



**Effective Early Learning/Desenvolvendo a
Qualidade em Parcerias EEL/ DQP
um estudo de caso**

Autores:

Ângela Lemos

9.º ESTUDO DE CASO

Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/ DQP um estudo de caso

Ângela Lemos

Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Departamento de Ciências da Educação

O papel do adulto na promoção e desenvolvimento da autonomia das crianças

Introdução

O estudo de caso que aqui se apresenta foi desenvolvido por uma equipa de educadoras de infância que aceitou implicar-se num processo de análise colaborativa das suas práticas pedagógicas com o apoio de uma formadora/investigadora.

Esta equipa tem tido poucas oportunidades de investir na sua formação contínua por razões que se prendem com a organização institucional. Ao lhes ser apresentada a possibilidade de participarem neste projecto, assumiram-na colectivamente como uma necessidade intrínseca de promoção da compreensão e interpretação do pensamento pedagógico.

Esta participação veio permitir a estas educadoras de infância *olharem o processo de ensino/aprendizagem de uma forma crítica, reflexiva e informada* (Pascal e Bertram, 1999:21),

Porque se pretendia construir e reconstruir modos de intervenção pedagógica, o primeiro passo foi (re)pensar o papel do educador de infância numa cultura de prática em que a criança é *considerada um ser activo, competente, construtor de conhecimento e participante no seu próprio processo de desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida* (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2001, 2004, in Oliveira-Formosinho, 2008:50). Entende-se, nesta perspectiva, o educador como uma pessoa em permanente desenvolvimento, flexível, aberto à mudança, capaz de reflectir e analisar os seus modos de ser educador.

Ao considerar primordial a interacção entre os diferentes intervenientes numa relação dialéctica entre teoria-prática e prática-teoria, pretendeu-se favorecer uma melhor compreensão das opções pedagógicas que estão na base do binómio ensino-aprendizagem (Pascal e Bertram, 1999).

Assumiu-se, portanto, a importância da reflexão na construção do conhecimento pedagógico e na resolução das situações emergentes da prática, associando a intervenção à interpretação e reinterpretação do vivido.

Contexto

O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) foi desenvolvido por uma equipa de quatro educadoras de infância num estabelecimento de uma Instituição Particular de Solidariedade Social de iniciativa da Diocese de Setúbal.

A funcionar desde a década de 80, este estabelecimento está integrado numa área urbana. Funciona num piso térreo com um espaço exterior circundante dividido em várias áreas apetrechadas com equipamentos lúdicos de acordo com a faixa etária das crianças. Presta serviço a cerca de 180 crianças entre os 4 meses e os 10 anos de idade, integradas em três respostas educativas e sociais, sendo três salas de creche (45 crianças) a funcionar num espaço inaugurado em 2006, três salas de jardim-de-infância (75 crianças) e duas de ATL (60 crianças).

A análise documental permitiu-nos caracterizar o nível socio-económico das famílias das crianças que frequentam este estabelecimento, predominando as profissões semi-especializadas e especializadas. De referir um considerável número de trabalhadores não especializados e uma percentagem quase residual de técnicos superiores. Existem também alguns trabalhadores por conta própria, empregadas domésticas e, nos últimos anos, tem-se vindo a verificar uma prevalência de desempregados.

Do quadro geral de pessoal deste estabelecimento fazem parte 31 funcionárias, mas porque o nosso estudo se centra no jardim-de-infância apenas referiremos o pessoal afecto a essa valência a tempo integral: três educadoras de infância e três ajudantes de acção educativa; a tempo parcial uma cozinheira e três ajudantes de cozinha, uma escriturária, uma motorista e três auxiliares de serviços gerais.

A gestão do estabelecimento é realizada por uma directora técnica, licenciada em educação de infância, assumindo esta funções de coordenação pedagógica do estabelecimento assim como de articulação com os vários sectores internos e externos da instituição. Existem ainda outros profissionais - uma educadora de infância do Ministério da Educação, uma terapeuta da fala e uma fisioterapeuta - que colaboram no trabalho pedagógico, ao nível do apoio educativo. São promovidas actividades extracurriculares - Educação Física, Música e Inglês - desenvolvidas por professores especialistas.

O estabelecimento funciona todos os dias úteis, salvo algumas excepções que constam do seu Regulamento Interno, sendo o horário de funcionamento fixado anualmente mediante as necessidades das famílias. No presente ano lectivo procedeu-se ao alargamento do mesmo, funcionando diariamente num período de onze horas e meia. Neste período são garantidas a todas as crianças cinco horas diárias de actividades lectivas assim como a componente de apoio sócio-educativo com serviço de refeição, transporte e prolongamento de horário.

De referir que as educadoras de infância, embora tendo direito a usufruir diariamente de uma hora não lectiva, não a realizam por dificuldades de gestão de horários.

Sendo o rácio de 12 crianças por adulto, existem momentos das rotinas diárias em que os poucos recursos humanos influenciam a qualidade das práticas pedagógicas. Tal é referenciado por uma das ajudantes de acção educativa

Nem sempre se consegue dar resposta às necessidades de todas as crianças porque são muitas crianças, as idades são muito variadas, é uma diferença muito grande... (Aj. Ac. Educ.)

Implementação do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

A escolha do contexto atrás explicitado para a implementação deste Projecto surge de um encontro de vontades e necessidades da investigadora e da equipa da valência de jardim-de-infância deste estabelecimento, uma vez que há já algum tempo esta última solicitava apoio externo para a promoção e desenvolvimento de uma escola *aprendente* (Bolívar, 2001).

A adopção da metodologia de investigação-acção inerente ao desenvolvimento do Projecto DQP assenta, sobretudo, na perspectiva da construção de novos saberes que informem os saberes já construídos, já que temos consciência que com a implicação numa investigação *raramente se alcança um entendimento totalmente novo, mas consegue-se o aperfeiçoamento desse entendimento* (Stake, 2007:23).

Neste estabelecimento a intervenção dos adultos é considerada como um dos factores primordiais na promoção das aprendizagens das crianças, como é referido pela directora na sua entrevista

os educadores devem ser pessoas conscientes, pessoas que estudam, pessoas que querem inovar, no fundo o objectivo é esse, é tentar melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças (DIR).

Encontramo-nos, por isso, perante um estudo de caso *intrínseco*, tendo-o seleccionado porque estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular (Stake, 2007:19).

Nesta investigação desenvolvemos um trabalho de análise interpretativa colaborativa entre a equipa de educadoras participantes no projecto DQP, o elemento de apoio (*interno*) – a directora e o *conselheiro externo* – a Investigadora, descobrindo a paixão por um entendimento dos diferentes significados atribuídos por quem observa as mesmas acções situadas (Walsh, Tobin e Graue, 2002), enfatizando o processo de *contraste* dos diferentes modos de ver de quem observa (Bruner, 2000).

No decorrer do Projecto DQP, a equipa foi examinando e reexaminando as dez dimensões da qualidade identificadas no quadro teórico de Bertram e Pascal (1998), envolvendo-se numa real possibilidade de mudança do processo de ensino-aprendizagem. Nesta assumpção de desenvolvimento deste Projecto como um procedimento de regulação dos processos de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004), assumiu especial relevância o *conselheiro externo*,

cujo papel foi compreendido por toda a equipa institucional, e não apenas pelas educadoras de infância integradas no estudo, como se de um amigo crítico se tratasse.

A implicação da equipa em todo o processo investigativo favoreceu a emergência de processos de auto e hetero avaliação da intervenção das educadoras nos diferentes momentos do quotidiano institucional, analisando criticamente as situações diferenciadas de aprendizagem em que crianças e adultos se envolvem e desenvolvem. Esta vivência e convivência com a investigação-acção nem sempre foi pacífica pois a identificação de algumas *inconsistências dentro e entre os valores essenciais, as teorias perfilhadas e as teorias em uso existentes* (Day, 2001:75) exigiu uma confrontação intra e interpessoal das educadoras.

A necessidade evidenciada pela equipa de espaços de construção da qualidade, não foi uma conquista no vazio, já que se pautou por um trabalho de consciencialização de todos os participantes directa e indirectamente envolvidos no Projecto, constatando-se implicações no desenvolvimento institucional (Pascal e Bertram, 1998:15).

Dado que a implementação do Projecto DQP pressupõe diferentes etapas, a equipa elaborou um plano de desenvolvimento do Projecto, iniciando-se a investigação com formação interna organizada em duas vertentes.

Num primeiro momento, propusemo-nos apresentar e discutir com toda a equipa institucional os fundamentos do Projecto DQP. Num segundo momento, destinado essencialmente aos intervenientes directos – o elemento de apoio DQP e as três educadoras – explorámos os fundamentos teóricos do referencial e discutimos os procedimentos a adoptar pela equipa nas diferentes etapas do Projecto. De realçar que foi assumido pela equipa que as entrevistas decorreriam com o apoio do conselheiro externo e do elemento de apoio. As observações e a aplicação das escalas nos diferentes espaços (sala, exterior, dormitório, ...) foram da responsabilidade dos cinco elementos sendo que, pela impossibilidade de realizar vídeogravações das diferentes situações, cada uma das observações foi realizada por duas pessoas (o elemento de apoio ou o conselheiro externo em parceria com uma das educadoras), de modo a permitir o exercício de uma lucidez profissional (Perrenoud, 2000).

Todo o processo decorreu ao longo de um ano lectivo implicando uma reorganização institucional, criando constantes momentos de reflexão e análise crítica, em que as três educadoras se reuniam com o elemento de apoio e com o conselheiro externo, explicitando e interpretando os dados obtidos mediante a observação das crianças e dos adultos nos diferentes espaços pedagógicos.

Com estes procedimentos pretendemos analisar os dados recolhidos mediante a triangulação dos saberes implícitos e explícitos no coração da acção pedagógica – os dois observadores e a educadora da sala em que tinham sido realizadas as observações.

Todas as educadoras estiveram presentes durante a análise e reflexão de cada uma das observações, independentemente da sala onde eram realizadas, dando e recebendo os contributos necessários à construção de novas práticas e novos modos de agir (Zeichner, 1993; Freire, 1997; Perrenoud, 2000; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

Ao tomarem consciência das características do seu agir na prática e ao assumirem, em conjunto, a responsabilidade da reflexão pedagógica, os elementos da equipa assumiu uma atitude conducente à identificação das dificuldades sentidas na prática profissional e, por conseguinte, à mudança e à inovação, o que exigiu a todos dedicação, capacidade de escuta, disponibilidade, emoção e paixão (Zeichner, 1993, Freire, 1997).

Incidência do estudo

Iniciámos a nossa incursão no Projecto DQP com a certeza de que da análise dos dados recolhidos emergiria a incidência deste estudo, tendo como finalidade a promoção e a melhoria da qualidade, de acordo com o diagnóstico realizado e com os interesses e necessidades demonstradas pela equipa.

A análise do regulamento interno, do projecto educativo de estabelecimento e dos projectos pedagógicos de sala, de dossiers de sala e das fichas caracterizadoras do ambiente educativo propostas na 2ª etapa do Projecto (estabelecimento educativo; espaço educativo; dados profissionais e fotografias), bem como das entrevistas aos diferentes actores resultantes da implementação da 3ª etapa do Projecto (directora do estabelecimento, crianças, pais, educadoras de infância e ajudantes de acção educativa) permitiu à equipa tomar consciência que uma das fragilidades do seu trabalho pedagógico se centra no facto de o agir pedagógico não responder ao real desenvolvimento de procedimentos que visem a promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças. Não foi possível aceder, através da recolha e análise dos diferentes depoimentos das educadoras de infância e da análise detalhada dos projectos educativo e pedagógicos, à concepção de autonomia veiculada pela equipa e por cada uma das educadoras em particular. Decidimos, por isso, analisar, discutir e triangular os dados que recolhemos recorrendo novamente às entrevistas e aos dados recolhidos ao longo do Projecto DQP mediante três instrumentos diferentes - a ficha de observação das crianças (4ª etapa) e as escalas de envolvimento da criança (5ª etapa) e de empenhamento dos adultos (6ª etapa).

Aquando das constantes análises e reflexões, que conduziram no final do ano lectivo à elaboração do Relatório da Avaliação (7ª etapa), emergiu a necessidade de focalizar este estudo na reflexão sobre a promoção da autonomia da criança. Esta incidência resulta das inquietações da equipa quando confrontada com os dados recolhidos ao longo da Observação das Oportunidades Educativas das crianças relativamente aos quatro níveis de iniciativa da criança¹.

Importa referir que os níveis acima referidos são influenciados pela organização do ambiente educativo, tendo as referidas observações permitido obter uma visão do quotidiano das crianças.

¹ Níveis de iniciativa da criança possíveis de identificar aquando das observações:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a actividade proposta; Nível 2 – É oferecido um número determinado de escolhas entre determinadas actividades; Nível 3 – Há algumas actividades que não podem ser escolhidas; Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

Iremos ainda analisar os dados recolhidos sobre as experiências de aprendizagem, as oportunidades de escolha proporcionadas às crianças, as formas de gestão do grupo e os modos predominantes de interacção adulto criança (Pascal e Bertram, 1998).

No discurso directo qualquer uma das educadoras considera que organiza as experiências de aprendizagem respeitando o ritmo de cada criança e promovendo situações em que as crianças se confrontem, por um lado, com os saberes já construídos e, por outro, com os saberes que as educadoras elegem para serem construídos:

tento sempre fazer uma observação, ver que tipo de necessidades aquelas crianças têm, ... o que é que o grupo precisa, o que é que aquelas crianças se motivam para trabalhar... tenho sempre por trás os objectivos que pretendo atingir ... Eu tenho de me adequar também aos interesses e às necessidades deles (Ed. Inf).

Constatámos que existe na equipa pedagógica a preocupação de organizar as experiências de aprendizagem de modo a promover a iniciativa das crianças, sendo este princípio perceptível pelos dados recolhidos que revelam que, na maioria das vezes, é dada total liberdade de escolha às crianças para desenvolverem as actividades que estão a decorrer na sala. Parece-nos relevante referir que, nalgumas situações, as crianças têm efectivamente total liberdade de escolha, mas as observações revelam que esta liberdade é relativa, já que têm liberdade apenas para escolher os materiais ou a “forma” como desenvolvem as experiências de aprendizagem, pois as educadoras consideram que algumas destas experiências têm de ser desenvolvidas por todas as crianças, como é referido por uma das educadoras na sua entrevista:

Tento que todos façam [a mesma actividade]. Não tem de ser naquele dia, não é, porque é impossível. E se não fizer naquele dia... Às vezes também pode acontecer, eu chamo uma criança e ele diz-me: Agora não quero, estou a fazer outra coisa. Também tenho de respeitar que ele agora não lhe apeteça ou esteja mais motivado para fazer qualquer coisa e deixa-se, dá-se espaço para fazer no dia a seguir... (Ed. Inf.)

De realçar que estes modos de agir contrariam o que é definido num dos projectos de sala deste estabelecimento:

O trabalho do dia a dia no Jardim-de-infância deve ser organizado a partir dos interesses das crianças, dando-lhes oportunidades para escolher o que fazer (jogos e brincadeiras livres, em grupo ou sozinhas, actividades de expressão plástica, etc).

Aquando da análise das interacções estabelecidas (verbal e/ou não verbal) ao longo dos períodos de observação, encontramos algumas incongruências. Constatamos que as educadoras referem que pretendem que as experiências de aprendizagem promovidas pela organização pedagógica possibilitem um leque variado de situações e de relações entre as crianças, mas a leitura e análise dos dados recolhidos, através das diferenciadas observações das oportunidades educativas, permite-nos compreender que as experiências de aprendizagem promovidas se desenvolvem maioritariamente em momentos de pequeno grupo, sendo que o adulto raramente interage naquelas experiências de aprendizagem.

Uma vez mais a reflexão colaborativa e interpretativa com todo o grupo investigativo facilitou-nos a compreensão das práticas pedagógicas realizadas, conduzindo-nos ao pensamento Vigotskyano permitindo-nos discutir a influência do contexto social na promoção da autonomia das crianças. Importa referir que apesar das educadoras conceberem as intencionalidades educativas de modo a preverem um leque variado de interacções entre as crianças e entre as crianças e os adultos, a análise dos dados recolhidos permite constatar que em muitas das observações as crianças desenvolvem as suas experiências de aprendizagem individualmente revelando ausência destas interacções. De referir que as interacções que prevalecem são aquelas em que as crianças observadas interagem com pares, com outra criança ou de modo equilibrado com um adulto. Acresce a estas observações a existência de interacções que decorrem em situações de aprendizagem em momentos de pequeno grupo, prevalecendo no seio destes pequenos grupos, uma vez mais, as interacções a pares e até mesmo ausência de interacção de crianças que desenvolvem a actividade individualmente. Esta análise provocou momentos de alguma tensão, pela confrontação entre o dizer e o fazer, já que na reflexão a equipa se interrogou acerca desta contradição no real trabalho pedagógico e na promoção da autonomia.

Consideramos que as educadoras entendem as suas intencionalidades educativas como se de acções pedagógicas concretas se tratasse, ou seja, entendem-nas como um objectivo em si mesmo e não as relacionam com a complexidade do agir pedagógico face à promoção da autonomia da criança. Concebemos, para nós e em equipa, que a autonomia da criança apenas é passível de desenvolvimento quando a esta é permitido envolver-se em processos de partilha de poder, discussão e decisão face a situações reais do seu quotidiano. Assim sendo, compreendemos que neste contexto pedagógico, as experiências de aprendizagem promovidas pelo adulto contribuem pouco para a promoção da autonomia das crianças.

O passo seguinte levou-nos a questionar se o frágil grau de autonomia que os adultos conferem às crianças e o nível de iniciativa observados estarão relacionados com os momentos em que as observações foram realizadas já que, na maioria das experiências de aprendizagem, as crianças estavam nas áreas a brincar livremente ou com a presença do adulto, mas sem um apoio específico.

Assim e de modo a conseguirmos realizar uma avaliação participada e integradora na identificação das áreas prioritárias para a promoção da autonomia das crianças, optámos por uma análise reflexiva com a equipa, discutindo todos os parâmetros da Escala de Empenhamento do Adulto (6ª etapa), já que acreditamos que *a qualidade da intervenção do adulto, é um factor crítico da qualidade da aprendizagem das crianças* (Bertram e Pascal, 1998: 101). Esta escala analisa as características pessoais e profissionais, descrevendo a capacidade de interacção dos adultos no processo de ensino-aprendizagem. A sua utilização permite-nos focalizar o olhar na especificidade da intervenção do adulto, identificando três categorias de acção nos seus comportamentos, nomeadamente, *sensibilidade; estimulação e autonomia* (cf. Pascal e Bertram, 1998).

Trata-se de um instrumento de observação, cujo modelo assenta numa escala de 5 pontos², utilizado para observar qualquer um dos adultos que estabeleça interacção com as crianças, possibilitando a caracterização dos estilos educativos mais comuns num determinado contexto (Pascal e Bertram, 1998).

As observações realizadas com este instrumento evidenciam a existência de um desequilíbrio acentuado nas atitudes assumidas pelos diferentes adultos na promoção do desenvolvimento das aprendizagens das crianças, incluindo-se aqui, também, a promoção da sua autonomia. A análise revela que os adultos que intervêm ao longo da rotina diária assumem diferentes papéis, com funções também elas diferenciadas, em cada uma das salas com o grupo de crianças.

Passaremos a explicitar cada uma das categorias de acção na promoção das aprendizagens das crianças incidindo essencialmente, como já referimos, no papel assumido pelos adultos na promoção da autonomia da criança.

Ao nível da **sensibilidade**³ dos adultos prevalece um estilo predominante de empenhamento, mas com algumas atitudes de falta de empenhamento. Pelas observações realizadas e pelo discurso dos participantes é evidente a preocupação do adulto em responder à diversidade de necessidades das crianças, centrando-se esta, essencialmente, na necessidade de tratar a criança com carinho e cuidado e ainda de a encorajar, dando-lhe apoio emocional:

... Eu acho que sou muito ligada às crianças, tenho uma relação muito afectiva com elas, dou-me muito à brincadeira e tenho uma relação muito próxima delas. (Ed. Inf.) ... quando eles chegam, a quem esta amuadito dou-lhes colo depois na sala é tentar fazer o trabalho que está planeado e eles normalmente procuram, uns procuram a educadora, outros procuram-me a mim e estamos ali e vamos

2 Cada ponto representa um estilo diferenciado:

Ponto 5, estilo de empenho total; Ponto 4, estilo predominante de empenho, mas com algumas atitudes de falta de empenho; Ponto 3, estilo onde não predominam nem as atitudes de empenho, nem as de falta de empenho; Ponto 2, estilo, principalmente de falta de empenho, porém é possível observar algumas atitudes de empenho; Ponto 1, estilo de ausência total de empenho.

3 Sensibilidade refere-se à atenção dedicada pelo adulto para com os sentimentos e bem estar emocional da criança, inclui também empatia, sinceridade e autenticidade.

ajudando mutuamente até entrarmos mais dentro do que se pretende fazer (Aj. Ac. Educ.). A educadora sinto-a como uma grande referência ... (Mãe)

Ao nível da **estimulação**⁴ dos adultos face à promoção das aprendizagens prevalece um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento, nem as atitudes de falta de empenhamento.

A reflexão conjunta aquando da análise dos dados revelou uma trivial intervenção por parte dos adultos. Ainda que estes referiram que pretendem corresponder às capacidades e interesses das crianças, tornou-se evidente que, na generalidade, intervém pouco no desenrolar de uma actividade para estimular a acção, o raciocínio ou a comunicação, limitando-se assim, a uma intervenção rotineira:

(...) se eles vão para os jogos, nós vamos com eles e se nos procuram nós vamos.

(...) Se estivermos com outros meninos, nós...vamos já, ou fica uma e vai outra (Aj. Ac. Educ.).

Estão organizados de maneira a que eles próprios, autonomamente, possam ir buscar a plasticina, as canetas, as coisas que necessitarem (Ed. Inf.).

Ao nível da **autonomia**⁵ das crianças e face à promoção das suas aprendizagens prevalece nos adultos, um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento. De realçar o número considerável de observações em que se regista um estilo principalmente de falta de empenhamento mas onde se notam algumas atitudes de empenhamento. Estes dados permitem-nos compreender que os adultos na sua intervenção pedagógica limitam a liberdade da criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e exprimir as suas ideias.

Através das observações realizadas é, ainda, possível perceber que as interacções que se processam entre os adultos e as crianças são mediadas pelas experiências de aprendizagem realizadas:

[gosto de brincar] Com a Sandra... só com a Sandra só que ela às vezes não pode... mas outras ela vem comigo e pode (Criança)

Mantenho uma boa relação com todas as crianças...tenho por base o respeito por elas e tento não lhes fazer aquilo que não gosto que me façam a mim. (Ed. Inf.)

4 Estimulação refere-se ao modo como o adulto na sua intervenção estimula a criança, mediante acções como: introduzir ou propor uma actividade, facultar informação, intervir no decorrer de uma actividade estimulando a acção, o raciocínio ou a comunicação.

5 Autonomia refere-se ao grau de liberdade que o adulto consente à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e expressar as suas ideias, inclui também o modo como o adulto lida com os conflitos, regras e questões comportamentais.

De realçar que, nestas situações de aprendizagem que se estabelecem no quotidiano do jardim-de-infância, as interacções adulto-criança são as que menos prevalecem, o que levou a equipa a questionar o papel do adulto na gestão da autonomia do grupo de crianças conduzindo, uma vez mais, a momentos de intensas discussões e a procurar novos modos de acção.

Os dados recolhidos revelam um estilo do adulto onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento.

Uma vez mais esta análise foi o centro de discussões internas, partindo de uma questão formulada de forma clara por uma das educadoras intervenientes: Será que o adulto se demite do seu papel de apoio nas diferentes experiências de aprendizagem, ou será que o adulto restringe a sua acção directa com as crianças pela sua intencionalidade de promover a autonomia das crianças?

Importa mencionar que se denotou, por parte das educadoras, alguma resistência face à confrontação com os dados, já que no seu íntimo sentiam a sua integridade profissional questionada, contudo, com a preciosa cooperação do elemento de apoio, que assume ao mesmo tempo funções de coordenação, conseguiu-se trilhar novos caminhos, enfrentando-se as fragilidades, propondo novos modos de agir e redefinindo-se, nalguns casos, novos modos de organização institucional. As incongruências das atitudes dos adultos face ao modo como lidam com questões comportamentais, como ajudam a resolver os conflitos ou como negociam o estabelecimento de regras é claramente visível nos registos revelando um estilo de interacção onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento, ou seja, muitas das fragilidades das atitudes dos adultos devem-se, por um lado, a uma ausência de atitudes face a determinados acontecimentos e, por outro, a atitudes compensatórias face a esses ou a outros acontecimentos. O relato das crianças na primeira pessoa ilustra o que acabámos de referir:

[Os adultos] Mandam em nós... Ralham quando nós batemos (...) Bater aos meninos.... Não posso... dar abraços...posso.... E dar beijinhos (Criança).

[Quando os meninos se portam bem os adultos] Ficam felizes e dão prendas... dão coisas.... (Criança).

Vão de castigo. ... Quando portam-se mal... Ralham e dizem às mães ... os adultos e os outros meninos (Criança).

Só posso tirar bonecos que são meus do cesto...os que não são meus não posso (Criança).

Globalmente, a análise dos dados recolhidos através da Escala de Empenhamento do Adulto permite-nos verificar que, nas diferentes categorias de acção atrás mencionadas - sensibilidade, estimulação e autonomia -, as atitudes dos adultos revelam um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento. De realçar que as situações que evidenciam um estilo predominante de empenhamento, mas com algumas atitudes de falta de empenhamento, são observadas muito raramente.

Importa ainda referir que, em todas as categorias de acção, foram observadas situações em que o adulto, estando a desempenhar as suas funções na sala, não interage com o grupo de crianças, parecendo alhear-se das situações educativas que estão a ocorrer. Estas atitudes reportam-se a observações de pessoal auxiliar.

Após análise e reflexão em equipa, esta última categoria de acção do empenhamento do adulto foi encarada como prioritária na cultura pedagógica destas educadoras de infância. Considerou-se primordial focalizar a intervenção dos adultos nos aspectos mencionados por Pascal e Bertram (1998) relativamente à promoção e desenvolvimento da autonomia das crianças.

Passaremos a enunciar, com base no referencial DQP, os aspectos que a equipa evidenciou como prioritários, ao nível da intervenção do adulto, no plano de acção para o próximo ano lectivo: promover a liberdade de escolha das actividades que cada criança quer realizar, bem como dar à criança oportunidades para ser ela a escolher e decidir como realizar algumas actividades; criar oportunidades às crianças para experimentarem e consolidar as oportunidades de resolução autónoma de problema e de conflitos.

Algumas considerações

Este estudo de caso, situando-se no âmbito da avaliação e não da intervenção, focaliza-se numa prática de construção de uma pedagogia da infância alicerçada em intensas reflexões partilhadas por toda a equipa. Ao longo da implementação das diferentes etapas do Projecto DQP, o trabalho pedagógico foi sofrendo pequenas, mas profundas alterações, principalmente pela consciencialização das fragilidades em algumas áreas de intervenção pedagógica, mencionadas no texto, nas quais se enceta e se assume uma visão diferenciada.

Cada uma das educadoras participantes no Projecto DQP foi desenvolvendo o trabalho pedagógico com as crianças de um modo mais consciente, mais reflexivo, envolvendo toda a equipa, pais e crianças. Este procedimento ajudou a equipa a produzir a sua grande conquista, o desenvolvimento de práticas cooperadas assentes numa verdadeira partilha de saberes provenientes de uma relação de proximidade entre a prática e a teoria.

As reflexões realizadas evidenciam, à luz das concepções emergentes do Projecto DQP, a necessidade de apoiar as crianças no seu quotidiano proporcionando-lhes um *ambiente questionador* no qual elas se desenvolvam em interacção com os outros.

Proporcionar experiências de aprendizagem mediadas pelo adulto, em que este assume um papel activo no apoio à construção do conhecimento, associada ao desenvolvimento da capacidade de analisar as situações educativas vivenciadas por cada das crianças individualmente, com pares ou em (pequeno ou grande) grupo, revelou-se a maior necessidade encontrada pela equipa em todo o processo de investigação, na medida em que se tornou evidente a necessidade de ouvir as crianças para, através da explicitação clara das suas necessidades e expectativas, propiciar um ambiente rico em aprendizagens fundadas na descoberta e na resolução de problemas. Desta

forma, o adulto terá oportunidade de construir as condições básicas para a promoção e desenvolvimento da autonomia das crianças.

Importa referir que consideramos que este estudo se revelou uma valiosa contribuição na clarificação da importância do papel da formação em contexto na profissionalização docente que, conjugada com a investigação, cria oportunidade para a implementação consciente de mudanças nas práticas pedagógicas, tendo como finalidade última a promoção de uma educação cuja centralidade da interacção iniciada pela criança seja a base do processo educativo em jardim-de-infância (Oliveira-Formosinho, 2001).

O desenvolvimento do projecto DQP permitiu ainda que o principal objectivo delineado no Projecto Educativo do estabelecimento para este ano lectivo (2007-08) fosse alcançado, já que se pretendia promover a melhoria da qualidade em vários âmbitos, nomeadamente ...*a melhoria de desenvolvimento interno e a melhoria da qualidade de resposta educativa* (Proj. Edu.).

Por último gostávamos de evidenciar a consciencialização, por parte das educadoras de infância, para a reflexão sobre a acção educativa e para a elaboração de projectos de sala que sejam documentos orientadores que facilitem o desenvolvimento global das crianças e o crescimento profissional das educadoras de infância.

Bibliografia

- Bolívar, A (2001), "Que dirección es necesaria para promover una organización que aprenda?" Revista organización y gestión educativa, núm. 1.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Feire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. (5ª Edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Oliveira-Formosinho, J., (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (Org.) (2001). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 80-103.
- 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 de Psicologia Aplicada - Lisboa). Janeiro-Março 2004, 1 (XXII), pp. 81-94.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). "A construção social da moralidade: a voz das crianças". In, Oliveira-Formosinho, J.(Org.) *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, pp. 31-54.
- Pascal, C.; Bertram, T. et al (1998). *Projecto: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Avaliação do desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar: Um programa de desenvolvimento profissional*. (Tradução DEB). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação
- Pascal, C.; Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Perrnoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Walsh, D. J., Tobin, J.J., Graue, M.E. (2002). "A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância". In, Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1037-1066.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas* Lisboa: Educa