional e da prática” (ibid, pp.59). Definem um conjunto de estratégias, de forma a proporcionar às crianças múltiplas oportunidades para agir, reflectir, interagir, aprender e criar empatia com o outro.

O trabalho de grupo assume um papel central, pois é importante que todos “partilhem a responsabilidade de promover o trabalho em grupo, estabelecendo objectivos curriculares, colocando questões e resolvendo problemas” (Hohmann e Weikart, 1997, pp.131).

Estes mesmos autores (1997) sintetizam, assim, a interacção educativa como um processo onde “quer crianças quer adultos assumem a vez para desempenhar o papel de líderes e de seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes” (Hohmann e Weikart, 1997, pp.77), estando ambos ao mesmo nível, sendo os seus papéis complementares, havendo conjugação da iniciativa da criança com a do adulto. A partilha do controlo entre adultos e crianças, o clima de apoio e a reflexão em conjunto constituem aspectos centrais desta abordagem. Assim, é importante

“apoiar os adultos de modo a que estes possam criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (ibid, pp.63).

2.2. A abordagem da Pedagogia-em-Participação

A Associação Criança desenvolveu uma perspectiva pedagógica para a formação de educadores de infância e a aprendizagem das crianças pequenas, assente no referencial teórico sócio-construtivista, que acentua a liberdade da agência e cooperação da criança como valores centrais. A desconstrução de um quadro cultural e pedagógico, assente num currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único e no poder do professor (Formosinho, 2007) constitui a base de trabalho desta perspectiva, ou seja, “o exercício de conscientização do que é uma pedagogia tradicional, desconstruindo-a nas suas características essenciais” (Formosinho e Machado, 2007 e Formosinho, 2007 cit. por Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, pp.103). Nesta perspectiva a pedagogia da infância organiza-se em torno dos saberes construídos na acção situada, articulados com a teoria e com as crenças e valores, numa triangulação interactiva entre acções, teorias e crenças. No cerne das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação encontra-se a democracia, enquanto meio e fim, ou seja, pretende-se que esteja presente quer no âmbito das grandes finalidades educativas, quer no quotidiano vivido por todos, como participação de crianças e adultos na co-construção da própria aprendizagem e desenvolvimento, na vida da instituição e na comunidade (Oliveira-Formosinho, 2007a; 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

Situa-se, deste modo, no âmbito das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007a; 2008) promotoras da construção da cidadania de crianças e adultos, da igualdade e a inclusão de todas as diversidades, da actividade reflexiva e construtiva da acção, dando sentido constante à acção educativa na qual a criança e o adulto, em interacção e em interacção com os outros e o meio cultural envolvente, constroem participação pedagógica e desenvolvem a agência que os constitui como pessoas (Novo, 2009). Deste modo, a Pedagogia-em-Participação assume a sua natureza profundamente holística e integrada, centrada numa práxis da participação que procura responder a diferentes níveis de complexidade implicados de forma directa e indirecta nos actos educativos através de “um processo interactivo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interacção e os contextos envolventes” (Oliveira-Formosinho, 2007a, pp.17).

A Pedagogia-em-participação define quatro eixos pedagógicos de intencionalidade educativa, profundamente interdependentes, para o pensar-fazer pedagogia no quotidiano, aspirando a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais (Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

São eixos altamente interdependentes e que representam áreas de intencionalidade ao nível das finalidades, objectivos, meios, processos, documentação, avaliação e investigação. “Cultivar a humanidade através da educação, fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (id, 2011, pp.105).

O primeiro eixo convoca a pedagogia do ser e do estar, “onde emergem as aprendizagens, desde o nascimento, no âmbito das semelhanças e diferenças” (ibid), reforçando que o adulto ao interagir com a criança deve privilegiar a expansão tão completa quanto possível do seu *self*, enquanto realidade distinta e relacionada com a realidade material e social, em interacções recíprocas.

O segundo eixo mobiliza a pedagogia de laços, do pertencimento e da participação, que “se intencionaliza para a aprendizagem, em espiral, das diferenças e semelhanças” (ibid, pp.106), na qual o adulto sustenta e apoia a pertença da criança à família, à comunidade local e à sua cultura, estando profundamente ligada à pedagogia do ser, uma vez que a pessoa se constrói na mutualidade, nas suas raízes histórico-culturais. Por sua vez, “a participação ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem” (ibid).

O terceiro eixo experimentar e comunicar, igualmente relacionado com os anteriores, envolve a pedagogia da aprendizagem experiencial, possibilitando experimentar em continuidade, interacção e comunicação, conduzindo a aprendizagens significativas e reflexivas. “Experientiar, reflectir, analisar, comunicar é um processo que permite extrair informação e saberes” (ibid).

O quarto eixo envolve a narrativa das jornadas de aprendizagem, que “permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que se torna a base da criação” (ibid), sendo um vínculo privilegiado para a explicação retroactiva das acções, ao serviço da metacognição, já que se “compreende melhor quando se vive e se narra” (Oliveira-Formosinho, 2008, pp.38).

“A Pedagogia-em-Participação que cria intencionalidade em torno destes eixos cultiva as identidades e as relações que sustentam o reconhecimento das similitudes e das diversidades; desenvolve aprendizagem experiencial e construção de significado através da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis; cria conversão e significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, pp.107).

Desta forma, é possível apontar para quatro áreas centrais de aprendizagem que visam criar experiências no desenvolvimento da identidade e relações, das linguagens e da significação

(ibid). As duas primeiras áreas – identidades e relações – surgem do cruzamento dos eixos pedagógicos ser-estar e o pertencer-participar, pois promovem

“o desenvolvimento de identidades plurais e relações múltiplas, direccionam para a aprendizagem acerca de mim (corpo, mente, espírito), acerca dos outros (corpos, mentes, espíritos), tal como direccionam para a aprendizagem acerca das relações, interacções, ligações, laços” (ibid, pp.109).

As outras duas áreas de aprendizagem – experiências e significados – surgem do cruzamento dos dois outros eixos pedagógicos experimentar e comunicar e o criar e narrar as jornadas de aprendizagem, “projectando aprendizagens das linguagens culturais, das funções psicológicas e de outros conteúdos curriculares significativos” (ibid, pp.110). É na acção pensada, no uso da reflexão que a inteligência se desenvolve, pois as “narrativas das crianças acerca das experiências de aprendizagem reflectidas representam uma análise de segunda ordem acerca da aprendizagem” (ibid). Narrar é um processo de criação de significado, que permite a compreensão, e documenta-la permite significá-la e (re)significá-la.

“Uma tarefa constituinte da profissionalidade das educadoras é a de documentar em colaboração, para que as crianças possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos e, com isso, transformar a aprendizagem experiencial em saberes significativos” (ibid).

Neste contexto, o adulto educador estimula, apoia e partilha o seu poder com a criança. “Desenvolver as interacções, reflecti-las, pensá-las e reconstruí-las é um habitus” (ibid, pp.113) que o(a)s profissionais de educação de infância devem promover. Conforme a mesma autora (2007a, pp.6) “ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, isto é que comece por criar um contexto que participe na criação da participação”. Mediar a agência da criança exige o entendimento da interdependência entre a criança e o contexto de aprendizagem, onde as interacções são centrais. Exige “a ética de reconhecer que a participação activa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que desenvolve (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, pp.113). O profissional de educação de educação de infância deve reflectir nas dimensões da pedagogia no sentido de criar (Oliveira-Formosinho, 2007a; Novo, 2009, pp.84):

- “O espaço como dimensão pedagógica para a participação;
- Os materiais como “livro de texto” de actividades integradas;
- O tempo pedagógico como garante da pluralidade, interactividade e continuidade da experiência educativa;
- A relação e interacções como promoção da participação guiada;
- A observação e documentação como garantia da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no acto educativo;

- O planeamento como criação de intencionalidade educativa que responde às necessidades, interesses e motivações da criança;
- A avaliação da aprendizagem como regulação do processo de ensino-aprendizagem e como prestação social de contas;
- A avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte do/a educador/a;
- As actividades e projectos como pesquisa colaborativa das crianças apoiadas pelos profissionais;
- O organização e a gestão dos grupos como garantia da pedagogia diferenciada,
- O envolvimento parental e comunitário como reconhecimento da pertença das crianças às famílias e culturas de origem”.

Assim, aos profissionais pede-se que a sua acção seja reflectida, democrática, criadora de ambiente participativo e promotora de construção de saberes e competência, que permita à criança a oportunidade de alargar os seus conhecimentos e co-construir, de forma activa, a sua aprendizagem. “A vivência do espaço-tempo pedagógico e as interacções e relações que eles sustentam são mediadoras centrais do experimentar, reflectir, aprender” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, pp.104).

A Pedagogia-em-Participação considera as interacções pedagógicas como mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e a participar, honrando as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia à aprendizagem experiencial. “É uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interacções pedagógicas” (ibid, pp.114). São seus objectivos

“apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interactiva e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do(a) educador(a)” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, pp.103).

A acção educativa é, assim, entendida como a criação de espaços e tempos onde a ética das relações e interacções permite desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, o saber e a cultura da criança, em diálogo com o saber e a cultura do adulto, permitindo à criança viver, conhecer, significar, criar. Olha a criança com uma nova imagem, como um ser activo, competente, com direitos; e para o adulto como um ser que ouve e escuta, observa e documenta as acções da criança (Oliveira-Formosinho, 2007a). Esta perspectiva remete o adulto para uma compreensão holística e integrada dos processos de observação, escuta e negociação que efectivam a participação da criança como um direito, “ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução,

reflexão das actividades e projectos, aprendendo em cooperação” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, pp.103). Uma participação guiada que tem como fim último a diferenciação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007a). É o envolvimento de todos os actores em jornadas de aprendizagem que reflecte a natureza holística desta perspectiva no que concerne aos direitos de crianças e adultos à aprendizagem, bem como o isorfismo dinâmico que caracteriza esses processos de aprendizagem, o que representa

“um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem - a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e acção reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho, 2008, pp.38).

2.3. A interacção adulto-criança enquanto cerne da acção pedagógica

Transversal a estas duas abordagens, no enquadramento da interacção educativa como competência da acção profissional prática, salienta-se a construção progressiva de uma nova imagem de criança, de uma nova imagem do adulto educador/a e de um método de ensino-aprendizagem se constrói no significado e na acção.

Na abordagem High-Scope as interacções com os adultos de confiança permitem às crianças a formação de um sentido de si próprias e a compreensão do mundo físico e social. Esta abordagem enfatiza, então, a centralidade das relações das relações de confiança que deverão pautar-se pela positividade, reciprocidade, consistência e continuidade (Hohmann e Weikart, 1997). Sublinha igualmente a relevância da criação de um clima de apoio e confiança, a formação de parcerias com a criança, bem como o apoio contínuo das interacções desta, através do conhecimento, respeito e disponibilidade para com os seus interesses e ideias (ibid).

Na Pedagogia-em-Participação, as interacções constituem uma dimensão vital da pedagogia, reflectindo quer a pedagogia que se pratica (Oliveira-Formosinho, 2004; 2007a; 2008) quer a definição da profissionalidade específica dos/as profissionais de educação de infância (id, 2001b). Segundo a mesma autora (2007a) constituem o cerne da acção pedagógica, com relevo ao nível daquelas que considera as tarefas centrais de um modo participativo de fazer pedagogia, sendo a primeira tarefa a construção de contextos educativos complexos, que permitam a emergência de possibilidades múltiplas e que participem no processo de construção participativa do conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desta forma de fazer pedagogia, definindo-o como espaço de interacções e escuta, ao serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a escolha reflexiva de uma gramática

pedagógica que possibilite a pertença a uma comunidade aprendente que partilhe o mesmo modo de fazer pedagógico (ibid).

Os processos de interacção adulto-criança são aqui de grande relevância, pelo que se torna pertinente o seu questionamento e reflexão, uma vez que nem todos os estilos interactivos são promotores da agência da criança. A mediação da aprendizagem exige a autovigilância dos estilos interactivos e uma reflexão profissional cooperada sobre o quotidiano praxiológico (id, 2008). Neste âmbito, a formação contínua e em contexto de educadores/as assume especial relevância, pois são necessárias estratégias de formação e acção coerentes com estes valores, que permitam a reflexão na centralidade da colaboração e da cooperação, como factor para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma visão educacional comum, numa constante reflexão e pesquisa sobre as práticas (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2001). Assim, o trabalho em equipa, o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem profissional permanente, através das experiências vividas no quotidiano profissional, no quadro da organização, assumem uma importância vital, sustentado por uma acção supervisiva colaborada, que acompanha a prática pedagógica e promotora de inquietação, desafios e busca reflectida de soluções para as necessidades da realidade prática educativa quotidiana. Só desta forma será possível a efectivação da participação da criança, que, por sua vez, tem inerente o respeito, por parte do/a educador/a, pelos seus direitos e pela sua competência, construindo ambientes e situações interactivas que envolvam a colaboração de todos os actores e intencionalidade nas metas, no âmbito dos processos educativos (Oliveira-Formosinho, 2007a).

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Natureza e características do paradigma de investigação qualitativo

Em investigação educacional são diversas as opções metodológicas a serem consideradas. Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Lincoln e Guba, 2006) considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, uma vez que a pesquisa desenvolvida procurou a interpretação dos fenómenos, dos processos e dos produtos inerentes à problemática desta investigação.

Em primeiro lugar, não se pode ignorar os quadros de referência, os diferentes paradigmas que orientam as pesquisas em educação. Guba (1990), no âmbito da investigação qualitativa, aponta a análise de quatro paradigmas interpretativos: o positivismo, o pós-positivismo, o crítico e o construtivista, na base de quatro questões – a ontologia (natureza da realidade investigada), a epistemologia (natureza das relações entre sujeito e objecto), a metodologia (natureza das formas para construir o conhecimento), e o objectivo da ciência (cit. por Oliveira-Formosinho, 2002b). Os dois primeiros paradigmas assumem que os fenómenos podem ser estudados de um modo realista e objectivo através de desenhos experienciais, comprovando hipóteses pré-estabelecidas e generalizando resultados. Os dois últimos representam duas vias com uma orientação subjectiva e interpretativa, centrando-se na descrição e na compreensão do mundo da experiência vivida, sentida e realizada pelos sujeitos.

Tendo em conta as referências acima apresentadas (Guba, 1990) o estudo efectuado situa-se no âmbito da perspectiva construtivista. Desta forma, no plano ontológico, não existe um mundo objectivo, mas múltiplas realidades. “A realidade existe então enquanto construção mental, dependendo a sua forma e conteúdo das vivências sociais” (Guba cit. por Oliveira-Formosinho, 2002b, pp.100). No plano epistemológico, orienta-se numa posição intersubjectiva, na qual “investigador e o investigado estão relacionados interactivamente” (ibid). E, no plano metodológico, define-se por uma posição hermenêutica, descreve e interpreta as construções

individuais, e dialéctica, compara e contrasta as construções dos investigados com as do investigador e com as construções teóricas.

A investigação qualitativa tem uma longa tradição nas ciências humanas. Contudo, é atravessada por uma série de contradições em relação à sua definição, devido à complexa história, que aponta um significado diferente consoante momentos históricos (Denzin e Lincon, 2006 cit. por Novo, 2009). Apesar destes condicionalismos, segundo os mesmos autores, o consenso acerca deste tipo de investigação, permite definir genericamente a investigação qualitativa como “uma actividade situada/demarcada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas e material interpretativo que tornam o mundo visível” (Denzin e Lincon, 2000, pp.3). A investigação qualitativa implica, assim, uma “ênfase nas qualidades das entidades, nos processos e nos significados que não são experimentalmente examinados ou medidos, em termos de quantidade, contagens, intensidade ou frequência” (ibid, pp.8).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características enunciadas em seguida: (1) a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; (2) a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; (3) a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; (4) os dados são analisados indutivamente como se reunissem em conjunto todas as partes de um puzzle e (5) diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “quê”.

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos. Pode-se dizer que o principal interesse, destes estudos, não é efectuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Como refere Serrano (2004 cit. por Craveiro, 2007, pp.204) “interessa conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”.

Ao contrário da abordagem quantitativa, que procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos, a pesquisa qualitativa parte do pressuposto que a construção do conhecimento se processa de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem

(Craveiro, 2007). Assim, em investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. O processo de produção de conhecimentos, nesta perspectiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados (ibid). Os dados colectados são predominantemente descritivos pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994, pp.49).

Daqui decorre outra reflexão, pois ao afirmar-se que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador supõem-se, que é possível, que eles reflectam a sua subjectividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí que Bogdan e Biklen (ibid, pp.67) refiram que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”. É importante, por isso, não deixar ir demasiado longe a subjectividade desse envolvimento para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade.

Embora se tenha presente de que é pelo processo de identificação e reconhecimento da subjectividade do investigador que, na abordagem qualitativa, se lida com os enviesamentos e se limita as ilações do senso comum (Ludke e André, 1986 cit. por Craveiro, 2007), é através do rigor e da abrangência da recolha e análise dos dados, de uma leitura articulada dos dados com uma contextualização teórica e de uma postura de omissão de opiniões pessoais (Bogdan e Biklen, 1994) que se deve contornar esta questão, o que se procurou na produção deste documento.

A opção qualitativa deste estudo advém basicamente pela natureza da temática estudada – a interacção educativa como competência profissional prática, pela forma como foi desenvolvido, pelos diversos materiais empíricos de recolha de dados e pela relação próxima do investigador com o que foi investigado, sendo assim, um processo holístico, que envolveu uma perspectiva interpretativa e construtivista, já que estudou os fenómenos no seu contexto natural, interpretando-os em termos de significados (Oliveira-Formosinho, 2002b).

Procurou-se desenvolver uma compreensão da complexidade do processo, recorrendo à interpretação, uma característica distintiva de investigação qualitativa (Stake, 2009), suportada em diversas interacções entre a investigadora e as educadoras num processo partilhado de construção de compreensão. “Só a orientação de investigação qualitativa torna possível uma abordagem capaz de ter em conta a complexidade das interacções sociais” (Welter, 1998 cit. por Parente, 2004).

2.0 estudo de caso

No âmbito da educação de infância, o estudo de caso como estratégia de pesquisa é relativamente recente, embora tenha uma longa tradição em outras áreas do saber (Oliveira-Formosinho, 2002b). O método de estudo de casos vem sendo cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade (Yin, 2005). Constata-se, também, que o estudo de caso oferece inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional, por isso no campo da investigação em educação o uso deste método é crescente.

“Escolher fazer um estudo de caso, significa, da parte do investigador, antes de qualquer escolha metodológica, o interesse em um caso concreto” (Stake, 2009 cit. por Oliveira-Formosinho, pp.91). É uma abordagem metodológica que permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspectos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real: o caso.

O estudo de caso pode ser definido como

“uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto natural, especialmente, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes (...) em que são usadas múltiplas fontes de evidência” (Yin, 1994, pp. 13).

Para Stake (2009, pp.11) o estudo de caso é “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes”.

Já para Merriam (1988 cit. por Oliveira-Formosinho, 2002b, pp.92) o estudo de caso é um “exame de um fenómeno específico, seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, um grupo social”.

Estas definições ressaltam aspectos comuns que podem ser apreendidos como especificidades do estudo de caso e, por essa razão, facilitadoras de uma compreensão mais abrangente. Desde logo, apontam para o facto de a especificidade do estudo de caso resultar do objecto de estudo e não do seu modo operativo, ou seja, não é definido por uma metodologia específica mas pelo objecto de estudo. Outras características podem emergir destas definições, como a relevância da singularidade e particularidade do caso concreto (Stake, 2009), uma investigação focalizada no contexto natural (Yin, 2005; 1994), a preocupação em preservar o carácter único, específico mas ao mesmo tempo complexo do caso (Stake, 2009) e o recurso a múltiplas fontes de evidência e de recolha de dados (Yin, 2005; 1994).

2.1. Tipologias do estudo de caso

A multiplicidade de critérios e características que compõem os estudos de caso levam a algumas classificações e tipificações, existindo diversas propostas de tipificação. Yin (2005) classifica os estudos de caso como: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. Segundo o autor (2005) um estudo de caso é exploratório quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; é descritivo quando há uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural; é explicativo quando os dados tratam de determinar relações de causa e efeito em situações reais; é avaliativo quando produz descrição densa, esclarece significados e produz juízos. A emissão de juízos é o acto essencial da avaliação.

Stake (2009) propõe uma tipologia de estudos de caso que integra e distingue três tipos de estudo de caso: intrínseco, quando o investigador pretende estudar uma situação específica na sua particularidade e complexidade; instrumental, quando o investigador quer aprofundar e compreender melhor um tema que é o objecto de estudo; e colectivo, quando o investigador utiliza vários casos para, através da sua comparação, conseguir um conhecimento mais profundo sobre um fenómeno ou uma situação real.

Pela adequação e relevância ao estudo em questão, considerar-se-á a tipologia proposta por Stenhouse (1985 cit. por Bassey, 1999) que configura quatro estilos de estudo caso: o etnográfico, o avaliativo, educacional e de investigação-acção. O estudo de caso etnográfico consiste no estudo de um único caso em profundidade, por meio de procedimentos gerados no seio social. O avaliativo permite determinar, através do estudo aprofundado de um ou mais casos, informações relevantes acerca da questão em estudo. O estudo de caso educacional tem inerente a preocupação com a compreensão da acção educativa e com o enriquecimento dos educadores. O estudo de caso em investigação-acção visa contribuir para o desenvolvimento de um ou mais casos em estudo, cujo retorno poderá sustentar a revisão e aperfeiçoamento da acção.

2.2.A questão da generalização

Qualquer que seja o caso tem que possuir uma limitação física ou social que lhe confira entidade, unidades particulares ou pequenas unidades sociais, não sendo, por isso, possível efectuar generalizações estatísticas (Yin, 2005). “A incumbência real do estudo de caso é a

particularização não a generalização. Toma-se um caso particular para o conhecer bem e não para ver em que se diferencia dos outros, mas para ver o que é e o que faz” (Stake, 1998, pp.20).

Se alguns autores consideram que os estudos de caso possuem virtudes, outros consideram esta abordagem como uma investigação pouco rigorosa, imprecisa, parca em objectividade e pouco credível em conclusões e generalizações, entre outros aspectos (Yin, 2005). Este facto conduz à reflexão sobre as questões da validade externa (generalização dos resultados), da fiabilidade (do processo de recolha e análise de dados) e da validade interna (rigor das conclusões).

Em primeiro lugar a questão da generalização, já que o estudo de caso é uma abordagem alternativa à tradicional e se trata de investigações sobre casos reais que são únicos em certos aspectos e, por isso, irrepetíveis (Stake, 2009) e a sua validade externa encontra-se no seu poder “revelatório” (Yin, 2005, pp.40) da situação concreta. Porém, quando se procura generalizar resultados, pode-se encontrar proposições ou hipóteses que relacionam conceitos ou factores dentro do caso, constituindo estas o final da investigação e, deste modo, sugerindo pistas para investigações futuras (Stake, 2009).

Em segundo lugar a questão da fiabilidade relaciona-se com a replicabilidade das conclusões, isto é, com a possibilidade de outros investigadores com os mesmos instrumentos poderem obter resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno. No estudo de caso, inúmeras vezes o investigador é o único instrumento do estudo, como também, o caso, em si, não pode ser replicado (Yin, 2005). Logo, para que seja reconhecida a fiabilidade no estudo de caso, o autor sugere que o investigador deve efectuar uma descrição pormenorizada, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos similares.

Em terceiro lugar a questão do rigor ou da validade interna que deve ser contornada pela precisão das conclusões, na medida em que estas têm de traduzir com precisão a realidade investigada. Para tal, é importante reduzir a subjectividade do investigador, através de uma descrição densa das relações entre causas e efeitos e das inferências consideradas na investigação (Yin, 2005). Por seu turno, Stake (2009) sugere que o estudo de caso pode ganhar em credibilidade se o investigador recorrer a processos de triangulação metodológica, utilizando mais do que uma vez o mesmo método e comparar os dados obtidos; ou se utilizar mais do que

um método para captar informações; ou se mais do que um investigador confrontar os dados obtidos no mesmo caso.

2.3.0 estudo de caso na perspectiva construtivista

O paradigma construtivista, entendido como um meio de conhecer o mundo a partir do ponto de vista daqueles que nele vivem, adequa-se completamente à metodologia do estudo de caso, pois sintonizam numa leitura complexa, rica e profunda da realidade. Assim, epistemologicamente, o estudo de caso assente numa perspectiva construtivista parte do pressuposto de que o conhecimento resulta da interpretação de quem investiga, através de um processo dialéctico entre os actores implicados no seu contexto de actuação (Denzin e Lincoln, 2006). Neste sentido, a relação entre o investigador e o caso em estudo possui uma natureza subjectiva, pois “a interacção subjectiva permitirá a abordagem das realidades construídas por cada um” (Oliveira- Formosinho, 2002b, pp.101). Ontologicamente, o investigador constrói uma versão possível para os fenómenos investigados, resultantes da sua compreensão ou da sua construção mental sobre o caso (ibid).

Sendo um estudo de caso uma descrição de uma situação real, numa abordagem construtivista, a descrição será o resultado da experiência do investigador, da sua interpretação sobre o contexto e sobre os significados dos sujeitos implicados. Aqui se situa o relativismo ontológico do estudo de caso construtivista. Assim, se pode dizer que a natureza do conhecimento, num estudo de caso construtivista, resulta da comparação e contraste entre “as construções individuais, incluindo a do investigador, de modo que cada um possa confrontar as suas construções com as dos outros no sentido de «realidades de compromisso»” (ibid, pp.101). Neste sentido, um estudo de caso de natureza construtivista, tem como finalidade de investigação reconstruir a realidade social, o fenómeno, o contexto: o caso.

De acordo com a mesma autora (ibid, pp.102) a operacionalização de um estudo de caso construtivista obedece a um caminho heurístico e, como tal, o investigador recorre a um “conjunto de instrumentos para a descrição, a análise dos processos de intervenção, permitindo documentá-los e posteriormente interpretá-los”. Esse conjunto de instrumentos capta o desenrolar do caso em todo o seu desenvolvimento. Para tal, o investigador recorre a técnicas como “observação participante, notas de campo, entrevistas semi-estruturadas individuais e colectivas, dados de observação estruturada usando escalas, incidentes críticos, fotografias”

(ibid, pp.102). O uso destes instrumentos de colecta de informações permite ao investigador “escutar as percepções dos actores, segui-las, ouvi-las, registá-las” e fazer o retrato de uma situação social particular captando modos de vida, componentes culturais, perspectivas, valores, atitudes, conhecimentos, interacções dos sujeitos (ibid, pp.102).

Sintetizando, o estudo de caso de cariz construtivista pretende “entender um percurso, um processo de mudança que não é meramente emergente”, mas que se faz a partir dos saberes e experiências dos actores “e em direcção a novos saberes e experiências” (ibid, pp.102-103). Trata-se do estudo de um caso através da participação e interacção dos seus autores “ouvindo-os, mas também confrontando-os com outras perspectivas, com outras possibilidades, outras alternativas” (ibid, pp.103). É um estudo de caso de uma acção, mas no âmbito de uma intervenção e com objectivos de produzir mudança, transformação, edificar diferença. Pretende captar a mudança ou as novas percepções dos actores, mas “em evolução e na direcção de algumas grandes finalidades que se estabeleceram colaborativamente” (ibid, pp.104), pois é um processo de intervenção participado entre investigador e sujeitos. Procura-se uma “construção partilhada do significado de qualidade” e a “construção da qualidade no quotidiano das práticas educativas”, pois é um modo operativo que possui alguns aspectos definidos e outros que se definem durante o processo (ibid).

2.4.A opção por um estudo de caso em investigação-acção

Tendo em conta a natureza do tema de estudo, o contexto a ser estudado e os objectivos delineados, optou-se por uma abordagem de carácter essencialmente descritivo e interpretativo, tomando a forma de estudo de caso avaliativo (Yin, 2005; Stake, 2009) inserido no âmbito da investigação-acção.

Com base nos pressupostos até aqui enunciados, sobre os paradigmas de investigação, será importante explicitar a perspectiva que configurou a produção de conhecimentos do presente estudo de caso. O estudo de caso desta investigação segue uma posição epistemológica de natureza qualitativa e de cariz construtivista, pois procurou a compreensão intensa e profunda de um dado contexto social para o perceber em toda a sua complexidade (Stake, 2005; Yin, 2005), a partir da perspectiva dos seus actores e da interpretação do investigador num processo dialéctico (Denzin e Lincoln, 2006). Neste sentido, o presente estudo visou uma compreensão aprofundada e detalhada acerca da qualidade da interacção adulto-

criança, de um pequeno grupo de educadoras, através da reflexão, colaborativa, sobre as próprias práticas, visando o seu desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, com o intuito último o desenvolvimento integral das crianças.

A opção pela investigação-acção deve-se ao facto desta metodologia ter como finalidade a mudança de um contexto social concreto e contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus actores (Pérez, 2004), intenção que também estava presente neste estudo, pois, como refere Corey (1953) citado por Pérez (2004, pp.150) a investigação-acção é um processo “através do qual os práticos pretendem estudar os seus problemas cientificamente com o fim de guiar, corrigir e avaliar sistematicamente as suas decisões e acções”. Assim, esta metodologia adquire uma importância primordial no campo educativo e concretamente neste estudo.

A investigação-acção promove o diálogo teoria-prática, conjuga processos de investigação e acção, conduz à produção de conhecimentos e mudança e promove a interacção entre investigadores e actores (Pérez, 2004). Neste estudo considerou-se a investigação como uma fonte de esclarecimento para a tomada de decisões e a acção como fonte de informação para a investigação num processo articulado. Por outro lado, privilegiou a partilha de saberes entre investigadora e actores, num processo de contínua colaboração entre investigadora e actores no processo de mudança, pois não se pretendia uma mudança proposta pelo investigador, mas construída com os actores implicados na transformação.

Assim, este estudo de caso avaliativo numa perspectiva construtivista no âmbito de uma metodologia de investigação-acção surge interligado. Por um lado, como prática com carácter colaborativo advinda da relação estabelecida entre a investigadora e os actores da instituição e que se caracterizou por prosseguirem um objectivo comum: a mudança e a melhoria da qualidade. Por outro lado, como actividade de investigação que simultaneamente contribuiu para a mudança dos actores e da instituição em estudo, com o apoio do investigador no desenvolvimento de competências de reflexão sobre a sua prática. Neste processo o investigador assumiu o papel de amigo crítico (Oliveira Formosinho, 2009b), isto é, de alguém que auxiliou os actores a analisar e a questionar a prática tendo como horizonte mudanças no seu pensamento e acção.

Posto isto, é necessário expor o desenho da investigação, isto é, caracterizar a realidade social que foi objecto deste estudo de caso e revelar quais os instrumentos e os procedimentos de recolha de informações que se utilizaram.

3.0 desenho da investigação

Neste ponto, pretende-se apresentar o desenho de investigação desenvolvido, que engloba a exposição dos objectivos do estudo, as questões de investigação, o objecto de estudo (o contexto e participantes), a organização do processo investigativo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise dos dados e os critérios de acção para assegurar a validade do processo e os resultados do estudo.

3.1.Objectivos de estudo

A finalidade deste estudo é a reconstrução da qualidade do atendimento educacional à criança pois só uma educação de infância de qualidade tem impacto duradouro na vida actual e futura das crianças. Para tal, apresentam-se como objectivos a descrição, compreensão e interpretação da acção profissional de três educadoras de infância, no âmbito da interacção educativa. Visa-se a promoção da qualidade dessa interacção adulto-criança como uma competência da acção profissional.

Assim, torna-se propósito do estudo a qualidade do ponto de vista da interacção adulto-criança bem como o estudo da transformação dessa qualidade, tendo em perspectiva o desenvolvimento de um processo participativo de formação, através da criação de uma comunidade de aprendizagem.

Foram também objectivos deste estudo:

- a) Aprofundar conhecimentos acerca de propostas pedagógicas sócio-construtivistas;
- b) Compreender os conteúdos e processos mais relevantes da formação em contexto na reconstrução da pedagogia;
- c) Aprofundar conhecimentos acerca da qualidade na educação de infância e compreender o projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias;
- d) Compreender as práticas de educadoras de infância nas dimensões pedagógicas centrais da acção profissional, sobretudo na dimensão das interacções.

3.2.Questões de investigação

Da finalidade e dos objectivos apresentados decorrem as questões de investigação:

⇒ *Como posso, enquanto directora pedagógica, apoiar a transformação praxiológica das salas de educação de infância pelas quais sou responsável?*

⇒ *Como posso desenvolver esse processo colaborativo partindo do ponto de vista das interacções adulto-criança?*

3.3. Objecto de estudo

Nesta investigação o objecto de estudo configura o contexto e os participantes envolvidos. O estudo foi desenvolvido numa instituição particular de solidariedade social, especificamente no estabelecimento de pré-escolar, composto por três salas de actividades, frequentadas por 57 crianças, apoiadas por 7 adultos, entre os quais 3 educadoras de infância.

3.3.1. Caracterização geral do contexto educativo

A escolha do contexto educativo deveu-se, principalmente, à preocupação, enquanto directora pedagógica do mesmo, com a melhoria contínua da qualidade do atendimento educacional à criança.

O contexto educativo em questão, juridicamente, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que abrange toda a área de Braga. Conta financeiramente com a comparticipação da Segurança Social e com donativos de particulares e instituições. Está localizada na cidade de Braga, mais precisamente na freguesia da Sé. Fundado a 19 de Março de 1968, tendo apenas como finalidade acolher temporariamente jovens solteiras grávidas que se deparavam com dificuldades sociais, materiais e familiares para criar o seu filho, constituiu-se associação em 1978.

Esta IPSS é constituída, actualmente, por uma estrutura que engloba: Creche, Pré-escolar, Centro de Actividades de Tempos Livres e Centro de Apoio à Vida. Tendo por missão “Educação e Apoio para um Futuro”, a instituição visa proporcionar a prestação de serviços sociais e educativos de apoio à infância e juventude; e de serviços de apoio à família e à comunidade. Para tal, apresenta um horário alargado para os serviços de apoio à infância e juventude, 07:45h às 19:00h, sendo que os serviços de apoio à família e comunidade funcionam ininterruptamente.

A instituição encontra-se localizada numa zona caracterizada por uma forte concentração populacional e por condições sócio-económico-culturais frágeis. A população que frequenta os serviços reflecte estas circunstâncias, pertencendo, maioritariamente, a um nível socioeconómico e cultural médio-baixo.

Em termos arquitectónicos, possui um edifício que já sofreu grandes alterações. Foi crescendo e alterando seu desenho inicial possuindo agora, ao nível do piso 0, gabinete da direcção técnica e pedagógica, gabinete de psicologia, sala de reuniões, secretaria, sala de professores, sala de contingência, atelier ocupacional, três salas de pré-escola, salão polivalente, cozinha, dispensa alimentar, refeitório, casa de banho geral (feminino/masculino), casa de banho de apoio ao salão polivalente (feminino/masculino), casa de banho da pré-escola, vestiário feminino, vestiário masculino, dispensa de arrumos, capela, recreio e garagem. No piso 1, gabinete médico, lavandaria, dois quartos de vigilantes, casa de banho de serviço, casa de banho adaptada, sala de actividades do CAV, cozinha, refeitório, duas salas de actividades de berçário, duas salas dormitório de berçário, fraldário, copa de berçário, duas salas de actividades de creche, copa de creche, dormitório de creche, casa de banho de creche, sala de actividades de CATL, sala de expressão plástica, sala de informática, casa de banho do CATL (feminino e masculino) e casa de banho adaptada. No piso 2, onze quartos do CAV, sala de convívio, balneário, casa de banho de banhos para bebés e casa de banho adaptada.

Ao nível dos recursos humanos a instituição conta com uma equipa multidisciplinar e variada, afecta aos diversos serviços e respostas sociais que dispõe. O quadro de pessoal contabiliza 30 colaboradores, entre os quais: uma Técnica Superior de Educação – Directora Técnica do Estabelecimento, uma Técnica Superior de Educação – Directora Pedagógica do Estabelecimento, duas Escriturárias, uma Cozinheira, uma Ajudante de Cozinha, duas Trabalhadoras Auxiliares de Serviços Gerais, um Motorista, uma Psicóloga, duas Educadoras Sociais, sete Educadoras de Infância e onze Ajudantes de Acção Educativa, três Ajudantes de Acção Directa, uma Técnica de Serviço Social. Para além destes, a ASJ conta também com a colaboração de outros profissionais como Nutricionista, Técnico Oficial de Contas, Engenheira Alimentar e Enfermeira, para além de estagiários e voluntários de áreas diversas.

No que concerne às três salas de actividades do estabelecimento de pré-escolar, contexto educativo específico da investigação, a sala de actividades dos 3 aos 4 anos era frequentada por vinte crianças, onde exerciam funções uma educadora de infância e duas ajudantes de acção educativa. A sala de actividades dos 4 aos 5 anos era frequentada por 19

crianças, onde exerciam funções uma educadora de infância e uma ajudante de acção educativa. A sala de actividades dos 5 aos 6 anos bera frequentada por 18 crianças, onde exerciam funções uma educadora de infância e uma ajudante de acção educativa.

A abordagem à instituição, ao contexto educativo, foi realizada de forma objectiva (Bogdan e Biklen, 1994), uma vez que desde logo foi demonstrada a intenção de realizar o estudo na instituição, assim como foram clarificadas as intenções e finalidades do mesmo. Tratou-se de uma investigação aberta, negociada e participada, uma vez que o investigador pertencia à organização em estudo. Em Setembro de 2010 foi informalmente negociada a intenção da realização do estudo na instituição em questão, directamente com a Direcção Técnica, sendo posteriormente formalizada com a Direcção. Depois, em reunião pedagógica, foram explicitados às educadoras de infância os objectivos do estudo, a sua duração e calendarização previsível, assim como acauteladas algumas questões de natureza ética.

3.3.2.Participantes

A presente investigação foi desenvolvida com três educadoras de infância que desenvolveram a sua acção docente na pré-escola, nas salas de actividades referenciadas no ponto anterior.

Para um conhecimento mais próximo de perfil de cada uma destas educadoras, apresenta-se no quadro seguinte uma breve caracterização do seu percurso formativo e da sua experiencia profissional:

| Salas | Educadoras | Formação | Experiência Profissional |
|----------|------------|--|---|
| 3/4 anos | A | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Educação de Infância numa universidade pública | 4 anos de serviço, sempre na instituição em estudo, sendo 2 em creche e 2 anos em pré-escola. |
| 4/5 anos | B | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Educação de Infância numa universidade pública | 12 anos de serviço, sendo 11 na instituição em estudo (3 anos em creche e 8 em pré-escola) e 1 ano noutras IPSS (6 meses em pré-escola e 6 meses em ATL). |
| 5/6 anos | C | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciatura em Educação de Infância numa universidade pública ▪ Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa numa universidade pública | 12 anos de serviço, sendo 12 na instituição em estudo (2 anos em creche e 10 em pré-escola) e 6 meses em pré-escola noutra IPSS. |

Quadro 2 – Historial Formativo e Profissional das Educadoras de Infância

Pela leitura do quadro podemos verificar que o grupo é composto por três educadoras, todas com licenciatura em educação de infância em universidade pública, sendo apenas uma

delas pós-graduada. O tempo de serviço das três educadoras, maioritariamente, foi realizado na instituição em estudo, sendo que as educadoras com mais anos de serviço também exerceram funções noutras instituições particulares de solidariedade social. Do tempo de serviço exercido, as três têm mais experiência profissional em pré-escola do que em creche.

3.4.Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

“A compreensão da realidade e a realidade em compreensão constituem-se interactivamente a partir da pluralidade metodológica” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008, pp. 12). Neste sentido, os dados e informações para levar a cabo o estudo de caso foram recolhidos através de múltiplas fontes de evidência. Foi uma pesquisa em que o conjunto de técnicas utilizadas levou em conta quer a temática de investigação, quer o contexto em que se realizou, mas principalmente as pessoas que estiveram inseridas nesse contexto. Assim, neste ponto apresentam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados no estudo empírico, bem como o modo operativo adoptado.

3.4.1.Uma observação naturalista e participante

A observação é fundamental ao conhecimento aprofundado e rigoroso do contexto, pela oportunidade que gera de um conhecimento mais fundamentado da realidade em estudo e de uma renovada compreensão dessa realidade através da construção de novas significações (Parente, 2002).

Segundo Postic e De Ketele (1988 cit. por Parente, 2002) a observação é um processo cuja primeira função é recolher informações sobre o objecto que se tem em consideração, é uma operação de levantamento e de estruturação dos dados de modo a fazer aparecer um conjunto de significações. Enquanto processo, corresponde a um acto de atenção que consiste na recolha, codificação e interpretação de dados, fazendo parte de processos mais globais. “É um processo capaz de ajudar a construir novas significações, cada vez mais elaboradas, sobre a realidade observada” (Parente, 2002, pp.168). É um processo sistemático e deliberado, através do qual o investigador recolhe a informação, e no qual intervêm as percepções dos sujeitos que observa e as suas percepções do que foi observado (Gómez, Flores e Jiménez, 1999). Como tal, a observação nunca é neutra porque é sempre “fruto da idiosincrasia do investigador, do

corpus teórico, do objecto de estudo, da interacção com os contextos (espaciais e temporais) em que está inserido” (Novo, 2009, pp. 106).

No âmbito deste estudo, a observação (Goméz, Flores e Jiménez, 1999) como técnica de recolha de dados, assumiu uma concepção naturalista e participante, uma vez que ocorreu nos contextos naturais nos quais as pessoas a observar participam e que são, quotidianamente, o palco das interacções. O carácter participante da investigadora materializou-se sob diferentes formas, embora de forma superficial de maneira poder funcionar enquanto investigadora. A participação procurou reger-se pelo respeito quer às normas formais e informais, quer às rotinas institucionalizadas, tendo havido uma preocupação constante em manter um carácter não interferente, com a menor intrusão possível no decurso natural dos acontecimentos. Contudo, a observação, para além permitir a recolha de dados, também contribuiu para a promoção e reforço das interacções entre a investigadora e aqueles que participaram no estudo, se atendermos à proximidade criada, aos diálogos, às reflexões conjuntas. De facto, não é possível perder de horizonte a evidência de que o processo de construção de significados é contextual, interactivo, situado cultural e historicamente, e dinâmico, acompanhando o decorrer de todo o processo investigativo (Denzin e Lincoln, 2000; Pérez, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002b).

A Escala de Empenhamento do Adulto

Neste estudo, no âmbito da observação, a escala de empenhamento do adulto¹ (Leavers, 1994 cit. por Bertram e Pascal, 2009) assume especial relevância, uma vez que permitiu “fazer uma avaliação objectiva da qualidade das interacções de um adulto com uma criança” (Pascal e Bertram, 1999, pp.30), tendo por base três dimensões nucleares da interacção: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. A finalidade da escala é centrar a atenção sobre o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem das crianças (Bertram e Pascal, 2009), pois permite, assim, observar e

“analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem (sentir, motivar, autonomizar, alargar, implicar a criança) como um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança” (Oliveira-Formosinho, 2001b, pp.91).

Na presente investigação, a observação com base neste instrumento foi realizada segundo as orientações acima referenciadas, com o objectivo de verificar a qualidade das

¹ Sob a coordenação científica de Júlia Oliveira-Formosinho, este instrumento foi adaptado, à realidade portuguesa, pela Associação Criança e pelo projecto DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (2009)

interacções do adulto com a criança e perceber qual o perfil de interacção de cada educadora, um que “o estilo de interacções entre o educador e a criança é um factor crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem” (Pascal e Bertram, 2000 cit. por Craveiro, 2007, pp.32). Cada educadora foi observada ao longo de quatro sessões (duas durante o período da manhã e duas sessões durante o período da tarde). Em cada uma destas sessões, a observação repartiu-se por cinco intervalos de observação com a duração de dois minutos cada. Cada um destes intervalos era seguido por um período em que se procedia à descrição das acções observadas e à tomada de decisão sobre a atribuição de níveis nas três categorias. A informação relativa a cada sessão de observação foi registada na Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto (Anexo 5), num total de quatro fichas por educadora.

A partir daqui foi possível desenvolver uma compreensão da realidade, avaliá-la, para nela poder projectar uma intervenção, na medida em que a observação sistemática dos três campos de acção da educadora, presentes neste instrumento, permitiram identificar os sinais de empenhamento presentes, ou não, na sua intervenção e conhecer o seu estilo de interacção. Assim, foi também possível compreender as necessidades de formação e aspirar um plano de acção, integrado num processo de desenvolvimento e melhoria da qualidade do contexto educativo estudado.

O tratamento dos dados consistiu no cálculo das médias para cada categoria de acção para cada educadora observada e no seu conjunto.

Notas de campo

A elaboração de notas de campo serviu para completar a observação realizada (Bogdan e Blikem, 1994), e constituem todos os dados que o observador/investigador recolhe no contexto durante o percurso da investigação. Relatam observações, acções e reflexões acerca de um amplo espectro de situações (Pérez, 2000), respeitando as idiosincrasias culturais do contexto observado. Inclui registos descritivos sistemáticos acerca das características e dinâmicas do contexto, acontecimentos, acções, interacções, fontes de informação, entre outros.

Segundo a proposta de Parente (2002), ao longo da investigação foram realizadas duas tipologias de notas de campo: o registo de incidentes críticos, segmentos descritivos específicos ou breves relatos narrativos importantes; e registos contínuos, relatos narrativos detalhados de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente (ibid). O carácter reflexivo

destas notas de campo materializou-se nas interpretações da investigadora, emergentes no processo de observação directa.

Relativamente aos registos de incidentes críticos, a selecção dos episódios a registar pautou-se pelo significado e relevância em relação aos objectivos e questões da investigação, procurando manter-se a objectividade das acções e/ou interacções dos intervenientes, tendo em conta a sequência dos acontecimentos e a referência aos elementos contextuais, como o dia, o período do dia e o número de crianças na sala.

Os registos contínuos foram efectuados tendo por referência intervenientes específicos, neste caso as educadoras, concretizados através do registo dos seus comportamentos, atitudes e verbalizações, obtidos pelo acompanhamento observacional. Foram igualmente considerados os elementos contextuais relevantes, recolhendo-se de forma exaustiva a sequência de acções e/ou interacções dos actores.

Estas notas de campo foram redigidas enquanto ocorriam os factos observados, à excepção de alguns registos de incidentes críticos que foram registados *a posteriori* dos acontecimentos para completar imagens recolhidas em vídeo.

Em relação à organização e tratamento da informação obtida, esta foi organizada por categorias, ou grupos, cuja sequência do processo de observação constituía: cabeçalho com referência à data, local, período do dia e educadora alvo de observação; componente descritiva das notas de campo recolhidas no contexto, complementadas por informações guardadas na memória; componente reflexiva e/ou interpretativa da investigadora de natureza diversa e a componente de análise (Anexo 4).

A análise das notas de campo, numa primeira fase, foi de carácter dedutivo, sujeitas a uma leitura flutuante sendo possível, posteriormente, a análise de conteúdo (Bardin, 2009; Vala, 1986) através do desenvolvimento de categorias de análise, relacionadas com as dimensões da escala de empenhamento do adulto (Leavers, 1994 cit. por Bertram e Pascal, 2009).

3.4.2.Registo em Vídeo

O registo em vídeo trata-se de um sistema aberto, que permite registar fragmentos da realidade de forma permanente, analisá-las, re-analisá-las quando necessário e útil, tornando temporalmente flexível a reconstrução da sua natureza processual original (Rodríguez, Gil e García, 1999).

Neste estudo o registo em vídeo reforçou a qualidade da informação recolhida, permitindo analisar as diversas situações captadas, encontrando focos analíticos e críticos para compreender a interacção educativa que a educadora promoveu com a criança, e por outro lado, identificar sucessos e dificuldades. Por isso, a análise das imagens foi direccionada para as dimensões que compõem a escala de empenhamento do adulto. Todas as imagens foram captadas em formato digital, importadas para o computador e organizadas com referência temporal e espacial.

3.4.3.As Entrevistas

As entrevistas (Yin, 2003; Gilham, 2000; Gómez, Flores e Jiménez, 1999) constituem, de facto, uma fonte essencial de evidências para o estudo de casos. “É utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador, desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994 cit. por Novo, 2009, pp.110). Visa “compreender o mundo a partir do ponto de vista do sujeito, revelando o significado das experiências e do seu mundo vivido” (Kvale, 1996, pp.1).

Existem numerosas tipologias de entrevistas, frequentemente, construídas em função do grau de estrutura. No âmbito deste estudo, para entrevistar as educadoras, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, ou semidirectiva/semidirigida (ibid), que se caracteriza pela existência prévia de um guião que se foca em determinados temas, passíveis de serem desdobrados em questões, mas simultaneamente pela abertura a mudanças de sequência e forma das questões, de modo a seguir as respostas do entrevistado (Kvale, 1996). O papel do investigador é seguir a linha de pensamento do seu interlocutor, assumindo uma atitude de escuta, sensibilidade e empatia.

Nesta perspectiva, procurou-se criar condições para que as entrevistas se aproximassem tanto quanto possível de uma conversa, o modo básico da interacção humana, e possibilitasse a obtenção de elementos reveladores acerca da prática profissional. Tratou-se de conversas intencionais, com uma estrutura e objectivos definidos pela investigadora, conduzida com flexibilidade, de modo a integrar as questões e os temas introduzidos pelas entrevistadas (Gilham, 2000). As entrevistas foram, assim, entendidas como uma interacção que assumiu

uma forma específica baseada numa finalidade (conhecer a acção pedagógica das educadoras, seus saberes, práticas e experiência profissional) e numa estrutura (um guião).

Nesta investigação, utilizaram-se os guiões de entrevistas (Anexos 1 e 2) propostos pelo Projecto Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (EEL/DQP) (Pascal e Bertram, 1998; Oliveira-Formosinho, 2009b) por se considerarem abrangentes e adequados à problemática em estudo. Os guiões das entrevistas foram utilizados apenas como referência e orientação para a entrevistadora/investigadora. Assim, o guião teve como função “levantar uma série de tópicos” (Bogdan e Biklen, 1994, pp.135) e não desviar demasiado ao assunto em estudo. Por outro lado, no desenrolar da entrevista, possibilitou às entrevistado definir o seu conteúdo.

Apesar do estudo se centrar nas relações/interacções, a opção pela aplicação integral da entrevista deveu-se à natureza flexível do desenho da própria investigação, assim como, à natureza da acção pedagógica das educadoras no pré-escolar, pois reconhece-se a sua natureza integrada e holística, na qual se salienta uma complexidade de interfaces a favor da intencionalidade educativa e da diferenciação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007a).

As entrevistas à directora do estabelecimento, assim como, às educadoras de infância envolvidas no estudo foram realizadas em Dezembro de 2011 pela investigadora, na instituição em estudo, em tempos não lectivos por elas disponibilizados, após consulta da disponibilidade e motivação das intervenientes. Estas foram informadas dos objectivos da entrevista, do carácter confidencial dos dados e da possibilidade de confirmarem os seus conteúdos.

As entrevistas foram gravadas em formato digital e posteriormente transferidas para o computador e transcritas. Tal como nas notas de campo, a análise das entrevistas, numa primeira fase, foi de carácter dedutivo, sujeitas a uma leitura flutuante sendo possível, posteriormente, a análise de conteúdo (Bardin, 2009; Vala, 1986). Essa pré-análise possibilitou o recorte dos textos em unidades comparáveis de categorização (Anexo 3).

3.4.4.A triangulação na análise do material empírico: a credibilidade e a natureza ética da investigação

A combinação destes múltiplos métodos empíricos na investigação conduziu a uma triangulação, visando critérios de credibilidade, isto é, com o intuito de aumentar o crédito na interpretação, principalmente por se tratar de uma pesquisa qualitativa.

Yin (2005) considera que a questão da validade e da confiabilidade de um estudo de caso se resolve, em parte, pela triangulação efectuada através da utilização de múltiplas fontes de evidência, que convergem para o mesmo conjunto de factos, fenómeno ou estudo de realidade, mas também para descortinar o que diverge para, de seguida, procurar o seu esclarecimento. Possibilita a emergência da multiplicidade de perspectivas presentes na situação em estudo. Permite ao investigador clarificar acontecimentos e interpretá-los (Cohen e Manion, 1990). Deste modo, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005, pp.126).

Tendo em conta que para este estudo existiu um cruzamento de diversos métodos, originando a produção de dados, a triangulação foi, sobretudo, uma triangulação metodológica, segundo a proposta de Stake² (2009). Envolveu a verificação atenta e cuidadosa dos dados recolhidos através da observação directa, naturalista e participante, através de uma escala, complementada com as notas de campo, do registo em vídeo e das entrevistas para assegurar a consistência dessas evidências. Desta forma, constituiu-se numa triangulação multimetódica que visou, principalmente, a compreensão e interpretação dos dados e não a evidência empírica.

Também é importante referir que critérios de rigor e ética, outra forma de triangulação, presidiram a todo o percurso de investigação. Desenvolver um projecto de investigação, para além das opções metodológicas e da questão de credibilidade, implica, de igual modo, a consideração de um conjunto de aspectos de natureza ética.

No presente estudo a procura de rigor procurou ser respeitada em todas as etapas do processo investigativo, desde a definição dos objectivos e das questões de investigação ao desenho da investigação que procurou ser coerente com os mesmos.

No que diz respeito ao processo de recolha de dados, a validade procurou ser assegurada, por um lado, pelo envolvimento mais significativo e prolongado da investigadora com as fontes de recolha de dados (Basse, 1999; Oliveira-Formosinho, 2002b) devido à imersão permanente da investigadora no contexto em estudo, onde a confiança junto dos participantes já estava estabelecida, conduzindo a um trabalho colaborativo. E por outro, a persistência na observação com a elaboração de registos detalhados e rigorosos dos fenómenos observados, assim como, a atitude de respeito e escuta atenta. Em qualquer investigação, a

² Com base em Stake (2009), pode-se apontar para quatro tipos básicos de triangulação a triangulação de dados; a triangulação teórica; a triangulação de investigadores; e a triangulação metodológica.

primeira estratégia de controlo da qualidade e garantia da credibilidade é a autovigilância da investigadora motivada pela convicção de que o rigor parte da exigência fundamental de ser rigorosa.

Neste sentido, a descrição autêntica e pormenorizada do conjunto de passos operacionais realizados no âmbito do estudo, assim como a descrição densa da lógica das interpretações utilizada pelo investigador (Stake, 1998), ou da cadeia de evidências (Yin, 1994) contribui para a questão da validade interna do estudo de caso porque torna possível a quem lê a investigação apreender e aprender dos procedimentos utilizados. Os dados qualitativos emergem das suas fontes e a lógica que é usada para interpretar os dados deve ser explicitada.

Em relação à análise e interpretação dos dados recolhidos, a natureza da sua codificação, a autenticidade, a explicitação dos procedimentos e o exercício constante da reflexibilidade, por parte da investigadora, foram perspectivados enquanto elementos de validação e de garantia da credibilidade.

Por fim, procurou-se garantir a credibilidade na escrita do texto final, através de uma narração detalhada (Bassegy, 1999), tendo em atenção a coerência e consistência interna da narrativa.

Outros aspectos éticos e deontológicos foram considerados, transversais a todo o processo investigativo, como o consentimento informado dos participantes, autorizações formais, explicitação dos procedimentos aos participantes, relações de reciprocidade, escuta e respeito, devolução dos resultados aos participantes e reflexão conjunta. É possível constatar que, em relação às questões éticas, as principais preocupações estão relacionadas com o papel do investigador e a sua relação com os participantes, com os direitos destes e com o equilíbrio entre os benefícios e riscos, mormente quanto às eventuais repercussões da divulgação dos resultados da investigação.

3.4.5. Organização temporal do processo investigativo

O estudo empírico desenvolveu-se a partir do intuito de contribuir para a transformação da qualidade do contexto educativo, pela qual investigadora é responsável, ainda antes de tecer os primeiros contactos com os dirigentes.

O estudo foi desenvolvido no terreno durante oito meses, compreendendo o último trimestre do ano de 2011 e o primeiro semestre do ano 2012. O quadro seguinte permite

elucidar a organização temporal do estudo, quais os objectivos, actividades e técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

| Calendarização | Objectivos | Actividades | Técnicas e Instrumentos |
|-------------------------|---|--|--|
| Outubro a Dezembro 2011 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obter autorização para o desenvolvimento do estudo ▪ Contactar com participantes ▪ Preencher fichas de informação ▪ Recolher Documentação ▪ Caracterizar o contexto | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedidos formais ▪ Reuniões com responsáveis ▪ Reuniões com os participantes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação directa ▪ Notas de campo ▪ Ficha de Caracterização do estabelecimento ▪ Ficha de Caracterização do Espaço Educativo ▪ Consulta do Projecto Educativo e do Projecto Pedagógico de Sala |
| Janeiro a Abril 2012 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Negociar a permanência nas salas de actividades para observação ▪ Recolher os dados empíricos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuniões com a directora do estabelecimento ▪ Reuniões com as educadoras ▪ Permanência nas salas de actividades | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação directa ▪ Notas de campo ▪ Entrevistas ▪ Registo em vídeo ▪ Escala de Empenhamento do Adulto |
| Maio a Junho 2012 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tratar e analisar os dados recolhidos ▪ Descrever e apresentar os resultados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistematização digital dos dados recolhidos ▪ Visualização dos registos em vídeo ▪ Reuniões com a directora do estabelecimento ▪ Reuniões com as educadoras | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise dedutiva ▪ Análise de conteúdo |

Quadro 3 – Organização temporal do estudo empírico

3.5. Apresentação, análise e interpretação dos dados

A recolha de dados, em si mesma, não é suficiente para alcançar as conclusões de um estudo. Os dados são o material bruto a partir do qual o investigador realiza as operações oportunas que o levem a estruturar o conjunto de informação num todo coerente e significativo. A análise de dados é, assim, o conjunto de manipulações, operações, reflexões, comprovações que se realizam sobre os dados com a finalidade de extrair significados relevantes relativamente à problemática da investigação (Gómez, Flores e Jiménez, 1999). Pretende-se alcançar um maior conhecimento da realidade estudada e, através da sua descrição, interpretar os seus significados para chegar a uma compreensão dos fenómenos objecto de estudo. Analisar dados qualitativos pressupõe examinar sistematicamente um conjunto de elementos informativos para delimitar partes e descobrir as relações entre as mesmas e as relações com o todo.

3.5.1. Os perfis profissionais no âmbito da interacção educativa

Neste ponto procedeu-se a uma análise das relações e interacções estabelecidas entre adultos e crianças, particularmente entre as três educadoras observadas e as crianças pelas

quais estão responsáveis. Apresentam-se, abaixo, os dados descritivos recolhidos através da utilização da Escala de Empenhamento do Adulto, nas dimensões de sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram e Pascal, 2009).

| EDUCADORA | SENSIBILIDADE | ESTIMULAÇÃO | AUTONOMIA |
|-------------|---------------|-------------|-----------|
| Educadora A | 3,3 | 2,7 | 2,1 |
| Educadora B | 2,55 | 2,1 | 1,55 |
| Educadora C | 4,4 | 3,85 | 3,65 |

Quadro 4 – Média da pontuação por categorias de acção por educadora

| SENSIBILIDADE | ESTIMULAÇÃO | AUTONOMIA |
|---------------|-------------|-----------|
| 3,42 | 2,88 | 2,43 |

Quadro 5 – Média da pontuação por categorias de acção do pré-escolar

A leitura destes quadros permite, antes de mais, verificar a existência de indicadores que evidenciam, claramente, a necessidade de reflexão por parte das educadoras. Apesar de uma das educadoras revelar, em todas as categorias de acção, um perfil compatível com práticas de qualidade, definidas pelo ponto de corte 3,5, a pontuação da média do conjunto das três educadoras, que compõem o pré-escolar do estabelecimento em estudo, não atinge o ponto de corte acima referenciado, em nenhuma dessas categorias. Estamos perante uma cultura profissional que procura valorizar o respeito pela criança mas não evidencia valorização da estimulação da criança, nem atribui à crença na sua competência.

Estas pontuações seguem um perfil de mediação verificado em educadores de infância a trabalhar na educação pré-escolar (Oliveira-Formosinho, 2001b; 2002a), com uma pequena diferença desses estudos (ibid) na hierarquia das categorias de acção. De entre as três categorias de acção, a sensibilidade assume-se como a dimensão com mais pontuação, seguida da estimulação e, por fim, da autonomia, como mostram os gráficos abaixo.

Figura 1 - Média da Pontuação por Categorias de Acção por Educadora

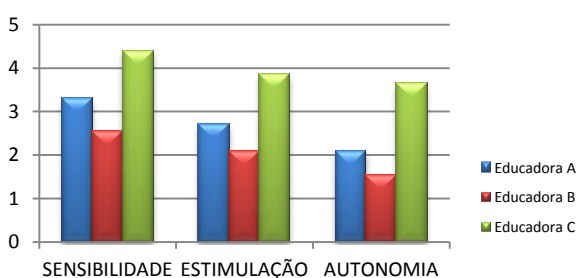
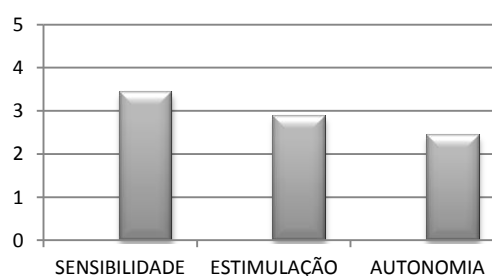


Figura 2 - Média Total da Pontuação por Categorias de Acção – Pré-escolar



Curiosamente, embora com pontuações inferiores, as pontuações resultantes deste estudo aproximam o perfil das educadoras ao perfil inglês descrito no estudo de Oliveira-Formosinho (2001b), em termos de hierarquia das categorias de acção.

Segue-se uma análise mais pormenorizada destas evidências.

3.5.1.1. As interações adulto-criança na categoria de acção SENSIBILIDADE

Neste ponto pretende-se revelar o perfil de mediação das educadoras observadas ao nível da sensibilidade, através das informações recolhidas através das técnicas de recolha de dados utilizadas.

Totalizando o número de observações efectuadas às três educadoras, sessenta observações (vinte por cada educadora), os resultados obtidos foram os seguintes:

| Categorias / Pontuação | Ponto 1 | Ponto 2 | Ponto 3 | Ponto 4 | Ponto 5 |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| SENSIBILIDADE | 1 | 11 | 21 | 13 | 14 |

Quadro 6 – Número total de observações na pontuação na categoria de acção sensibilidade

Verifica-se maior incidência de observações classificadas no ponto 3, seguida de observações classificadas nos pontos acima, definidores de mais empenhamento.

Embora se possa afirmar a existência de demonstrações de sensibilidade, estes valores evidenciam uma cultura emocional mais valorizadora das normas reguladoras. Lembra-se que a dimensão da sensibilidade se relaciona com as necessidades indefectíveis da criança, nomeadamente a necessidade de respeito, atenção, segurança, afecto, reconhecimento e encorajamento (Bertram e Pascal, 2009). As observações efectuadas permitiram, em determinadas situações, perceber que tais necessidades foram postas em causa, como se pode verificar, a título de exemplo, nas seguintes citações retiradas das notas de campo, que se refletem em comentários pouco abonatórios feitos à criança, à austeridade de algumas ordens dadas pelo adulto, ao tom de voz ríspido utilizado e à não escuta da criança, pondo em causa o seu bem-estar emocional:

“As crianças estão nas áreas a brincar. A educadora circula pela sala respondendo às várias solicitações das crianças. Uma das crianças saltita pela sala insatisfeita e a choramingar. A educadora logo repara: “*M. desculpa lá, mas tens que brincar na área com as amiguinhas. Tens que partilhar e emprestar as coisas.*”. A criança obedece dirigindo-se para a área da casa mas senta-se separada das restantes crianças amuada. A educadora entretanto não faz mais caso desta ocupando-se a arrumar materiais. A mesma criança continua insatisfeita e relutante em partilhar os materiais. Outra criança faz queixa dela à educadora, que lhe fala ralhando “*M.! Vou-te tirar daí! Tu não sabes brincar com as tuas colegas! Tens que emprestar as coisas. Os brinquedos não são só teus!*”. A criança tenta justificar-se mas a educadora continua a dizer-lhe para brincar e partilhar, não a deixando falar”. Notas de campo, Educ A, 18 de Abril de 2012.

“As crianças foram acabando os trabalhos e estão nas áreas brincar. A educadora ralha zangada com uma das crianças “*Eu estou chateada contigo! Sabes porquê?*” (volta-se e pega na folha com o desenho que a criança fez) “*Olha, tu achas que isto é um desenho?*” (inclinada em frente à criança mostra a folha à criança por alguns segundos sem dizer nada) “*Porquê isto?*” continua a educadora. A criança tenta explicar-se mas a educadora não a deixa falar e continua ralhando “*Sim, tu fizeste é isto rápido que é para ir brincar para as construções! Mas não vais. Vais sentar-te aqui e fazer o desenho em condições.*” termina a educadora puxando a cadeira para a criança se sentar. Esta obedece e senta-se enquanto duas outras crianças observam a situação caladas”. Notas de campo, Educ B, 27 de Fevereiro de 2012.

Estes exemplos contrastam com o discurso das educadoras aquando as entrevistas, o que demonstra incongruências entre a prática e o saber, que merecem ser alvo de reflexão.

“Este grupo por ter uma diferença grande de idades, (...) que têm (...) os seus diferentes interesses e diferentes necessidades, e eles, os mais pequeninos, ainda necessitam muito do nosso apoio (...) tentando ajudar e que eles fiquem, a nível emocional, até mesmo a nível de auto-estima, se puxem uns pelos outros. (...) eu procuro que todos tenham sempre (...) atenção, que saibam que nós estamos cá para eles, que saibam que nós estamos cá para os ajudar no que for... no que for preciso e quando estão bem, quando estão mal, quando precisam de colo, de mimo, procuramos sempre dar (...)”. Entrevista Educ A.

“Tento sempre proporcionar o bem-estar, tento sempre apoiá-la, transmitir-lhe confiança... porque temos sempre que nos lembrar que os meninos passam muito tempo no colégio e acabamos por ser um bocado... digamos uma figura maternal para eles. E, somos... eu, pelo menos, sou muito procurada pelos meninos, tento pr'a conforto como para conversar e tento sempre apoiar quando eles precisam sempre de alguma coisa ou um abraço... um mimo...”. Entrevista Educ B.

“Primeiro ouvir. Deixar a criança... dar espaço à criança para falar e ouvir a criança. Ouvir a criança individualmente e depois ouvir o grupo todo. E depois promover na criança um sentido de auto-estima, de partilha, de á vontade, de saber que pode ter iniciativa, que pode participar e que tem um meio que lhe é favorável para que partilhe quer com o adulto, quer com o resto do grupo todas as suas opiniões e todas as suas necessidades, porque elas são respeitadas e são ouvidas; e todos temos, apesar de termos opiniões diferentes, todas elas são válidas e todas elas têm valor”. Entrevista Educ C.

Apesar destas incongruências detectadas foi possível assistir a interacções com níveis de sensibilidade elevados, sobretudo nas observações efectuadas à educadora C, expressos em demonstrações de afectividade, ainda que mais verbal do que físicas, menor intrusividade, maior incentivo e encorajamento, valorização da criança e de várias formas de comunicação com a mesma, maior utilização da linguagem não-verbal, a atitude enérgica e humorada.

“A educadora vai buscar os trabalhos sobre a história elaborados pelas crianças e partilha-os com todos. Mostra os desenhos um a um. A educadora questiona individualmente cada criança sobre o seu trabalho. As crianças partilham os pormenores dos seus trabalhos. As outras comentam livremente os trabalhos apresentados. A educadora continua a partilhar os trabalhos e elogia frequentemente e individualmente os trabalhos de cada uma das crianças. Fica particularmente radiante com o progresso de algumas crianças que mostravam mais dificuldades. “*De quem é este trabalho?! Oh, R. olha que bem, tás a ver?! Olha a diferença! Que bem! Tás a ver R.?*”. A criança, encabulada, sorri contente. A educadora mostra grande contentamento com o empenho de todas as crianças. Estas sorriem”. Notas de campo, Educ C, 13 de Março de 2012.

“As crianças brincaram livremente. Entretanto, a educadora começa a preparar material para uma actividade a realizar no período da tarde. Duas crianças aproximam-se da educadora solicitando-lhe afecto, ao que a educadora corresponde sentando-se na cadeira e pegando nelas ao colo, acariciando-as. Outras crianças que observam rapidamente se aproximam também. A educadora beija todas”. Notas de campo, Educ B, 27 de Fevereiro de 2012.

3.5.1.2. As interações adulto-criança na categoria de acção ESTIMULAÇÃO

Para caracterizar o perfil do adulto no domínio da estimulação recorreu-se, novamente, aos resultados obtidos através das técnicas de recolha de dados utilizadas, abaixo apresentados, totalizando as observações efectuadas às três educadoras:

| Categorias / Pontuação | Ponto 1 | Ponto 2 | Ponto 3 | Ponto 4 | Ponto 5 |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| ESTIMULAÇÃO | 5 | 21 | 18 | 10 | 6 |

Quadro 7 – Número total de observações na pontuação na categoria de acção estimulação

Aqui verifica-se uma maior incidência de observações classificadas no ponto 2, seguida de observações classificadas nos pontos 3 e 4, revelando um perfil, predominantemente, de falta de empenhamento na atitude estimuladora da criança.

Através das observações realizadas, e pela pontuação obtida, foi possível discernir que a maior parte das interações entre o adulto e a criança não eram possuidoras de uma natureza estimulante, constatação patente nos seguintes exemplos das notas de campo:

“Durante o brincar nas áreas a educadora senta-se com as crianças, para colaborar nas suas brincadeiras, o que logo captou a atenção das mesmas à sua volta. Auxilia cada uma nas suas diferentes brincadeiras. A educadora entretanto dirige-se para uma das crianças que tenta montar uma sequência do alfabeto. Pega-lhe no jogo e corrige a sequência das peças mal colocadas pela criança, perante o olhar observante e calado da mesma. A educadora diz-lhe que faltam peças enquanto as procura dentro da caixa e no chão. A criança permanece com a mesma postura. A educadora pega na tampa da caixa e explica à criança para observar as figuras que estão na tampa para tentar montar a sequência correctamente. Permanecendo calada, a criança pega nas peças e inicia a montagem novamente. Outras crianças aproximam-se para solicitar a educadora e enquanto esta lhes dá atenção, a criança que tentava iniciar o jogo desinteressa-se e desiste da actividade, circulando pela sala com uma peça na mão, sem se interessar por outra actividade”. Notas de campo, Educ A, 18 de Abril de 2012.

“As crianças estão a realizar colagens com arroz. O trabalho é individual. A educadora apoia a uma das crianças mas abandona, por instantes, a sala enquanto a criança continua a tarefa sozinha. Logo que chega à sala vai novamente para junto da mesma criança, pegando no arroz e pondo por cima da cola para a criança repetir. A criança vai colocando arroz na cola enquanto a educadora vai a outra área por solicitação de uma criança. Quando se volta dirigir à criança que faz a colagem pega-lhe na folha dizendo “*Já está S.?*” A criança não responde e calada observa a educadora pegar-lhe na folha e a leva-la para por a secar. Algumas crianças continuam, individualmente, a fazer colagens com arroz. A educadora ajuda-as mas, a certo momento, vai fazendo pelas crianças as colagens, chegando cola ao papel, pegando em arroz e colocando-o em cima da cola. Uma das crianças pergunta: “*Oh T. porque é que fizeste assim?*” “*Tinha pouco arroz!*”, respondeu a educadora. A criança observa o que a educadora faz em silêncio”. Notas de campo, Educ B, 29 de Fevereiro de 2012.

Os baixos níveis de estimulação detectados no perfil de mediação do adulto, através das observações efectuadas, à excepção da educadora C, demonstram práticas cuja interacção é mais directiva e centrada no produto final, estereotipada, supervisiva, rotineira e, por vezes, desmotivada, quer por parte da educadora, quer por parte da criança. Algumas observações mostraram também interações interrompidas, inibindo o prosseguimento de acções

potencialmente ricas para a criança, interacções desadequadas por ausência de planificação e registos, e práticas em que a educadora não acompanha os interesses da criança ou em que assume inteiramente a progressão da actividade. Contudo, as observações também indiciam a presença de alguma forma de estimulação, sobretudo na exploração e no jogo das crianças com os seus educadores a nível físico, na proposta de actividades conjuntas pela educadora, nas intervenções em que a educadora proporciona informação, na comunicação das crianças com os educadores em trocas e conversas que envolvem linguagem não-verbal, na atitude por parte da educadora em observar e ouvir as crianças, dando-lhes directivas, fazendo-lhes perguntas, no reconhecimento por parte do adulto e nas interacções com vista à extensão da acção e/ou do pensamento.

“A educadora está sentada na roda a conversar com as crianças acerca de como tratar os trabalhos afixados no corredor do exterior da sala. As crianças vão participando no diálogo e a educadora encoraja-as: “*Muito bem M.*”. Interrompe várias vezes o que vai dizendo para deixar as crianças falar e opinar. Utiliza a linguagem não-verbal fazendo sinais às crianças para estas se sentarem, quando não se comportam de forma adequada ou para estarem atentas. Olha directamente para as crianças quando fala com elas e enquanto falam vai acenando com a cabeça. Questiona as crianças sobre o que tinham combinado trabalhar à tarde: “*Hoje à tarde o que vamos fazer?*”. Chama a atenção sobre o tempo de planeamento, pois as crianças ainda esquecem para onde escolheram trabalhar”. Notas de campo, Educ A, 18 de Abril de 2012.

“A educadora dá às crianças para cheirar um ramo de alecrim trazido por um familiar de uma das crianças para a sala. Depois de explorarem com os sentidos a planta, uma das crianças faz o seguinte comentário: “*O ramo é tão grande, maior que a régua da nossa sala.*”. A educadora, perante este comentário, pede para a criança ir buscar a régua para medir a planta. Colocaram juntos a régua junto da planta e questiona as crianças sobre o cumprimento. “*F. quanto mede a planta? Que número é este?*”. “*É um 5 e um 0...*” responde a criança. “*Então é o...*” volta a questionar a educadora. Todos respondem cinquenta. Continuam a medir o resto que falta. “*É mais vinte. Vamos contar? Cinquenta mais vinte?*” questiona a educadora. Entre palpites algumas crianças respondem setenta. “*Muito bem!*” diz a educadora. “*É muito grande, tem setenta centímetros, quase um metro*” continua a educadora. “*É tão grande que nem cabia naquela cartolina!*” logo refere uma das crianças, apontando para cima da mesa”. Notas de campo, Educ C, 5 de Março de 2012.

Apesar destes registos ilustrarem situações interactivas estimulantes, os resultados obtidos na totalidade das observações realizadas às três educadoras configuram um perfil de mediação pobremente nutridor de processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, cujas práticas de cariz transmissivo negligenciam a sua competência, participação e criatividade (Oliveira-Formosinho, 2007a; 2008), pois o elevado controle assumido pelo adulto na interacção inibe a acção, o raciocínio e a comunicação.

3.5.1.3. As interacções adulto-criança na categoria de acção AUTONOMIA

Para caracterizar o perfil das educadoras de infância no que concerne à sua atitude em fomentar a autonomia da criança, tal como nas categorias de acção anteriores, recorreu-se às informações das técnicas de recolha de dados utilizadas:

| Categorias / Pontuação | Ponto 1 | Ponto 2 | Ponto 3 | Ponto 4 | Ponto 5 |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| AUTONOMIA | 15 | 19 | 14 | 10 | 2 |

Quadro 8 – Número total de observações na pontuação na categoria de acção autonomia

Também nesta categoria de acção se verifica uma maior incidência de observações classificadas no ponto 2, seguida de observações classificadas nos pontos 1 e 3, revelando um perfil, predominantemente, de falta de empenhamento no desenvolvimento da autonomia da criança, que não reflecte o necessário respeito e apoio pela iniciativa e liberdade da criança.

Seguem exemplos, retirados das notas de campo que apontam esta constatação:

“A educadora conversa na roda com as crianças sobre os trabalhos que realizaram na actividade de inglês. Num dos trabalhos a educadora pergunta à criança que o fez porque é que só utilizou duas cores para pintar as folhas e a flor do trabalho. A criança responde que só lhe apeteceu pintar com aquelas cores. Continua a educadora “*Mas tu já viste folhinhas das árvores azuis ou cor-de-rosa? Na natureza já viste folhinhas desta cor? Olha lá para fora, que cor são as folhinhas das árvores?*”. A criança olha para a janela e responde verdes, mas acrescenta “*Mas eu quis que as minhas folhas fossem azuis e cor-de-rosa.*”. A educadora aceita a resposta mas insiste na cor verde. Pergunta se seguida porque é que também pintou fora dos contornos ao que a criança lhe responde que estava com pressa. A educadora fala para todos dizendo que não vale a pena fazer os trabalhos à pressa pois ficam feios e que têm sempre tempo para terminar. Notas de campo, Educ A, 18 de Abril de 2012.

“As crianças estão a fazer o planeamento com a educadora. A educadora pergunta individualmente para onde querem ir, lembrando que não podem escolher sempre as mesmas áreas. Avisa uma das crianças que é a última vez que escolhe a área da casa pois vai sempre para essa área. A criança permanece calada. A educadora vai-lhe dando sugestões sobre que áreas pode escolher, às quais a criança não mostra grande reacção. Acaba por timidamente escolher a biblioteca. A educadora diz-lhe que pode ser e regista a informação, questionando-a sobre o que quer fazer nessa área, que também depois regista. (...) Entretanto, a educadora questiona outra criança para que área quer ir, esta também responde que quer ir para a área da casa. “*Nem pensar! Escolhe outra área.*” diz a educadora. A criança fica pensativa e diz que vai para a área dos jogos. “*Aleluia!*” diz a educadora”. Notas de campo, Educ B, 29 de Fevereiro de 2012.

Estes registos indiciam, assim como as classificações das observações efectuadas, uma clara necessidade de revisão das concepções e acções associadas ao suporte quotidiano das intenções, iniciativas, escolhas, interesses e motivações da criança, no sentido de uma materialização do papel protagonista desta no processo de ensino-aprendizagem. Relembre-se que a categoria de acção da autonomia diz respeito ao grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e exprimir as suas ideias (Bertram e Pascal, 2009), o que não se verifica na prática quotidiana e no estilo de interacção do conjunto das educadoras observadas.

A categoria de acção autonomia trata-se, ainda, do modo como o adulto apoia a resolução de conflitos, o estabelecimento de regras e a gestão comportamental da criança. Também neste aspecto pode afirmar-se estar perante perfis de mediação em que, novamente, a competência da criança na construção de vias para a resolução de conflitos sociais não era considerada.

Em entrevista, quando questionadas acerca das estratégias utilizadas para lidar com os comportamentos inapropriados ou na resolução de conflitos, as educadoras:

“Aqui na sala eu primeiro falo com eles no momento. Procuramos ter sempre as conversas em grande grupo, é sempre explicado o que é que a criança fez para que eles próprios cheguem à conclusão e que me tentem indicar o que fizeram de mal, como deveriam ter feito, o que vão fazer para resolver o problema que surgiu. Por vezes, são os colegas que ajudam na resolução desse mesmo problema, outras espera-se que a criança, ela própria, chegue à conclusão do que fez mal e do porquê e que pense que regra infringiu e que não está de acordo com o nosso dia-a-dia”. Entrevista Educ A.

“É assim, no início do ano nós sentamo-nos todos em grande grupo e combinamos as regras da sala. As regras são faladas entre todos, são combinadas entre todos e construímos o nosso quadro das regras. Quando acontece algum comportamento inapropriado tento inicialmente não intervir para ver se a própria criança consegue chegar à conclusão do que ela está a fazer está errado. Se calhar a partir do momento em que eles não conseguem chegar ao consenso, eu já faço a minha intervenção e converso com eles se realmente o que eles estão a fazer está certo, tentamos recordar as regras”. Entrevista Educ B.

“Desde logo, no início do ano, em reunião de grande grupo temos sempre por hábito construir as regras da sala. Estas regras são construídas pelo grupo, é o grupo que as constrói, logo, isto é uma maneira de responsabilizar as crianças pelos seus próprios comportamentos. A partir do momento em que as regras estão construídas e em que nós temos afixado um quadro de regras, as crianças sabem que têm que se responsabilizar pelos comportamentos. Comportamentos inadequados, que não correspondam às regras que foram negociadas pelo grupo, têm que ter uma penalização. Logo essa penalização pode passar por retirar a criança da actividade, penalizar durante algum tempo e por a colocar a pensar na regra que ela própria construiu, para ver se o seu comportamento seria adequado ou não. Elas próprias já sabem quando alguém está, ou não está, a cumprir e elas próprias negociam, entre si, e gerem o sistema de regras”. Entrevista Educ C.

No discurso destas profissionais está patente a preocupação com a autonomização das crianças na resolução de conflitos interpessoais, sobretudo reforçando a negociação de regras e comunicação com as crianças. Porém, as observações efectuadas demonstram que este discurso é posto, frequentemente em causa:

“Uma criança continua insatisfeita e relutante em partilhar os materiais. Outra criança faz queixa dela à educadora, que lhe fala ralhando “M.! Vou-te tirar daí! Tu não sabes brincar com as tuas colegas! Tens que emprestar as coisas. Os brinquedos não são só teus!”. A criança tenta justificar-se mas a educadora continua a dizer-lhe para brincar e partilhar, não a deixando falar. A criança começa, entretanto, a fazer birra”. Notas de campo, Educ A, 18 de Abril de 2012.

“A educadora está a acabar de história e vai mostrando as imagens do livro. A maior parte do grupo de crianças escuta interessada. De vez em quando, repreende as que não estão a respeitar as regras e pede atenção. Uma das crianças brinca com um telemóvel. A educadora manda-a guardar o telemóvel no bolso e ralha-lhe dizendo que lhe tira o telemóvel se a volta a ver a brincar com ele na hora das actividades. A criança obedece guardando o telefone no bolso”. Notas de campo, Educ B, 29 de Fevereiro de 2012.

Estas evidências exemplificam a reduzida autonomia das crianças na resolução de conflitos, assim como a dependência do adulto no mesmo domínio. Em várias situações observadas não foram criadas oportunidades para que as crianças, através da mediação do adulto, desenvolvessem atitudes e comportamentos mais autónomos na resolução de conflitos. Apesar de, em determinadas situações, as educadoras fornecerem explicações à criança, facto é que as suas intervenções com as crianças, envolvidas num conflito instalado ou prestes a ocorrer, se baseavam muitas vezes em advertências, ordens ou pedidos, pronunciados em voz

alta, ou pronunciando o nome da criança que inferia estar na origem do conflito, conduzindo ao eclodir do conflito ou a uma subida na intensidade do mesmo ou à incompreensão por parte da criança.

Notoriamente, as relações de poder são assimétricas, centradas no adulto, já que o estabelecimento de regras constituía privilégio do adulto, embora as educadoras refiram o contrário nas suas entrevistas. Em várias observações as regras eram estabelecidas pelas educadoras, não negociadas e não permitindo a participação da criança, características de uma abordagem tradicional de pedagogia (Oliveira-Formosinho, 2007a), sendo criadas poucas oportunidades de negociação ou auto-regulação. Pode mesmo afirmar-se que o papel de mediação do adulto na resolução de conflitos está, praticamente, ausente.

Apesar de todas as educadoras necessitarem de reflectir na concretização da participação efectiva da criança, foi possível, ainda que em menor grau, observar formas de reconhecimento e respeito pela iniciativa da criança, evidentes na responsividade face à alegria da criança, face ao seu trabalho e criação, na focalização dos seus pontos fortes e dos seus interesses, no encorajamento e reconhecimento das suas escolhas e no apoio à resolução de conflitos sociais:

“A educadora, calmamente, chama a atenção de uma criança que está muito irrequieta e a perturbar o momento “Chiu! Si Não se interrompe os trabalhos, senão os meninos não são mais teus amigos. Vamos ouvir. Tens que ouvir para também fazer o teu trabalho.”. A criança acalma-se um pouco, procurando estar atenta”. Notas de campo, Educ C, 5 de Março de 2012.

“A educadora fica particularmente radiante com o progresso de algumas crianças que mostravam mais dificuldades. “De quem é este trabalho?! Oh, R. olha que bem, tás a ver?! Olha a diferença! Que bem! Tás a ver R.?”. A criança encabulada sorri contente. A educadora mostra grande contentamento com o empenho de todas as crianças. Estas demonstram contentamento, sorrindo”. Notas de campo, Educ C, 13 de Março de 2012.

“Ainda nas áreas, a educadora repara no trabalho de uma das crianças que está na área da expressão plástica: “Uau! Foste tu que recortas-te essa menina sozinho?! E agora o que vais fazer?”. A criança responde que quer recortar um menino, que entretanto já procura na revista. Outra criança que está na mesma área diz: “Oh P. eu também consigo!”. “Consegues o quê, querida? Diz a educadora. “Também consigo recortar.” Responde a criança”. Notas de campo, Educ A, 18 de Abril de 2012.

“Entretanto uma criança aproxima-se da educadora pedindo que lhe aperte os cordões. A educadora questiona-a como é que se deve perguntar. A criança acrescenta “se faz favor”. A educadora apertar-lhe o cordão. Outra criança aproxima-se trazendo “comida” que fez na cozinha para a educadora. Esta aceita e finge que come perguntando: “Como é que fizeste este frango?”. A criança inventa”. Notas de campo, Educ B, 27 de Fevereiro de 2012.

Estes pequenos excertos mostram como os acontecimentos ou actividades, potenciadas pela acção mediadora do adulto, podem constituir-se momentos de aprendizagem sem comprometer a experiência de capacitação e participação da criança. A participação com agência da criança, com poder de intervenção no decurso dos acontecimentos que a rodeiam, com poder escolha e liberdade, é indissociável do contexto de aprendizagem e, neste, com o perfil de mediação do adulto (Oliveira-Formosinho, 2004). “A agência da criança, na educação

de infância requer escolha e auto-iniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidades de comunicação e a interação no contexto de colaboração com pares e os adultos (idid, pp.148). Neste sentido, a mediação da agência da criança exige que o exercício profissional se detenha, primeiramente, na criação de condições contextuais para que possa participar com agência.

CAPÍTULO III

JORNADA DE APRENDIZAGEM COLECTIVA NO ÂMBITO DA PROCURA DA PARTICIPAÇÃO

1. A Formação em Contexto para a (re)construção da prática docente

1.1. A Formação de Professores/as

A formação de professores tem sido fervorosamente debatida e estudada, num esforço colectivo dos profissionais de educação em assumir o compromisso de promover as mudanças em prol da melhoria do acto educativo, particularmente aquelas vinculadas à profissionalidade docente. “Se a escola e os professores são perspectivados como agentes de mudança para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa” (Novo, 2009) é importante e necessária uma conceptualização da formação como um processo permanente, que se inicia na formação inicial e se perpetua ao longo da vida profissional (Oliveira-Formosinho, 1998). A formação de professores “deverá ser concebida como um *continuum*” (Marcelo, 1995 cit. por Craveiro, 2007, pp.18).

É através da formação que o professor poderá encontrar caminhos para se adaptar ao novo, para reflectir sobre a sua prática, já que é um “processo evolutivo e experiencial que congrega oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas e disposições que conduzem à aprendizagem e ao crescimento profissional” (Craveiro, 2007, pp.4). Desta forma, há maiores possibilidades de mudança, em prol da melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem das crianças, assim como do seu próprio desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, do desenvolvimento organizacional do contexto em que está inserido.

Contudo, o modo escolarizado que a formação contínua tem assumido, centrando-se na transmissão de saberes, na perspectiva da compensação, à margem das situações de trabalho, sem considerarem os contextos de vida e as aprendizagens das crianças (Ferreira, 2001), relega para segundo plano as necessidades dos sujeitos em formação, conferindo aos professores um papel passivo no seu processo formativo, com dificuldades em articular os conteúdos de formação e a prática, enfatizando a individualidade e a competição. O pressuposto de que o

professor com base na sua experiência, nos seus conhecimentos e crenças, em articulação com o contexto de trabalho, tem um papel decisivo na sua formação, reforçando os benefícios do modelo reflexivo e investigativo, que subentende que formadores e formandos são colaboradores, não existindo conteúdos pré-determinados ao momento de formação, pois os saberes são produzidos em cooperação e em negociação colectiva e contínua. Nesta perspectiva cabe a noção de professor-investigador (Alarcão, 2001; Nóvoa, 1995) e a concepção de profissional-reflexivo (Schön, 1995; Alarcão e Sá-Chaves, 1994), num estilo de formação construtivista e ecológico que sustentam o papel activo dos formandos na construção do seu conhecimento e desenvolvimento (Oliveira- Formosinho, 1998; Alarcão e Sá-Chaves, 1994).

Embora o conceito de profissional reflexivo seja recente, a sua origem remonta a Dewey que já defendia o ensino reflexivo como um “um activo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efectuado à luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam” (Dewey, 1953, pp.8). Destaca “o processo reflexivo do professor como fonte essencial de conhecimento e elo de conexão entre o universo das práticas e das teorizações” (Pinazza, 2007, pp.90).

Em Dewey encontramos um dos precursores na análise do pensamento reflexivo vinculado ao aprimoramento da prática docente. Enquanto o professor desenvolve a capacidade reflexiva dos seus educandos, desenvolve também a sua capacidade de reflectir e, a partir daí, pode superar as condições de mero aplicador de soluções definidas pela ciência, encontrando, pela reflexão da prática, a superação da racionalidade técnica que não dá conta das situações problemáticas do quotidiano escolar. É de grande importância o professor analisar constantemente a sua prática pedagógica, tendo uma atitude reflexiva e crítica, consciente da sua capacidade de construção metodológica para transformar a sua prática, procurando os seus objectivos e também os do aluno no processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a autonomia na descoberta do conhecimento.

Na formação de professores a reflexão tem poder como “instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção” (Garcia, 1995, pp.60), contribuindo para que os professores repensem a sua forma de leccionar e accionem processos de reflexão sobre as metodologias pedagógicas adoptadas. A formação reflexiva assume-se, neste plano, como um elemento central da prática docente e do desenvolvimento profissional, cuja finalidade é resgatar o professor como sujeito da *práxis* pedagógica e o espaço escolar como *locus* da formação. Para que os professores possam potenciar o seu papel é necessário que reflectam de forma

contextualizada, uma vez que cada contexto tem a sua especificidade própria. Trata-se de tomar decisões específicas sobre a prática ecologicamente considerada.

Como a formação em contexto é voltada para as demandas quotidianas das instituições, além do trabalho integrador de todas as esferas que envolvem a criança e a reflexão permanente, este tipo de experiência formativa modifica o olhar do professor promovendo reflexões e, conseqüentemente, melhorias nas propostas pedagógicas e nas práticas educativas. As condições contextuais exercem profunda influência para o educador se apropriar, autonomamente, da sua profissionalidade, autonomia essa, que decorre do pensar reflexivamente sobre a actuação profissional, isto é, de um processo metacognitivo. O comportamento autónomo não aparece naturalmente, depende da investigação permanente sobre a própria prática. É desenvolvido e exercido num contexto a várias vozes (Formosinho e Machado, 2000). A articulação entre profissionalidade e âmbito institucional como resultado da reflexão docente é um processo emancipatório que objectiva educar os professores a serem pensadores autónomos e práticos reflexivos, comprometidos com uma educação de qualidade.

A formação de professores deverá ser entendida, neste sentido, como uma forma de permanente actualização e reflexão dos professores, de forma contextualizada, buscando uma profissionalidade mais reflexiva e menos cristalizada na formação inicial.

1.2. Formação em Contexto: a alternativa para a formação, para a acção e para a investigação

Apesar da via escolarizada e tradicional da formação continua constituir, ainda, o modelo mais generalizado, a formação em contexto surge como resposta alternativa, cujas “práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas (...) tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam.” (Ferreira, 2001, pp.75).

Este formato de formação valoriza a racionalidade prática que reconhece o professor como um profissional capaz de reflectir na e sobre a prática (Schön, 1995) e cuja teoria é transformada em hipóteses de trabalho capaz de fomentar a prática (Machado e Formosinho, 2009). A formação em contexto, como uma resposta alternativa à formação centrada no modelo escolar, é entendida como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores e em que estes são elementos e produtores activos das diversas fases do processo de formação

(Nóvoa, 1995). Configura uma formação centrada nos docentes, em que estes são considerados sujeitos, e não objectos, (Ferreira, 2001) criando momentos de partilha e reflexão sobre os problemas da prática, oportunidades de formação conjunta, onde se confrontam práticas e situações à luz de teorias que, através da participação crítica, do questionamento e do compromisso tornam possível uma aprendizagem colaborativa e a inovação no modo de pensar e de agir. Constituem momentos de construção participada na comunidade prática, transformando as experiências individuais e colectivas.

Neste sentido, a formação em contexto, formação centrada na escola, constitui a alternativa que serve as reais necessidades particulares, as necessidades da comunidade educativa, apelando a novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho, nomeadamente, trabalhar em equipa, considerar a organização no seu todo, desenvolver uma comunidade de aprendizagem permanente, nas e através das situações profissionais, no quadro da organização (Craveiro, 2007). Só esta formação renovada ganhará maior pertinência em consequência da especificidade da profissionalidade do/a educador/a de infância (Oliveira-Formosinho, 2001b), que abrange uma diversidade de papéis, uma multiplicidade de interações e integrações.

Aqui, encontramos a proximidade com a teoria ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (1996), que enfatiza a importância do contexto, a influência da acção educativa do meio sobre o indivíduo. Falar de ecologia do desenvolvimento humano, segundo este autor, é, basicamente, ressaltar que nos desenvolvemos contextualmente.

No seguimento de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001, pp.37), a formação em contexto afirma-se no modelo ecológico de desenvolvimento humano, elaborado por Bronfenbrenner, podendo ser projectada para uma abordagem de formação contínua de professores, que implica

“o estudo do processo de interacção mútua e progressiva entre professor activo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido, sendo este processo influenciado pelas interrelações quer entre os contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos em que os professores interagem”.

Os factores do contexto ou ecológicos apontam para aspectos da cultura dos professores e da dinâmica institucional da escola inserindo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no contexto da escola e na perspectiva da formação em contexto centrada na escola.

Pressupõe modos de formação abertos, integrados no trabalho, participativos e que favorecem a autoformação.

Uma visão holística do desenvolvimento profissional dos professores supõe uma articulação integrada de factores e dimensões pessoais, de factores e dimensões sociais e colectivas e, ainda de factores e dimensões contextuais ou ecológicas (Oliveira-Formosinho, 2001c). Não se pode ignorar o professor/pessoa e a organização social/contexto, pois são dimensões interdependentes, logo a formação em contexto constitui-se como uma estratégia ecológica, uma vez que encara os professores como profissionais que se formam, num trabalho colectivo de reflexão sobre os seus processos de trabalho e, por outro lado, encara as escolas como lugares onde os professores aprendem. Pretende-se, então, que a organização e o conjunto de profissionais formem uma organização apta à aprendizagem (Barroso, 1997) ou uma comunidade aprendente em que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham” (Canário, 1994 cit. por Barroso, 1997, pp.74). Deste modo acontece uma integração entre a dimensão da formação e a dimensão da organização que leva a uma articulação das situações de formação com as situações de trabalho (Barroso, 1997).

“De facto, a formação das educadoras em contexto procura integrar a pessoa da educadora e a sua experiência, o conjunto das educadoras que exerce funções no jardim, o jardim-de-infância e a sua organização e os seus projectos e a aprendizagem colectiva de novas formas de acção capazes de contribuir para a mudança e melhoria da acção/intervenção educativa” (Parente, 2004, pp.104).

Esta articulação entre esta nova forma de organizar o trabalho e a formação, centrada no contexto organizacional, possibilita as mudanças individuais e colectivas. “Este processo contempla a dimensão individual, mas também a dimensão colectiva e interactiva resultando numa aprendizagem organizacional” (ibid, pp.24). A formação em comunidade de aprendizagem pode contribuir para que as competências e os saberes individuais possam ser utilizados em benefício do colectivo, permitindo, simultaneamente, uma posição crítica sobre as experiências de cada um, o que segundo Craveiro (2007, pp.26) “significa mudar os processos de interacção social dentro da escola que, no caso dos professores, significa transformar uma cultura fortemente individualista por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipa”.

Na formação em contexto valorizam-se os processos participativos, uma visão relacional e colaborativa da formação que se desenvolve de forma mediada e em companhia (Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009). Tudo isto não se faz isoladamente, por isso, (Oliveira-Formosinho, 2009; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; 2000) é importante o

cultivo da abertura a outros microssistemas, como escolas de formação, movimentos pedagógicos, associações, entre outros, como suportes externos que apoiam o desenvolvimento profissional e organizacional de modo sustentado e colaborativo, no sentido de dar sustentabilidade ao percurso.

Em suma, a formação em contexto, como a alternativa, assume-se um modelo de formação aberto e flexível que permite processos evolutivos diferenciados, que conduzem a relações conscientes e responsáveis, que possibilitam a aprendizagem e o crescimento em parceria de todos os sujeitos envolvidos.

A pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001) integra simultaneamente a autonomia individual de exercício do poder com o exercício social, recíproco e relacional da participação colectiva. Em concomitância, deve estar permanentemente atenta às necessidades daqueles que serve, nomeadamente as crianças. Por tal, a formação em contexto permite honrar simultaneamente o direito dos professores ao desenvolvimento profissional e o direito das crianças a uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009).

1.2.1. O contributo da Associação Criança

No âmbito do trabalho desenvolvido pela Associação Criança, a formação em contexto é um processo privilegiado para a reconstrução da pedagogia, que pressupõe uma dialética entre a formação, a acção e a investigação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009).

A Associação Criança³, associação privada com fins públicos, surgiu no final de 1995 com o objectivo de promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças nos seus contextos pedagógicos e organizacionais (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2007b). Ao longo de quase duas décadas, a Associação Criança tem desenvolvido trabalho do domínio da formação, intervenção e investigação, tendo em vista o desenvolvimento dos diversos “profissionais que actuam na educação de infância inserida na melhoria dos contextos organizacionais em que trabalham, para promover práticas educativas e

³ A criação da Associação Criança foi inspirada pelas ideias e pelo trabalho desenvolvido por João Formosinho e pelo desenvolvimento do Projecto Infância (1991-2006) coordenado por Júlia oliveira-Formosinho, apoiada pela Fundação Aga Khan e pela Fundação Calouste Gulbenkian.

organizacionais conducentes ao desenvolvimento das crianças e suas famílias” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, pp.27-28).

Neste campo de acção, a formação em contexto constitui um verdadeiro instrumento para o desenvolvimento de processos colaborativos que se orientam para o apoio ao desenvolvimento profissional dos educadores de infância e de outros adultos que trabalham com crianças e as famílias, no sentido de os tornar protagonistas centrais da construção da qualidade no atendimento educacional à infância (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2001). Deste modo, estamos perante uma intervenção, que através de processos de aprendizagem experiencial, de mecanismos de reflexão cooperada e de formação cooperada, permitem a construção de aprendizagens ao longo do processo (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). Neste seguimento, a co-participação de todos os actores pressupõe existência de relações e interacções de respeito, condição ética a impregnar os processos de formação, intervenção e investigação (Oliveira-Formosinho, 2008).

Uma síntese a partir da prática, experiência e saber da Associação Criança apresenta-se na figura seguinte, elaborada por Oliveira-Formosinho:

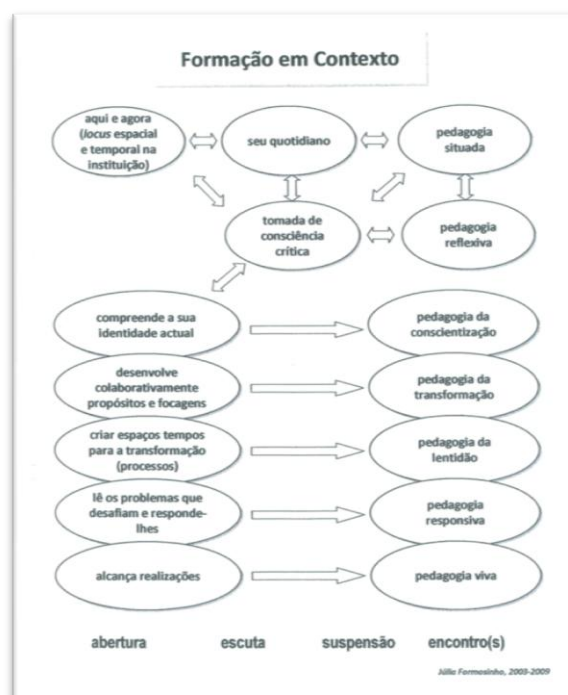


Figura 3 – Formação em contexto

Os processos de formação em contexto são desenvolvidos com referência ao *locus* espacial e temporal do contexto praxiológico, ao seu quotidiano enquanto objecto de análise e reflexão, alcançando-se, assim, uma pedagogia situada e reflexiva. Esta parte da desocultação

das especificidades dos contextos, promovendo uma compreensão da identidade actual, o que representa uma pedagogia da conscientização. Configura-se a base para uma reflexão co-participada em torno das potencialidades e constrangimentos dos contextos, abrindo caminho ao desenvolvimento colaborativo de propósitos e focagens, uma pedagogia da transformação. A formação em contexto concebe, então, uma pedagogia que procura criar tempos, espaços e recursos para a transformação, o que constitui uma pedagogia consciente da lentidão. Lê os problemas que desafiam e possibilita a co-construção de respostas, concretizadas no quotidiano pedagógico, sendo por isso uma pedagogia responsiva. Desta forma procura alcançar realizações, a provocar impacto qualitativo nos contextos e nas vidas daqueles a que se destina. É uma pedagogia viva, aberta aos diferentes actores e que escuta activamente todas as perspectivas, na suspensão e no encontro, ao serviço da transformação. Neste processo, a acção e a reflexão interagem continuamente, pois “transformar o mundo da pedagogia da infância requer o suporte da reflexão que permite a fusão do saber e do pensar” (Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009, pp.83), possibilitando a construção progressiva da inovação. No âmago deste processo encontra-se a tomada de consciência crítica por parte dos educadores de infância acerca da complexidade das interfaces processuais que configuram a formação em contexto. Partindo da identificação colectiva das necessidades, privilegiam-se os saberes relevantes para a prática, pois são as mudanças no campo praxiológico o veículo que possibilita o impacto junto das crianças (Oliveira-Formosinho, 1998; 2007a; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). É a formação centrada nas práticas que aproxima os processos de formação contínua e o desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009a).

2. A Qualidade na Educação de Infância

2.1. Situando o conceito de qualidade

A educação de infância tem funções muito importantes ao nível educacional e social, motivo pelo qual a qualidade dos serviços que se prestam a estes níveis seja exigida pelas famílias e pelo Estado, que impõem padrões mínimos de qualidade e procura a avaliação e o desenvolvimento da qualidade (Oliveira-Formosinho, 2001a). Neste sentido, ao falar-se da qualidade de vida das crianças em idade pré-escolar estará a falar-se de qualidade de educação, quer no jardim-de-infância quer em casa, que é proporcionada às crianças.

A NAEYC (National Association for the Education of Young Children) destaca o conceito de alta qualidade identificando-o com um

“ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias (Bredenkamp 1992). Igualmente alta qualidade implica, por sua vez, práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contenham duas dimensões principais: a adequação à idade e a adequação ao indivíduo. Tais dimensões dever-se-ão aplicar às quatro componentes dos programas pré-escolares: currículo, interações adulto-criança; relações família jardim de infância a avaliação do desenvolvimento da criança” (Bredenkamp, 1992 cit. por Bairrão, 1998, pp.48-49).

Para Moss e seus colaboradores (Moss e Pense, 1994 cit. por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004) “a qualidade é um conceito construído, de natureza subjectiva, referido a valores, crenças e interesses”, que não se apresenta uniforme mas com diversidade, uma vez que poderá variar em função de contextos educativos diferentes e dos diferentes intervenientes que dele fazem parte. O processo de desenvolvimento da qualidade torna-se, assim, num processo em construção, fazendo a diferença na vida actual e futura das crianças, suas famílias e comunidade. (Pascal e Bertram, 2000 cit. por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004). Os mesmos autores citam Moss e Pence (1994) referindo que a qualidade deve ser definida pelos profissionais de educação, pais e crianças que, através de um *modelo inclusivo* se envolvem e participam na avaliação da qualidade e eficácia do processo de aprendizagem.

Esta afirmação remete para uma concepção ecológica de qualidade (Bronfenbrenner, 1996; Garbino e Ganzel, 2000 cit. por Oliveira-Formosinho, 2001a) porque se refere ao contexto, aos seus actores e suas interações, uma qualidade construída nas interações educacionais e relações interpessoais, sendo assim social construtivista. Segundo Mallaguzzi (1998 cit. por Oliveira-Formosinho, 2001a) a qualidade é um processo-em-progresso, que depende dos seus actores centrais: crianças, educadores e pais.

Tudo isto se enquadra no paradigma contextual de análise da qualidade na educação (Oliveira-Formosinho, 2009b; 2001a) uma vez que o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade se centra nos processos e produtos, contextuais, e se desenrola por intermédio da colaboração entre os actores internos na construção partilhada, contextual, dinâmica e evolutiva da qualidade. Tendo por oposição o paradigma tradicional, centrado na avaliação de produtos, estáveis e pré-determinados, construídos por agentes externos, orientado para a comparação e generalização (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004), no quadro do paradigma teórico participante

(Oliveira-Formosinho, 2001a) é possível definir o conceito de qualidade como um processo problematizador e participativo, dinâmico e situado, sendo, assim, um processo em construção que depende de todos os actores que se relacionam directamente e influenciam o seu processo e desenvolvimento (Moss e Pence, 1994 cit. por Bairrão, 1998). Deste modo, torna-se importante “o apoio à construção de contextos educativos humanizantes que desempenhem um papel importante na construção de cidadania emergente das crianças, bem como a promoção da interligação entre os diversos contextos de vida” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004, pp. 82).

2.2. A Avaliação da Qualidade em Educação Pré-escolar: o Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”

Nos últimos anos tem-se verificado um interesse crescente pela questão da avaliação em educação pré-escolar e, por conseguinte, importa apoiar os vários intervenientes de um contexto educativo a analisar e fundamentar o que consideram ser a qualidade do processo de aprendizagem.

O Projecto Effective Early Learning (EEL/DQP) (Pascal e Bertram, 1998), incrementado em Portugal sob a designação de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Oliveira-Formosinho, 2009b), pretende facultar uma estratégia de mudança através de um modelo de avaliação e desenvolvimento, aproveitando e desenvolvendo os conhecimentos e competências prévios de todos os que trabalham com as crianças em contextos de educação pré-escolar.

O Projecto DQP adopta, assim, um modelo inclusivo (Moss e Pence, 1994 cit. por Bairrão, 1998) uma vez que o processo de avaliação é realizado com os participantes. Desta forma, a avaliação é mais rigorosa e válida se partir de uma perspectiva partilhada e acordada entre todos os que mais de perto contactam com as experiências submetidas a avaliação - “abordagem democrática” de avaliação da qualidade (Pfeffer e Coote, 1991 cit. por Oliveira-Formosinho, 2009b). A qualidade é definida pelas reflexões partilhadas e pelo acordo estabelecido entre profissionais de educação de infância experientes, pais e crianças, em parceria com consultores externos. Pretende-se tornar os serviços co-responsáveis, correspondendo aos seus propósitos e contribuindo para o *empowerment* daqueles que os utilizam ou que trabalham neles.

A abordagem DQP assume-se, assim, como um sistema flexível e que admite uma interpretação singular, mas está construído em torno de um conjunto bem definido de

parâmetros de uma prática educativa de qualidade, que comporta dez parâmetros ou dimensões da qualidade (Oliveira-Formosinho, 2009b) reportados a finalidades e objectivos; experiências de aprendizagem/currículo; estratégias de ensino e aprendizagem; planeamento, avaliação e registos; pessoal; espaço educativo; relações e interacções; igualdade de oportunidades; participação dos pais e da comunidade; e monitorização e avaliação. Na sua abordagem de avaliação da qualidade, que se situa ao longo de quatro fases (avaliação, planeamento da acção, melhoria e reflexão), o DQP tem em consideração a avaliação do contexto, englobando aspectos do estabelecimento educativo que circunscrevem o ambiente em que se desenrola a actividade; a avaliação do processo que incide sobre o que é experienciado ou vivenciado no estabelecimento educativo; e a avaliação de resultados que incidem sobre os produtos e os efeitos da aprendizagem nos contextos educativos (ibid).

2.3. A importância da interacção na qualidade dos contextos educativos

Porque a educação e o ensino se desenvolvem através de uma relação entre pessoas, o enriquecimento e a adequabilidade do meio não são suficientes para o estabelecimento de uma prática educativa de qualidade. As diferentes intervenções que o adulto realiza ao longo do dia, nas diferentes interacções com a criança, constituem uma variável fundamental, designada por Laevers como o *estilo do adulto*, tendo-lhe sido conferido um papel essencial na prossecução dos objectivos educacionais da infância, que âmbito do Projecto DQP é, igualmente, valorizado.

Sendo a qualidade um processo contextual orientado para dez dimensões (Bertram e Pascal cit. por Oliveira-Formosinho, 2009b), entre elas as relações e interacções, o processo, estas assumem especial relevância uma vez que as crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem no âmbito do contexto educativo: pares, educadores, pais e comunidade.

As interacções constituem a “dimensão-chave para a construção de significado acerca da qualidade e do desenvolvimento da qualidade no quotidiano do jardim-de-infância” (Oliveira-Formosinho, 2001a, pp.172). Alargar e desenvolver as interacções, dentro e fora da escola, contribuirá para melhorar a qualidade, uma vez que todos se envolvem numa preocupação e responsabilidade comum, que é o bem-estar da criança.

O estilo de interacção é importante na relação com a criança, na sua aprendizagem e desenvolvimento e no ambiente educativo (Oliveira-Formosinho, 2001b). Neste contexto a escala

de empenhamento do adulto, integrante do Projecto DQP (ibid), assume-se como um instrumento privilegiado na observação e avaliação da qualidade da interacção adulto-criança, como dimensão fundamental à qualidade do ambiente educativo e das aprendizagens das crianças. Enquanto instrumento de avaliação da qualidade da prática, a escala de empenhamento do adulto permite compreender a pertinência da sua utilização na identificação do estilo de interacção adulto-criança, servindo de apoio à mudança e melhoria da acção do educador. Como corolário as crianças beneficiarão de práticas educativas de maior qualidade, que asseguram o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Só deste modo, a educação de infância terá impacto na vida actual e futura da criança e efeitos significativos e de longo prazo na sua realização escolar e social (Schweinhart and Weikart, 1993; Sylva et al, 2003 cit. por Oliveira-Formosinho, 2009b).

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES DO ESTUDO

De acordo com a postura epistemológica, com as evidências e com a produção de conhecimentos que se descreveu, anteriormente, pretende-se que as conclusões finais deste estudo constituam, não só, um momento de síntese e articulação de informações, mas também, de interpretação e levantamento de directrizes sobre as mesmas. Para tal, antes de mais, é pertinente lembrar as questões de investigação, ou seja, as perguntas de partida que serviram de fio condutor da pesquisa para os confrontar, com os resultados do estudo:

- ⇒ *Como posso, enquanto directora pedagógica, apoiar a transformação praxiológica das salas de educação de infância pelas quais sou responsável?*
- ⇒ *Como posso desenvolver esse processo colaborativo partindo do ponto de vista das interacções adulto-criança?*

Assim, poder-se-á referir, em linhas gerais, que todo o processo desenvolvido ao longo do tempo em que decorreu esta pesquisa permitiu avaliar a qualidade das interacções adulto-criança, do estabelecimento de pré-escolar em estudo, e traçar o perfil de mediação de cada educadora de infância participante, visando compreender os processos inerentes à transformação dessa qualidade, em direcção a níveis que respeitem mais os direitos irredutíveis das crianças e profissionais.

Os resultados obtidos demonstram a absoluta necessidade de repensar concepções e acções, rever quadros teóricos e refletir nas práticas quotidianas, enquanto profissionais da educação de infância. As vivências, acções, reflexões, problemas, desafios que o quotidiano coloca à profissão educadora, quando identificados, podem tornar-se o ponto de partida para uma caminhada formativa com vista à reconstrução das práticas e à construção de saberes no âmbito das *coisas da profissão* (Oliveira-Formosinho, no prelo).

Enquanto directora pedagógica, o apoio à transformação praxiológica das salas de educação de infância pelas quais sou responsável só será possível através de processos de formação em contexto, apontada como alternativa, como via privilegiada para a procura da

pedagogia participativa. Uma jornada colectiva a partir da realidade obtida pelas evidências realizadas no âmbito deste estudo, na dimensão das interacções adulto-criança, cuja conscientização servirá de catalisador à reflexão para o processo formativo e, conseqüentemente, transformativo, constituindo um processo situado e ecológico. Só esta modalidade de formação, em contexto, “inicia o seu trabalho no espaço e no tempo da instituição, focando-se no quotidiano das salas de actividades para desenvolver processos situados de aprendizagem dos profissionais em interactividade com a aprendizagem das crianças” (ibid).

Deste modo, após o levantamento do quotidiano educativo das três educadoras de infância, pelas quais sou responsável, a partir do ponto de vista das interacções, é possível apontar algumas prioridades para reflexão, que poderão constituir-se em linhas orientadoras para uma jornada de formação, uma caminhada da conscientização à transformação (ibid).

No âmbito da categoria de acção de *sensibilidade* uma prioridade, ao nível da formação, relaciona-se com o respeito pela criança. Algumas observações efectuadas colocam visível a necessidade de erradicar comentários e atitudes mais hostis, lesivas de direitos elementares das crianças. Para tal será importante o descentramento do adulto e a tomar a perspectiva da criança, procurando a compreensão das necessidades emocionais da criança, melhorando a compreensão empática⁴ das educadoras.

Outro aspecto diz respeito à promoção da competência da criança. A premência em fortalecer as expectativas das educadoras em torno da competência da criança, contrariando uma imagem desvalorizada dessa competência. O discurso de certas educadoras reflectia dificuldades na compreensão de determinadas atitudes ou comportamentos das crianças como manifestações da sua competência, comprometendo a resposta, por parte do adulto, às necessidades emocionais, à afirmação pessoal da criança, à necessidade de reconhecimento e à experiência de si como um ser com capacidade, condicionando, desta forma, a sua participação.

Ainda no âmbito das questões ligadas à sensibilidade, também merece destaque a necessidade das educadoras reconhecerem as formas individuais ao nível comunicacional das crianças e de integrarem, de forma intencional, comunicação de natureza não-verbal. A compreensão multiforme da comunicação da criança é justificada no âmbito de uma pedagogia diferenciada e pela necessidade das educadoras interpretarem e responderem às crianças.

⁴ Carl Rogers identificou algumas qualidades interactivas essenciais à aprendizagem: sinceridade e autenticidade; aceitação, valorização e confiança; compreensão empática (Rogers, 1983 cit. por Bertram e Pascal, 2009).

Em relação à categoria de acção da *estimulação* os aspectos a considerar para formação prendem-se, sobretudo, com a criação de ambientes com contornos estimulantes para as crianças, com a criação de oportunidades de estimulação da acção, pensamento e comunicação da criança, apoiando as educadoras na compreensão da perspectiva da criança e da forma como esta expressa a sua competência. Destaca-se a necessidade de propor actividades e materiais com potencial para estimular o pensamento e acção da criança, o envolvimento do adulto nas suas brincadeiras/jogo, da escuta, do diálogo, do encorajamento, das demonstrações não directivas, do incentivo à observação, à concentração da sua atenção e da orientação da criança. Salientando, ainda, a relevância do encorajamento à exploração, interacção e comunicação da criança, verbal e não-verbal.

A *autonomia* constitui a categoria de acção em que as educadoras revelaram mais dificuldades. Apesar de ter sido possível observar situações de livre iniciativa e exploração da criança, em que a criança assumiu um certo protagonismo, respeito pelo trabalho e opinião das crianças acerca dos seus trabalhos, assim como, de registo dessas ideias expressas pelas crianças, certo é que as evidências resultantes das técnicas de recolha de dados utilizadas revelam a urgência em rever o respeito pela lógica da criança, pelo seu ritmo e pelo tempo que esta necessita para resolver problemas autonomamente. O perfil de mediação dos adultos observados persiste nas interacções centradas no adulto e impeditivas à participação da criança, patentes na desatenção, na negligência pelo ritmo da criança, no desencorajamento e na falta de apoio à iniciativa da criança. Em algumas situações observadas, o adulto, no lugar desse apoio, envolveu-se em tarefas de manutenção da sala, chegando mesmo a ausentar-se da mesma.

Em relação ao estabelecimento de regras e gestão de conflitos, as evidências mostraram claramente a urgência de repensar e refletir a prática, já que era constante a utilização de directivas, ordens, pedidos ou advertências, inconsistências na utilização de regras; os juízos imediatos feitos com referência ao historial comportamental da criança; a ausência de diálogo, compreensão e negociação. Observou-se, várias vezes, uma centração imediatista na resolução dos conflitos, através de estratégias centradas no adulto negando às crianças oportunidades para aprendizagens de referência no domínio sócio-moral. Daqui decorre a necessidade do adulto compreender que os conflitos, quando geridos de forma adequada, podem representar momentos de aprendizagem para a criança, pelo que será importante reforçar, em formação, estratégias no papel mediador da educadora, como o respeito pela perspectiva da criança; a

valorização dos elementos não-verbais na sua intervenção, a aproximação física das crianças, a colocação ao seu nível e a utilização de um tom de voz e de gestos gentis; o reconhecimento, resolução e reconciliação, visando uma visão justa e participada do problema e a co-construção de soluções, contrariando o carácter retórico e inconsistente da sua intervenção; e a revisão contínua da organização de espaços, materiais, rotinas que possam estar associados à emergência de conflitos.

A partir destas directrizes, no âmbito das interacções adulto-criança, poder-se-á desenvolver um processo de formação reflexivo e conscientizante, baseado na realidade praxiológica, a partir do interior das salas de actividades, “em companhia de um formador em contexto que tem uma função de mediação pedagógica no âmbito da transformação práxiológica” (ibid). Um formador com abertura e conhecimento do grupo profissional, que procura suspender-se e desafiar a comunidade de aprendizagem para a mudança e reconstrução da *práxis*, o que, enquanto directora pedagógica, poderá ser o caminho e contributo no apoio á transformação praxiológica das salas de educação de infância pelas quais sou responsável. Fazer formação em contexto para a transformação da pedagogia é “tomar consciência das práticas que constituem a identidade que nos caracteriza no momento em que vivemos; reflexivamente pô-las em diálogo com os outros saberes-fazer pedagógicos pensando o futuro pedagógico que queremos viver/ser” (ibid), concretizando uma pedagogia dos direitos da criança. “Formar para transformar e assim educar melhor as crianças” (ibid), uma pedagogia da formação em contexto, do respeito, da colaboração, da transformação e da avaliação, com vista à inovação (ibid).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto serão apresentadas algumas considerações mais relevantes que surgiram ao longo do processo de investigação, quer ao nível da revisão da literatura, quer ao nível do estudo empírico.

Este estudo procurou uma compreensão aprofundada e detalhada acerca da qualidade da interacção adulto-criança, de um pequeno grupo de educadoras, visando o levantamento de directrizes para, através da criação de processos de formação em contexto, ser possível a sua reflexão e conscientização, com vista à transformação praxiológica e, assim, melhorar a educação das crianças. Esta intenção materializou-se, por um lado, na identificação, análise e apresentação de referenciais teóricos e empíricos e, por outro, no desenvolvimento de um estudo de caso no âmbito de uma investigação-acção.

No que concerne à revisão da literatura, o enquadramento no estudo numa perspectiva pedagógica de cariz sócio-construtivista subsidiou a construção do mesmo, desde os fundamentos do ponto de partida ao modo operativo que o concretizou, conteúdos e processos. A identificação de referenciais pedagógicos de qualidade para a educação de infância, designadamente gramáticas participativas como a abordagem High-scope combinada com a perspectiva da Pedagogia-em-Participação, permitiu uma coerência de valores que orientaram todo o processo investigativo. Para além disto, esta revisão permitiu perceber a importância da formação dos profissionais e da existência de apoio contínuo à sua acção. Desta constatação partiu a intenção, enquanto directora pedagógica do estabelecimento em estudo, de compreender a realidade praxiológica das educadoras de infância pelas quais sou responsável, possuindo alicerces para a criação de uma comunidade aprendente e, colaborativamente fazer uma jornada de aprendizagem colectiva na procura de uma pedagogia participativa, visando a “desconstrução-construção da realidade profissional” (Oliveira-Formosinho, no prelo).

Relativamente ao estudo empírico, são de realçar as potencialidades da opção metodológica qualitativa, por um estudo de caso em investigação-acção, enquanto via de construção de conhecimento que permite sustentar projectos transformativos. A natureza

colaborativa, relacional e dialógica associada à investigação-acção também se revelou importante neste estudo, reflectindo democraticidade no decorrer do processo. Para tal, a necessidade de suspensão (ibid) e a auto-vigilância por parte da investigadora, no decorrer de todo o processo investigativo foi constante e fundamental, enquanto elemento problematizador da acção e investigador da reflexão.

A pertença da investigadora ao contexto de estudo abriu caminho a uma acção orientada para as necessidades e problemas concretos do mesmo, constituindo um forte desafio no processo de reflexão crítica acerca do *self* enquanto investigador. Vários são os autores que têm vindo a reclamar atenção para a forma como este *self* influencia o processo de investigação, reconhecendo que cada investigador se exprime a partir de uma comunidade interpretativa distinta, construída a partir da interacção entre diferentes elementos como a sua biografia pessoal e profissional ou as suas perspectivas teóricas e sobre a investigação (Denzin e Lincoln, 2000). Esta conduta auto-reflexiva tornou-se particularmente importante no processo de observação das educadoras e, posteriormente, na análise e interpretação dos dados, cujo distanciamento foi condição seminal para garantir a veracidade, a credibilidade e a democraticidade do todo o processo de investigação. Esta atitude por parte da investigadora, numa lógica relacional de cariz horizontal, de abertura e respeito pelas perspectivas das educadoras de infância que participaram neste estudo, permitiu inquietá-las, instiga-las, problematizar e desafiar as suas concepções e práticas, reforçando a sua consciência crítica, lançando bases para o desenvolvimento de um projecto colectivo de melhoria do quotidiano praxiológico. Neste cenário, de movimento de construção da mudança, é relevante voltar a enfatizar a importância da formação dos profissionais, principalmente quando no nosso país, a débil formação que o ensino superior tem proporcionado parece ter sofrido um agravamento decorrente das reformulações Bolonha, no âmbito da formação de professores. Daqui decorre a grande necessidade de criação de oportunidades de formação que possam dar uma resposta cabal às reais dificuldades da prática educativa. A formação em contexto encontra aqui a sua génese e significado, pois só esta modalidade ecológica (ibid) de formação torna viável o desenvolvimento de dinâmicas formativas que facilitam a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional e, assim, efectivar os direitos irredutíveis de crianças e adultos.

Este estudo deverá ser entendido como um contributo situado, que se relaciona, sobretudo, com a preocupação, por parte de elementos directivos, em orientar um estabelecimento cuja melhoria contínua da qualidade dos serviços prestados à infância constitui

prioridade e, concomitantemente constitui imperativo de prestação de contas associado a estes serviços. Só desse modo, a educação de infância tem impacto na vida actual e futura da criança e efeitos significativos e de longo prazo na sua realização escolar e social (Schweinhart and Weikart, 1993; Sylva et al, 2003 cit. por Oliveira-Formosinho, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I e SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. (Ed.) (1994). *Para intervir em educação*. Aveiro: Ed. Cidine, pp. 201-232.

ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Campos, B.P. (Org.) (2001). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP/Porto Editora, pp. 21-30.

BAIRRÃO, J. (1998). O que é a qualidade em Educação pré-escolar? In ME-DEB – Núcleo de Educação Pré-Escolar (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In Canário, R. (Org.) (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Ed., pp. 61-80.

BASSEY, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

BERTRAM, T e PASCAL, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Coordenadora da Adaptação Júlia Oliveira-Formosinho. Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRONFENBRENNER, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

COHEN, L. e MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

CRAVEIRO, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (2006). *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

DENZIN, N.; e LINCOLN, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Rds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 1- 28.

DEWEY, J. (1953). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

FERREIRA, F.I. (2001). A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In Oliveira-Formosinho J. e Formosinho J. (Orgs.) *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 62-77.

FORMOSINHO, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In Ferreira, I. e Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 117-138.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2007). Anónimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In Oliveira-Formosinho J.; Kishimoto T.; Pinazza M. (Orgs.) *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed, pp. 293-328.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

GARCIA, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (1995) (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIE, pp. 51-76.

GILHAM, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.

GÓMEZ, G.; FLORES, J. e JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KVALE, S. (1996). *InterViews: Na introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

LEAVERS, F. (1994). The innovative Project Experiential Education and the definition of quality in education. In Laevers F. (Org.), *Defining and assessing quality in early childhood education*. *Studia Paedagogica*. Leuven: Leuven University Press.

LINCOLN, Y.; E GUBA, E. (2006) Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. Denzin, Y. Lincoln, e Col. *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. São Paulo: Ed. Artmed, pp.169-192.

MACHADO J. e FORMOSINHO J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas formação contínua. In Formosinho J. (Coord.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 287-302.

NOVO, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

NÓVOA, A. (1995) Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote – IIE, pp. 13-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001a). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In Oliveira-Formosinho J. e Formosinho J. (Orgs.) *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 166-180.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001b). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto-criança. In Oliveira-Formosinho J. e Formosinho J. (Orgs.) *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 80-103.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001c). Do projecto Infância à Associação Criança: Da formação escolar à formação em contexto. In Oliveira-Formosinho J. e Formosinho J. (Orgs.) *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 14-26.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002a). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: Um estudo longitudinal. In Oliveira-Formosinho J. (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 121-143).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002b). Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In Oliveira-Formosinho J. e Kishimoto T. (Orgs.) *Formação em Contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson Learning, pp. 49-108.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. Ano 38, nº 1, 2, 3, 2004, pp. 145-158.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007a). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, pp. 13-42.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007b). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In Oliveira-Formosinho J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, pp. 43-92.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008). A interacção e participação na escola infantil. *Revista Pátio – Educação Infantil*. Brasil: Porto Alegre. Ano VI, nº17, 2008, Julho-Outubro, pp. 37-39.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009a). Desenvolvimento profissional dos professores, in Formosinho J. (Coord.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009b). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Coord.). Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento (Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*. Janeiro-Março 2004, 1 (XXII), pp. 81-94.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2000). O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: A intervenção da Associação Criança. *Infância e Educação – Investigação e Práticas, Revista do GEDEI* (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº2, Dezembro, pp.39-62.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2001). Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na Educação de Infância. In Oliveira-Formosinho e Formosinho (Orgs.) *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 27-61.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (2002). A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho J. e Kishimoto T. (orgs.) *Formação em Contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson Learning, pp. 1-40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2008). Prefácio. In Máximo-Esteves L. *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora, pp.7-14.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, pp. 97-117.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (2001). O modelo de intervenção da Associação Criança: Uma gramática ecológica para a inclusão. In Oliveira-Formosinho e Formosinho (Orgs.) *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 229-254.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho J. (Org.) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO A.; MATEUS-ARAÚJO M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso. In Oliveira-Formosinho (Coord.) *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa, pp. 81-98.

Oliveira-Formosinho, J. (no prelo). Formação em contexto como aprendizagem profissional em companhia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Pedagogia em creche: Espaços, tempos, projectos*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

PARENTE, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho J. (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp.166-216.

PARENTE, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

PASCAL, C., BERTRAM, A. et al. (1998). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar: Um programa de Desenvolvimento Profissional*. Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

PASCAL, C., BERTRAM, A. et al. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.

PÉREZ, G. (2000). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II: Técnicas y análisis de dados*. Madrid: Editorial La Muralla, 3ª edição.

PÉREZ, G. (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I: Métodos*. Editorial La Muralla, 4ª edição.

PINAZZA, M. (2007). John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In Oliveira-Formosinho J.; Kishimoto T.; Pinazza M. (Orgs.) *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed, pp. 65-94.

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção educacional. Aveiro: Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro.

RODRIGUEZ G., GIL J. e GARCÍA E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

SCHON, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (1995) (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IE, pp. 79-91.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

STAKE, R. (2000). Case Studies. In N. Denzin e Y. Lincoln (Rds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 435- 454.

STAKE, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição.

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva, e J. Pinto (Orgs.) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

YIN, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

YIN, R. (2003). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed.

YIN, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

ANEXOS

ANEXO 1

Guião da Entrevista à Directora Técnica

1. FINALIDADES E OBJECTIVOS

- a. O estabelecimento tem projecto educativo? Como foi elaborado? Quem participou na sua elaboração?
- b. Como é que o projecto educativo é divulgado aos diferentes intervenientes?
- c. Quais as finalidades e os objectivos para a educação pré-escolar de acordo com o Projecto Educativo do Estabelecimento? (adaptar consoante se está a entrevistar a direcção de estabelecimentos solidários, públicos ou privados).
- d. Quais as finalidades e os objectivos para a creche de acordo com o Projecto Educativo do Estabelecimento? (adaptar consoante se está a entrevistar a direcção de estabelecimentos solidários, públicos ou privados).
- e. Considera que este estabelecimento dá resposta às necessidades das crianças e dos pais? Quais as principais preocupações em cada um destes domínios?
- f. Há preocupação de integrar crianças com NEE? Quantas crianças com NEE há na instituição? Como é feita a sua inclusão? Como está organizado o apoio educativo?

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- a. O que acha que as crianças devem aprender na educação pré-escolar?
- b. O estabelecimento adopta algum modelo/método pedagógico de referência?
- c. Que tipos de actividade/experiências educativas são proporcionadas às crianças?
- d. Considera que as actividades desenvolvidas dão resposta às necessidades das crianças?
- e. Acha que as actividades estão adaptadas a crianças com NEE? O atendimento a estas crianças beneficia ou prejudica o trabalho realizado com o conjunto das crianças?

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

- a. Quais as actividades/experiências que mais contribuem neste jardim-de-infância para a aprendizagem das crianças? Acha que as experiências são diversificadas? Há aspectos que não são contemplados?
- b. Como vê o trabalho das educadoras de infância? E das auxiliares?
- c. Como estão organizados os grupos? (Por idades? Heterogéneos? Outras preocupações nessa organização? Porquê?) Há contactos e ou/actividades entre os diferentes grupos? Como? Quando?
- d. Acha que há uma preocupação com a aprendizagem e o progresso de toda e cada uma das crianças? Como se concretiza?
- e. Acha que as actividades estão adaptadas às crianças com Necessidade Educativas Especiais (NEE)?
- f. Acha que as crianças com NEE estão integradas nas actividades do grupo?

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

- a. Como é planeado e avaliado o projecto educativo/plano anual?
- b. Como é planeado e avaliado o projecto curricular de escola e de sala?
- c. São utilizadas formas de observação, registo e avaliação das aprendizagens das crianças?
- d. O planeamento, registo e avaliação têm em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?
- e. Como são sinalizadas e encaminhadas as crianças com NEE? Como mobilizam os recursos para responder às suas necessidades?
- f. Como é avaliada a sua evolução?

5. PESSOAL

- a. Quantos educadores/professores e auxiliares há na instituição? Como estão distribuídos por valências? Quem contrata o pessoal e com que critérios?
- b. Qual o horário/distribuição de pessoal?
- c. Acha que o número de educadores e auxiliares é suficiente no jardim-de-infância? E na creche?
- d. Há estabilidade de pessoal?
- e. Como promove o desenvolvimento profissional do pessoal? Quais as principais necessidades de formação contínua? Quais as acções de formação que elementos da instituição têm frequentado ultimamente? Acha mais importante uma formação centrada na instituição ou na frequência de acções no exterior?
- f. Tem educadores de apoio para crianças com NEE? Como funciona o apoio?

6. ESPAÇOS E MATERIAIS

- a. Pensa que os espaços e materiais existentes são suficientes e adequados tanto para as crianças da creche como para as crianças do jardim-de-infância?
- b. O que gostaria de melhorar relativamente a espaços e/ou materiais?
- c. Estes espaços e materiais são adequados para crianças com NEE? Por ex. acesso de cadeiras de rodas?

7. RELAÇÕES E INTERACÇÕES

- a. Que tipo de relações procura estabelecer entre todo o pessoal, nomeadamente entre as educadoras de infância, educadoras e auxiliares, entre estas e outros técnicos da instituição?
- b. Como vê o seu papel na promoção de um bom clima relacional?

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

- a. Há uma preocupação no estabelecimento instituição em criar uma maior igualdade de oportunidades (por referência ao estatuto sócio-económico, classe social, género, língua materna, religião, etnia, deficiência física ou mental, etc.)? Como se faz para a pôr em prática?
- b. Acha que a educação pré-escolar pode ter um papel numa maior igualdade de oportunidades face à escola e a sucesso educativo? Porquê?
- c. De que modo é que o estabelecimento promove a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças sócio-económicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outras?

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E COMUNIDADE

- a. Como é assegurada a participação dos pais? Que formas de participação são desenvolvidas?
- b. Quais as relações com outros parceiros? (outras instituições? associações e serviços da comunidade? autarquias?).
- c. Quais as relações com os pais de crianças com NEE? Quais as relações com outras instituições de apoio ECAE's, Instituições Especializadas, Centros de Saúde?

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

- a. Há uma preocupação com monitorar e avaliar a qualidade das aprendizagens? Que instrumentos são usados?
- b. Como se pode melhorar a qualidade das aprendizagens? Como se pode avaliar essa melhoria de qualidade?
- c. Tem acesso a informação de especialistas (educador de apoio, psicólogo, terapeuta) para saber se a instituição promove uma educação de qualidade para as crianças com NEE?

ANEXO 2

Guião da Entrevista às Educadoras de Infância

1. FINALIDADES E OBJECTIVOS

- a. Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar (creche/jardim de infância)?
- b. Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Estas crianças têm apoio? Que tipo de apoio?

2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- a. Que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas à s crianças?
- b. Quais são os referenciais utilizados para desenvolver essas experiências de aprendizagem:
 1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE);
 2. Referenciais científicos:
 - i. Pedagogos
 - ii. Modelos pedagógicos
 3. Referenciais profissionais – o Perfil do Educador de Infância;
- c. Adapta o currículo às crianças com NEE? Como?

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

- a. Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?
- b. Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem de todas as crianças?
- c. Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

- a. Como é que as actividades e os projectos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?
 1. Planeamento
 2. Desenvolvimento
 3. Documentação
 4. Monitorização
 5. Avaliação
- b. Qual é o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?
- c. Como é que os interesses da criança individual informam a planificação? Dê um exemplo.
- d. Como é que apoia a auto-estima, o bem estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças?
- e. Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

5. PESSOAL

- a. Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?
- b. Considera adequada a formação inicial dos adultos?
- c. Qual a formação e apoio de que dispõe o pessoal técnico?
- d. A quantos dias anuais de formação tem direito o pessoal?
- e. Este estabelecimento tem muita mobilidade docente? Se pensa que sim, sugira como pode ser resolvido esse problema.
- f. Quais são as suas aspirações profissionais? O estabelecimento dá apoio às suas aspirações?
- g. Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

6. ESPAÇOS

- a. Considera o ambiente educativo adequado para as crianças pequenas?
- b. Gostaria de o melhorar? Como?
- c. Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?

7. RELAÇÕES E INTERACÇÕES

- a. Na sua opinião, como é atmosfera da instituição?
- b. Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?
- c. Como é cuidada a criança individual?
- d. Como se reage ao comportamento inapropriado?
- e. Como é que as crianças chegam à compreensão do que está certo e do que está errado?

8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

- a. Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças sócio-económicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outras.
- b. O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

- a. Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?
- b. Quais são as relações entre a escola e a casa? Entre a escola e a comunidade?
- c. Os pais têm conhecimento dos seus direitos? E exercem-nos?
- d. Que apoio dá aos pais para que possam ajudar a aprendizagem das crianças em casa?
- e. Quais são as relações que tem com os contextos educativos para que as crianças transitam?
- f. Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

- a. Conhece a visão, a missão e o projecto da liderança do estabelecimento/da instituição?
- b. O que se faz no estabelecimento para garantir a qualidade?
- c. Como é que os processos de avaliação informam o desenvolvimento da prática?
- d. O que faz para garantir uma resposta de qualidade às crianças com NEE?

Quer acrescentar alguma coisa?

ANEXO 3

Modelo da Análise de Conteúdo às Entrevistas

| TEMA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | UNIDADES DE REGISTO | UNIDADES DE CONTEXTO |
|--|--|---|---------------------|----------------------|
| Finalidades e Objectivos | Projecto Educativo Finalidades e Objectivos Crianças com NEE | Quem elabora Divulgação Creche Pré-escola Resposta à necessidade dos pais Objectivos definidos Participação dos intervenientes Existência de situações | | |
| Currículo / Experiências de Aprendizagem | Experiências de aprendizagem Currículo Currículo para crianças com NEE | Gama de experiências Diversificação Referenciais Adaptações Integração de indicações terapêuticas | | |
| Estratégias de ensino / aprendizagem | Métodos e técnicas Organização dos grupos Papel do adulto | Oportunidades de diálogo dadas às crianças Oportunidades de brincar dadas às crianças Escuta da criança Participação Ensino adaptado a cada criança Regras | | |
| Planeamento, Avaliação e Registo | Planeamento, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem Registo da aprendizagem Sinalização de crianças com NEE | Papel das crianças Papel da família Interesses individuais das crianças Referenciais Crianças com NEE Documentação Encaminhamento Apoio Papel da criança Papel dos pais Avaliação | | |
| Pessoal | Número de adultos | Instituição Salas | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | Rácio criança-adulto | Creche Pré-escola | | |
| | Promoção e desenvolvimento profissional | Formação de base Frequência em formação Formação em NEE Estabilidade | | |
| Espaço Educativo | Espaço físico e materiais | Adequação Recursos suficientes Conservação Sugestões de melhoria | | |
| Relações e Interações | Atmosfera geral da instituição | Relacionamento entre colaboradores Relacionamento com os superiores Construção e desenvolvimento da equipa educativa | | |
| | Estilo de interacção | Como são cuidadas as pessoas Reacção ao comportamento inapropriado Inclusão das crianças com NEE | | |
| Igualdade de Oportunidades | Preocupação com a igualdade de oportunidades | Estratégias Papel da instituição Crianças com NEE | | |
| | Diversidade cultural e social | Estratégias | | |
| Participação das Famílias e da Comunidade | Participação das famílias | No processo ensino-aprendizagem Direitos | | |
| | Relações escola-família | Apoio às famílias | | |
| | Relações escola-comunidade | | | |
| Monitorização e Avaliação | Visão, missão e projecto de liderança da instituição | | | |
| | Qualidade | Estratégias de promoção e melhoria Instrumentos Crianças com NEE | | |
| | Monitorização e avaliação das aprendizagens | Instrumentos Contributos de outros técnicos | | |

ANEXO 4

Modelo do Registo e Análise das Notas de Campo

| Data: | | Local: | |
|------------------------|--|-----------------------------|--|
| Período do dia: | | Educadora observada: | |
| COMPONENTE DESCRITIVA | | COMPONENTE REFLEXIVA | |
| | | | |

| Data: | | Local: |
|------------------------|----------------------|-----------------------------|
| Período do dia: | | Educadora observada: |
| COMPONENTE DESCRITIVA | COMPONENTE REFLEXIVA | COMPONENTE DE ANÁLISE |
| | | |

ANEXO 5

Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

(M) MANHÃ / (T) TARDE

PONTOS

| Descrição de cada período de 2 minutos | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | SD |
|--|---------------|---|---|---|---|---|----|
| HORA | | | | | | | |
| | Sensibilidade | | | | | | |
| | Estimulação | | | | | | |
| | Autonomia | | | | | | |
| HORA | | | | | | | |
| | Sensibilidade | | | | | | |
| | Estimulação | | | | | | |
| | Autonomia | | | | | | |
| HORA | | | | | | | |
| | Sensibilidade | | | | | | |
| | Estimulação | | | | | | |
| | Autonomia | | | | | | |
| HORA | | | | | | | |
| | Sensibilidade | | | | | | |
| | Estimulação | | | | | | |
| | Autonomia | | | | | | |
| HORA | | | | | | | |
| | Sensibilidade | | | | | | |
| | Estimulação | | | | | | |
| | Autonomia | | | | | | |

Data: ____/____/____

Observador: _____

Nº total de crianças presentes: _____

Nº total de adultos presentes: _____