

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS
CRIANÇAS EM CONTEXTO DE
JARDIM DE INFÂNCIA**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
(ENSINO BÁSICO)

ANA MARGARIDA BANDARRA FAUSTINO AFONSO

Orientadores:

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ ALBERTO MENDONÇA GONÇALVES
PROFESSORA DOUTORA CAROLINA MOREIRA DE SOUSA



FARO
2003



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
(ENSINO BÁSICO)

ANA MARGARIDA BANDARRA FAUSTINO AFONSO

Orientadores:

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ ALBERTO MENDONÇA GONÇALVES
PROFESSORA DOUTORA CAROLINA MOREIRA DE SOUSA

FARO
2003

ESTADO DO ALGARVE	
SECRETARIA DE REGISTRO E NOTARIADO	
24.03.04	54715
37.015	
AFO*Com	

3254 T.

1

NOME: Ana Margarida Bandarra Faustino Afonso

DEPARTAMENTO: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Escola Superior de Educação - Faro

ORIENTADORES: Professor Doutor José Alberto Gonçalves

Professora Doutora Carolina Moreira de Sousa

DATA: Dezembro de 2003

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

“A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE
JARDIM DE INFÂNCIA”

JÚRI:

PRESIDENTE: Professor Doutor Saul Neves de Jesus

VOGAIS: Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Professora Doutora Carolina Moreira da Silva de Fernandes de Sousa

Professora Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves

*Ao Artur,
à Margarida e à Carolina*

AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho fosse possível contribuíram, de algum modo, muitas pessoas a quem presto público testemunho do meu agradecimento. Embora correndo o risco de alguma omissão involuntária, pela qual desde já peço desculpa, a todos agradeço.

Em primeiro lugar o meu reconhecimento e uma palavra de saudade para a Professora Doutora Margarida Fernandes pela orientação e apoio prestados, principalmente nos momentos mais difíceis do percurso.

O meu agradecimento vai também para o Professor Doutor José Alberto Gonçalves e para a Professora Doutora Carolina de Sousa pela disponibilidade incondicional em aceitar a co-orientação de um trabalho já iniciado, e que se tornou preciosa e decisiva para a consecução do estudo.

Às educadoras de infância, pela disponibilidade e colaboração prestada, a qual viabilizou a concretização deste trabalho.

Aos colegas do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas João da Rosa, pelo apoio prestado e compreensão nos momentos em que não estive presente.

À Comissão Coordenadora de Mestrado, agradeço todo o empenho na criação das condições que possibilitaram que esta dissertação se viesse a concretizar.

Aos meus Pais, pelo apoio e carinho que só os pais sabem dar e que foram indispensáveis à conclusão deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo, de carácter exploratório, baseia-se no pressuposto de que a autonomia assume particular importância no desenvolvimento da personalidade. É portanto, uma dimensão integrante na estruturação da identidade pessoal, cujo desenvolvimento é influenciado pela qualidade das interacções que a criança estabelece nos diferentes contextos de vida em que se insere, do qual se destaca o contexto educativo.

Tomando por referência um quadro conceptual construtivista, desenvolvimentista e ecológico do desenvolvimento humano, pretendemos estudar e compreender as representações das educadoras de infância sobre o desenvolvimento da autonomia nas crianças e as estratégias por elas utilizadas, na sua prática pedagógica, no sentido da promoção dessa mesma autonomia.

Dada a natureza e o objecto de estudo, optou-se por uma metodologia qualitativo-interpretativa e, mais especificamente, pelo estudo de caso como a estratégia de investigação mais adequada ao desenvolvimento deste estudo e à consecução dos seus objectivos.

A análise interpretativa e interactiva dos dados permite compreender as representações das educadoras sobre a temática da autonomia e sua promoção em contexto educativo. Destacam-se como estratégias privilegiadas a organização do ambiente educativo do jardim de infância, ao nível da organização do espaço, do grupo de crianças e das actividades e materiais a utilizar, bem como a opção por um estilo relacional que permite a partilha de poder, a assunção de responsabilidades e a cooperação entre educadora e grupo e entre as crianças, condições indispensáveis ao desenvolvimento da autonomia.

Procura-se, também, com este estudo, oferecer alguns modestos contributos para o âmbito da Psicologia da Educação.

Palavras-chave: desenvolvimento humano, autonomia, criança, estratégias educativas, educação pré-escolar, jardim de infância.

ABSTRACT

The present work, which as on exploratory form, is based on the assumption that the autonomy is particularly important in the development of the personal identity. It is therefore an integrating dimension in the structuration of the personal identity, in which development is influenced by the quality of the interactions established by the child in the several contexts of his life, primarily the educational one.

Based in a constructional, developmental and ecological of the human development, conceptual frame, it's intended to study and to understand the pre-school teacher's representations about the development about the children autonomy and their strategies, in the course of the pedagogical practice, under the pre-school education context.

Given the nature and the subject, a qualitative-interpretative methodology was chosen and more specifically, the case-study as the investigation strategy more suitable to the prosecution of this work and its purposes.

The interpretative and interactive analysis of the results allows to understand the pre-school teacher's representations about the autonomy and its promotions in the educational context, high lighted as privileged strategies are the organization of the educational environment in the "kindergarden", both at the room organization level, at the children group and the activities and materials to use, as well as the understaking of a relational style, which pronnotes the share of power, the taking of responsibilities and the cooperation between the educator and the group, and between the children, wich are necessary conditions to the development of autonomy.

It is pursued, with this work, to offer some modest contributions to the field of Educational Psychology.

Key-words: autonomy, educational strategies, pre-school education, human development, child, kindergarden.

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Lista dos Quadros	xii
Introdução	1
Capítulo I – Contextualização do estudo	5
1. Introdução	5
2. Problemática do estudo	5
3. Questões orientadoras do estudo	11
4. Estratégias investigativas	11
5. Limites e relevância do estudo	12
Capítulo II- Desenvolvimento Humano	14
1. Introdução	14
2. Aspectos gerais do desenvolvimento humano	14
3. Aspectos do desenvolvimento da criança	20
4. Síntese Final	24
Capítulo III – Construção da Autonomia na Criança	27
1. Introdução	27
2. Conceito de autonomia	27
3. Processo de construção da autonomia na criança	36
3.1. A díade mãe-filho	38
3.2. Estádios de desenvolvimento e organizadores do psiquismo	41

3.2.1. Estádio da Confiança versus Desconfiança	42
3.2.2. Estádio da Autonomia versus Vergonha	48
4. Síntese Final	51
Capítulo IV – Estratégias de promoção da autonomia	53
1. Introdução	53
2. A pessoa e a acção do educador	54
3. O modelo de activação do desenvolvimento psicológico	60
4. Estratégias educativas	64
4.1. Organização do Ambiente Educativo	68
4.1.1. Organização do espaço	69
4.1.2. Organização do grupo	72
4.1.3. Organização do tempo	73
4.2. O Jogo	74
4.3. O Trabalho de Projecto	76
5. A dimensão relacional no contexto pré-escolar	79
5.1. A relação educativa – processo de comunicação	79
5.1.1. Relações interpessoais	80
5.2. Clima educativo	82
5.2.1. Envolvente afectivo – relacional	82
5.2.2. Estilos de interacção	84
6. Síntese Final	87
Capítulo V- Metodologia	89
1. Introdução	89
2. Objectivos do estudo	90
3. Opções metodológicas	90

4. Caracterização das protagonistas do estudo	92
5. Procedimentos metodológicos	94
5.1. Recolha dos dados	94
5.1.1. Narrativa	96
5.1.2. Questionário	97
5.1.3. Entrevista	98
• preparação da entrevista	99
• realização da entrevista	101
5.2. Tratamento dos dados	101
5.2.1. Tratamento da narrativa e do questionário	102
5.2.2. Tratamento das entrevistas	106
5.3. Análise interpretativa dos dados	109
5.3.1. Análise das narrativas e questionário	109
5.3.2. Análise das entrevistas	110
5.3.3. Análise interactiva	110
6. Síntese Final	110
Capítulo VI – Análise Interpretativa dos Resultados	112
1. Introdução	112
2. Análise das narrativas	113
2.1. Organização do espaço/sala	113
2.2. Utilização do espaço exterior/recreio	115
2.3. Organização dos materiais	116
2.4. Organização do grupo	117
2.5. Organização do tempo	117
2.6. Organização das actividades	120

2.7. Realização das actividades	121
2.8. Avaliação das actividades desenvolvidas	123
2.9. Actividades promotoras de autonomia	124
2.10. Síntese da análise dos dados das narrativas	127
3. Análise do questionário	130
3.1. Primeira parte do questionário	130
3.1.1. Consciência da identidade	131
3.1.2. Autonomia físico-motora	131
3.1.3. Relação com os outros	132
3.1.4. Relação com o espaço educativo	133
3.1.5. Competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino- aprendizagem	134
3.1.6. Traços definidores de autonomia	137
3.1.7. Traços caracterizadores de autonomia	138
3.2. Segunda parte do questionário	139
3.2.1. Falta de consciência da identidade	139
3.2.2. Autonomia físico-motora	140
3.2.3. Relação com os outros	140
3.2.4. Relação com o espaço educativo	141
3.2.5. Dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem ..	142
3.2.6. Traços definidores de não-autonomia	144
3.2.7. Adjectivos caracterizadores de não-autonomia	145
3.3. Síntese da análise dos dados do questionário	146
4. Perspectiva de conjunto	151
5. Análise das entrevistas	155

5.1. Tema A - Caracterização profissional	155
5.2. Tema B - O educador na gestão do currículo	160
5.3. Tema C - A autonomia no desenvolvimento da criança	165
5.4. Tema D - Gestão do ambiente educativo na promoção do desenvolvimento da autonomia	169
5.5. Tema E - Estratégias de gestão curricular na promoção da autonomia ...	185
5.6. Síntese da análise dos dados das entrevistas	191
6. Análise interactiva	198
Considerações Finais	205
Bibliografia	212
Anexos	222

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Caracterização das protagonistas do estudo	93
Quadro II - Grelha de categorização da narrativa	103
Quadro III - Grelha de categorização do questionário (1º parte)	105
Quadro IV - Grelha de categorização do questionário (2ª parte).....	106
Quadro V - Grelha de categorização das entrevistas	108
Quadro VI - Organização do espaço/sala	114
Quadro VII - Organização do espaço/recreio	115
Quadro VIII - Organização dos materiais	116
Quadro IX - Organização do grupo	117
Quadro X - Organização do tempo	118
Quadro XI – Organização das actividades	120
Quadro XII – Realização das actividades	122
Quadro XIII – Avaliação das actividades desenvolvidas	123
Quadro XIV – Actividades promotoras de autonomia	125
Quadro XV – Consciência da identidade	131
Quadro XVI – Autonomia físico-motora	132
Quadro XVII – Relação com os outros	133
Quadro XVIII – Relação com o espaço educativo	134
Quadro XIX – Competências e atitudes evidenciadas no processo ensino- aprendizagem	135
Quadro XX – Traços definidores de autonomia	138
Quadro XXI – Adjectivos caracterizadores de autonomia	138
Quadro XXII – Falta de consciência da identidade	139

Quadro XXIII – Autonomia físico-motora	140
Quadro XXIV - Relação com os outros	141
Quadro XXV – Relação com o espaço educativo	142
Quadro XXVI – Dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem	143
Quadro XXVII – Traços definidores de não-autonomia	144
Quadro XXVIII – Adjectivos caracterizadores de não-autonomia	145
Quadro XXIX - Orientações curriculares para a educação pré-escolar	156
Quadro XXX - Organização escolar–agrupamentos	157
Quadro XXXI - Mudanças no sistema educativo	158
Quadro XXXII - Valorização da função docente	159
Quadro XXXIII – Concepção do currículo	160
Quadro XXXIV – Contextualização do currículo	162
Quadro XXXV – Articulação de conteúdos	163
Quadro XXXVI – Influência das políticas educativas na educação pré-escolar	165
Quadro XXXVII – A autonomia na formação da personalidade/identidade	166
Quadro XXXVIII – Desenvolvimento da autonomia em contexto educativo	167
Quadro XXXIX – Áreas de trabalho	169
Quadro XL – Materiais.....	171
Quadro XLI – Equipamentos	173
Quadro XLII - Organização partilhada com as crianças	174
Quadro XLIII – Perspectivas globais sobre autonomia	175
Quadro XLIV – Perspectivas globais sobre não autonomia	178
Quadro XLV - Utilização de diferentes modalidades de trabalho	179

Quadro XLVI - Planificação/distribuição das actividades	181
Quadro XLVII - Distribuição dos tempos	183
Quadro XLVIII - Estilos de interacção	185
Quadro XLIX – Registos	188
Quadro L - Avaliação do desenvolvimento da autonomia	190

INTRODUÇÃO

Todas as sociedades esperam que um certo grau de autonomia e de responsabilidade social seja atingido, após a adolescência, pelos seus membros. A liberdade individual, a possibilidade de atingir um estatuto de indivíduo autónomo, capaz de decidir sobre a sua própria vida, são valores centrais nas sociedades ocidentais de que fazemos parte.

Esta preocupação encontra-se expressa nos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece a garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Como se pode constatar, através de uma leitura do n.º 4 do seu Art.º 2, o sistema educativo deverá responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando o desenvolvimento pleno e equilibrado da personalidade, propondo um perfil desejável de cidadão livre, responsável, autónomo, solidário, participativo e cooperante que não pode ser obtido através da via endoutrinária.

Esta questão torna-se ainda mais significativa se considerarmos a importância que a autonomia assume no desenvolvimento da personalidade, enquanto dimensão integrante da estruturação da identidade pessoal, cujo desenvolvimento é influenciado pela qualidade das interacções que a criança estabelece nos diferentes contextos de vida em que se insere, do qual se destaca o contexto educativo e o papel do educador nesse processo.

A globalidade da educação da criança em idade pré-escolar que reflecte a forma holística pela qual ela aprende e se desenvolve, conduz a que o educador de infância

desempenhe uma grande diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas.

A Lei-Quadro nº 5, de 1997 e a definição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituíram, sem dúvida, um marco importante no sentido conceber a educação de infância enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida.

O papel desempenhado pelo educador é cada vez menos previsível, no sentido em que não basta ter em conta a idade das crianças, mas principalmente estar atento à diversidade sócio-cultural e à forma como esta deve ser integrada no quotidiano das práticas educativas, partindo-se do princípio, numa perspectiva ecológica, que todas elas participam e contribuem, directa ou indirectamente, para modelar o desenvolvimento das crianças.

Ao entrar no jardim de infância, a criança passa dum modo relacional exclusivo para um modo relacional grupal, uma experiência nova, de paridade, em que as trocas se baseiam em posições de igualdade, de reciprocidade e de responsabilidade. É uma verdadeira aprendizagem de vivência em grupo e do início de uma vida separada da vida familiar, o início de uma verdadeira autonomia da criança em relação às figuras parentais. Uma nova relação com a educadora funciona como uma fase de autonomização, de passagem da dependência à independência em relação à figura materna.

Do ponto de vista afectivo, o jardim de infância, contexto relacional, por excelência, é um local de encontro com outras crianças em que as actividades estão centradas no grupo, nos seus interesses, capacidades, grau de compreensão e motivação, sendo o desenvolvimento da autonomia, em particular, afectado pela natureza das acções do educador.

É a intervenção atenta do educador que possibilita que as actividades se tornem mais estimulantes, proporcionando aprendizagens mais ricas e diversificadas e que o desenvolvimento de cada criança ocorra de forma integral equilibrada.

Este contexto exige uma reflexão cuidada sobre as estratégias educativas que se configuram como mais adequadas à diversidade de situações com que o educador se depara na sua prática pedagógica.

Em termos estruturais, este estudo está organizado em seis capítulos:

Uma introdução, onde são, essencialmente, apontadas as razões da escolha do tema e apresentada a estrutura e organização do trabalho.

O primeiro capítulo que se refere à contextualização do estudo, em que partindo do quadro mais vasto do desenvolvimento humano, procuramos enquadrar a questão do desenvolvimento da autonomia em contexto educativo, como tarefa primordial da educação, definir a problemática e as questões orientadoras do estudo. É ainda referida a estratégia investigativa utilizada e, bem como, levantados alguns aspectos que se prendem com os limites e relevância da investigação no âmbito da Psicologia da Educação.

No segundo, terceiro e quarto capítulos procuramos fazer um aprofundamento teórico-conceitual, numa perspectiva construtivista, desenvolvimentista e ecológica, da temática em estudo.

Assim, o segundo capítulo será dedicado ao desenvolvimento humano em geral e, de um modo mais particular, centrar-se-á no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, perspectivado em função do desenvolvimento da autonomia.

No terceiro capítulo, será aprofundada a construção da autonomia na criança, através de uma abordagem ao conceito e ao processo dessa construção, a partir, essencialmente, das teorias psicanalítica e psico-dinâmicas, destacando-se, neste

âmbito, os trabalhos de Erikson (1968; 1976), Mahler (1975; 1989), Spitz (1979, 1998, 2000) e Bowlby (1973, 1984).

No quarto capítulo será abordada a pessoa e a acção do educador, como facilitador do desenvolvimento da autonomia da criança, sendo também efectuada uma abordagem às estratégias educativas, enquanto elemento integrante do processo de desenvolvimento curricular organizado pelo mesmo educador. Apresenta-se, ainda, neste capítulo, um modelo de activação do desenvolvimento psicológico, entendido como uma das estratégias possíveis de intervenção educativa no contexto pré-escolar, visando o desenvolvimento da autonomia nas crianças.

No quinto capítulo, dedicado à metodologia e tendo sempre presente a concepção e as finalidades da investigação, justificam-se as opções metodológicas tomadas, apresentam-se os objectivos da pesquisa, os protagonistas do estudo e os procedimentos utilizados na recolha e tratamento dos dados.

O sexto capítulo será dedicado à apresentação e análise interpretativa e interactiva dos dados obtidos, tendo sempre por referência o quadro conceptual que enforma o presente estudo, bem como as questões de pesquisa e os objectivos que nos nortearam.

Num último momento, será efectuada uma reflexão a partir dos resultados obtidos por forma a responder às questões de pesquisa que inicialmente se nos colocaram. São ainda referidas as limitações e relevância do estudo, no contexto da Psicologia da Educação e apresentadas algumas pistas de investigação que o mesmo permite sugerir.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1. Introdução

Procura-se, no presente capítulo, contextualizar o estudo tanto no quadro das motivações pessoais que nos levaram a definir o seu objecto de pesquisa, como no das conceptualizações que suportam a questão do desenvolvimento da autonomia em contexto educativo, partindo embora, do quadro mais vasto, do desenvolvimento humano, assumindo como tarefa primordial da educação.

Definida a sua problemática, ater-nos-emos às questões orientadoras e aos objectivos do estudo, bem como à estratégia investigativa utilizada. Seguidamente e a terminar, referiremos, ainda, aspectos que se prendem com os seus limites e com a sua relevância no âmbito da Psicologia da Educação.

2. Problemática do estudo

Numa perspectiva desenvolvimentista e ecológico-sistémica do desenvolvimento humano, constitui-se como uma das finalidades da educação contribuir para o desenvolvimento global da personalidade do sujeito em todas a suas dimensões.

Ser e tornar-se cada vez mais pessoa é, na realidade, a grande tarefa que o sujeito tem que desenvolver ao longo da vida. O bem-estar do cidadão e o seu sucesso passam, necessariamente, pelo seu desenvolvimento pessoal. Daí que é imprescindível que o sistema da educação contribua claramente para essa construção (Tavares, 1993).

No Relatório de 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI considera o papel essencial da educação como uma das principais vias conducentes

a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico e de maior justiça social.

As tarefas da educação para o século XXI englobam, pois, todos os processos que levem as pessoas a estar, ao longo da vida, num *continuum educativo* que proporcionam um conhecimento dinâmico de si mesmas, dos outros e do mundo, combinando, de maneira flexível e equilibrada, as aprendizagens fundamentais, os *quatro pilares do conhecimento* (Delors, 1996), isto é, que cada indivíduo deverá construir as quatro aprendizagens essenciais do conhecimento, aprender a conhecer, adquirindo os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e aprender a ser, aprendizagem que integra as três anteriores. São, afinal, quatro vias do saber que se interligam, constituindo apenas uma.

Trata-se, portanto, do conceito de “educação ao longo de toda a vida”, o meio pelo qual se atingirá um maior equilíbrio entre trabalho, desenvolvimento e aprendizagem e o exercício de uma cidadania activa.

Generalizar o acesso a uma educação básica de qualidade continua a ser um dos grandes desafios que, presentemente, se colocam a todas as sociedades.

A educação básica bem sucedida suscita o desejo de continuar a aprender, aliando educação formal e informal. Será necessário que os sistemas educativos respondam adequadamente a estas novas exigências, visto que é no seu seio que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada indivíduo possa continuar a aprender. Essas respostas passarão, sem dúvida, por repensar e ligar entre si as diferentes sequências educativas, por, organizar as transições e por diversificar os percursos educativos.

Nesta perspectiva, realça-se a importância da educação básica, designadamente da educação pré-escolar consagrada na Lei-Quadro nº 5 de 1997 como a sua primeira etapa, como contexto privilegiado para o desenvolvimento de atitudes de apetência (ou não) perante a aprendizagem, que poderão existir ao longo de toda a vida do ser humano.

Pretende-se com uma educação básica de elevada qualidade a oferta universal de uma educação digna para todos, que forneça, simultaneamente, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que possibilitem uma participação activa na vida da sociedade. Deve proporcionar também o desenvolvimento da autonomia, de modo a que cada indivíduo seja capaz de formular os seus próprios juízos de valor, através de um pensamento crítico, que lhe possibilite poder decidir por si mesmo e saber agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Na opinião de Formosinho (1996a: 8), as finalidades da educação, e nomeadamente da educação de infância, residem na promoção da autonomia psicológica da criança e na sua inserção cultural. Para esta autora, o acto educativo é complexo e com ele pretende-se que o aluno, simultaneamente, aprenda a pensar, desenvolvendo um pensamento autónomo, e se aproprie de uma forma crítica dos conteúdos do mundo cultural a que pertence. Esta apropriação não é incompatível com o apoio ao processo psicossocial de desenvolvimento da autonomia, “pois esta permitir-lhe-á uma inserção crítica e inovadora, isto é, criadora de cultura”. Assim sendo, a autonomia só deverá ser entendida numa acepção que considere o indivíduo na sua relação de mútua influência e dependência com o contexto social, simultaneamente condicionado e condicionante, na sua permanente interacção com o meio.

Por outras palavras, a apropriação da cultura constituirá o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança,

com vista a uma plena inserção futura na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Daqui ressalta, mais do que nunca nos nossos dias, a importância do papel do educador como agente de mudança, implementando práticas autónomas, favorecendo a compreensão mútua, a tolerância, o sentido de responsabilidade e a capacidade de tomar decisões.

Numa perspectiva de democratização da escola, do contexto educativo, a autonomia constitui-se como valor, objecto e experiência pedagógica, conferindo ao educador a tarefa de não ensinar apenas conteúdos, mas sobretudo de ajudar os alunos a construir os seus próprios conhecimentos, a desenvolver a sua autonomia, o seu pensamento e o seu espírito crítico (Lima, 1999).

Nesta linha de pensamento, Boud (1989) defende que um dos grandes objectivos da educação é possibilitar aos alunos uma maior autonomia na aprendizagem. O papel do educador consiste, assim e essencialmente, em ajudar os seus alunos a adquirirem uma maior responsabilidade na sua própria aprendizagem, através de uma definição estratégica da acção educativa que procure criar oportunidades para que eles desenvolvam e exercitem a sua autonomia na aprendizagem, porque esta constitui um requisito fundamental para funcionar eficazmente na sociedade actual.

Para Freire (1997: 74), a autonomia é um “processo de amadurecimento do ser”, e realiza-se ao longo da vida do indivíduo. Uma pedagogia da autonomia implica uma prática educativa democrática e anti-discriminatória, orientada para a realização dos educandos como seres livres e conscientes, para a aproximação crítica entre a escola e a vida, para um currículo que valorize a experiência social dos sujeitos, para uma prática que envolva os alunos e os ajude a progressivamente, se estruturarem e afirmarem como sujeitos autónomos.

Contudo, a prática de uma pedagogia da autonomia implica que os docentes sejam eles próprios sujeitos autónomos (Lima,1999), questão que nos remete para o domínio do desenvolvimento do adulto, do desenvolvimento pessoal e profissional do educador, da influência do professor e da influência do seu desenvolvimento psicológico nas práticas educativas, abordagens recentes no âmbito da Psicologia da Educação.

Esta questão prende-se com duas outras: a primeira que se relaciona com a ênfase que se tem dado aos modelos e teorias do desenvolvimento humano na Psicologia da Educação e sua implicação nos programas de formação, e uma segunda, que, incidindo no desenvolvimento do professor, procurando responder ao outro desafio relacionado com as respostas que a escola tem que oferecer, no sentido da promoção do desenvolvimento dos alunos, passa, necessariamente, pela formação dos professores.

As instituições de formação terão que adequar não só conteúdos, mas também estratégias e processos por forma a preparar os docentes como agentes educativos responsáveis, autónomos e inovadores, que saibam responder aos problemas, desafios e exigências que a sociedade em constante mudança lhes impõe. Constituídas a curiosidade e o interesse como as molas impulsionadoras da educação ao longo da vida, apelam necessariamente a novas práticas educativas, as quais, por sua vez, requerem novas estratégias educativas no sentido da promoção da autonomia dos educandos, por forma a capacitá-los para a intervenção na vida da sociedade.

Estas questões que sempre nos preocuparam ao longo da nossa vida profissional, quer nos jardins de infância da rede pública, quer no âmbito de instituições de acolhimento, de crianças em risco, onde trabalhámos durante nove anos, quer ainda, no âmbito dos Apoios Educativos, onde tivemos uma breve experiência profissional, contextos estes com realidades educativas bastante diferentes, fizeram-nos despertar o

interesse pelo tema do desenvolvimento da autonomia na criança em contexto educativo, concretamente ao nível da educação pré-escolar.

A este interesse, já latente, sobre estas questões, aliou-se um conjunto de outros factores, designadamente a troca de experiências e ideias com colegas educadores de infância e professores de outros ciclos de escolaridade, em particular do 1º ciclo do Ensino Básico, tanto em reuniões de trabalho ou acções de formação conjuntas, como até mesmo em conversas informais.

Ter frequentado um CESE em Supervisão representou um momento de formação determinante no meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, no qual tive oportunidade de realizar um trabalho na área do desenvolvimento da autonomia no contexto da supervisão pedagógica, que aprofundou o meu interesse pelo tema e acentuou a minha vontade de o vir a investigar.

Posteriormente, a parte curricular do Mestrado em Psicologia da Educação contribuiu para tornar mais consistente este meu interesse. A área de especialização de Ensino Básico constituiu uma oportunidade para conhecer melhor a etapa de escolaridade imediatamente a seguir à saída do jardim de infância e com a qual se pretende uma relação de continuidade e articulação que garanta o desenvolvimento equilibrado das crianças.

Este conjunto de factores convergiu na definição do tema a desenvolver neste trabalho de dissertação. O estudo centra-se, assim, no estudo das representações dos educadores de infância relativamente ao desenvolvimento da autonomia nas crianças em contexto pré-escolar, bem como nas estratégias utilizadas por estes docentes nessa promoção. Neste contexto, devo referir que as protagonistas do estudo são quatro Educadoras de Infância colocadas em dois Jardins de Infância da Rede Pública do

Ministério da Educação, que fazem parte do mesmo Agrupamento Vertical de Escolas de um concelho do distrito de Faro.

3. Questões orientadoras do estudo

Dado o interesse e as preocupações que enunciei, a minha reflexão sobre o tema levou-me a colocar a seguinte questão:

Quais as representações dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da autonomia na criança e a sua promoção em contexto educativo?

A partir desta questão inicial, duas outras se me colocaram e que se constituem como orientadoras do estudo:

- Em que medida as relações que os educadores estabelecem com a criança são promotoras do desenvolvimento da autonomia?
- Em que medida as estratégias que os educadores utilizam na sua sala são facilitadoras do desenvolvimento da autonomia na criança?

Com o presente estudo, pretendemos, em suma, poder vir a *fazer alguma luz* sobre esta dimensão do desenvolvimento humano e sobre as práticas educativas que o promovem, através do conhecimento das representações das educadoras acerca da importância atribuída ao desenvolvimento da autonomia na criança e das estratégias por elas utilizadas em contexto pré-escolar.

4. Estratégias investigativas

A natureza do estudo e as questões de pesquisa levam-nos a conceber a presente investigação no contexto do paradigma investigativo que enfatiza o conhecimento e a compreensão do pensamento dos professores, das suas crenças, representações, percepções e concepções. Será utilizada uma metodologia de natureza interpretativa e

heurística, no âmbito da metodologia qualitativa, tida como a mais adequada a este tipo de estudos, visto que este paradigma assenta em posições fenomenológicas e interpretativas e particular importância no âmbito da investigação educacional, principalmente dos estudos que incidem sobre o pensamento dos sujeitos (Bogdan e Biklen, 1994).

Trata-se de um estudo de carácter exploratório, cuja estratégia investigativa é o estudo de caso, a qual permite uma abordagem holística e significativa de um acontecimento ou fenómeno dentro do contexto real em que este se produz (Yin, 1989). A recolha de dados será baseada em técnicas que permitem conhecer o que pensam as docentes acerca dessa realidade, designadamente uma narrativa, um questionário aberto e uma entrevista semi-estruturada. Estes procedimentos possibilitam, em função de cada momento específico da pesquisa, analisar interpretativamente o modo como as docentes entendem essa dimensão do desenvolvimento humano e o seu papel enquanto docentes.

Será utilizada como técnica de tratamento dos dados recolhidos a análise de conteúdo e, posteriormente, uma análise interpretativa e interactiva dos resultados, a partir da sistematização destes em quadro.

5. Limites e relevância do estudo

Um estudo desta natureza tem, necessariamente, limitações. A primeira é intrínseca ao seu objecto, que consiste em conhecer as representações dos docentes.

Uma segunda limitação prende-se com a metodologia utilizada. De facto as metodologias de natureza qualitativa e interpretativa, se, por um lado, são ricas na obtenção de pormenores e na compreensão das razões, por outro, não obstante o esforço de distanciamento e objectividade, correm o risco de ser permeáveis às próprias concepções do investigador.

Uma terceira limitação prende-se com o tempo utilizado na recolha dos dados e, principalmente, para a análise dos mesmos.

Quanto à relevância do estudo, a autonomia, porque ligada ao processo de individuação e de separação e à formação da identidade, é um tema de interesse permanente, no âmbito psicológico, acerca do conhecimento do ser humano e que pode trazer importantes contributos para a educação, designadamente ao campo da Psicologia da Educação.

Outro contributo será ao nível de possíveis sugestões para um programa de formação de educadores de infância.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO HUMANO

1. Introdução

Feita a contextualização do estudo nos seus aspectos mais significativos, torna-se necessário o seu enquadramento teórico, numa óptica de desenvolvimento humano concebido numa perspectiva desenvolvimentista, construtivista e ecológica.

Investigadores vários numa linha conceptual desenvolvimentista / construtivista, como, por exemplo, Piaget, Bruner, Erikson, Loevinger, entre outros, conceptualizam a educação como indissociável do processo de desenvolvimento humano. Partem do pressuposto que o desenvolvimento psicológico se desenrola durante toda a vida do indivíduo, em estádios sequenciais, passando de níveis menos elaborados a níveis mais complexos e abstractos. Embora cada um daqueles autores dê um enfoque distinto a aspectos diferentes todos convergem no sentido de uma visão mais integrada, abrangente e pessoalista do desenvolvimento humano. Neste sentido, a educação deve criar condições para que o indivíduo atinja estádios superiores de desenvolvimento (Simões e Ralha-Simões, 1990; Tavares, 1992).

O presente capítulo, no quadro geral do desenvolvimento humano, centrar-se-á no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, incidindo, muito em particular, na construção da autonomia da criança.

2. Aspectos gerais do desenvolvimento humano

Os estudos mais recentes apontam no sentido de uma concepção do desenvolvimento humano como um todo, numa visão holística do sujeito, onde aspectos

físicos e biológicos não podem ser dissociados dos aspectos psicológicos. É necessário estar atento à dimensão físico-biológica e à influência do meio envolvente numa perspectiva ecológica, para uma intervenção adequada e eficaz na optimização da activação de desenvolvimento humano.

Gonçalves (2000:32) considera o desenvolvimento humano numa perspectiva ontogenética “como [sendo] um processo interactivo, construtivista e multi-dimensional que se produz num processo permanente de mudança bio-cultural”.

A conceptualização sobre o desenvolvimento humano foi sendo progressivamente alterada, passando este a ser encarado como um fenómeno interactivo, fruto das potencialidades ou características individuais e das experiências e vivências do sujeito, nos diferentes contextos. Assim, estudar o desenvolvimento humano é, fundamentalmente, considerar a sua natureza dinâmica, processual, construtivista e multidimensional (Almeida, 1990).

O desenvolvimento psicológico é uma das dimensões do desenvolvimento humano, tal como o desenvolvimento físico, biológico, linguístico, social ou axiológico e é influenciado, por um lado, pelo património hereditário do sujeito e, por outro, pelas condições oferecidas pelo meio envolvente, ao nível dos recursos, meios e processos. Deste modo, deve o mesmo ser sempre entendido na sua complexidade, tendo em atenção as dimensões físico-biológicas, estas que se interpenetram e influenciam mutuamente, e os contextos psico-sociais e axiológicos que o envolvem. Para identificar e caracterizar aqueles será necessário saber como funcionam estes múltiplos aspectos entre si e com as outras dimensões do desenvolvimento humano.

Para Tavares (1995), a expressão mais alta da actividade humana reside na tomada de decisões de uma forma consciente, responsável, livre e autónoma. A

componente volitiva, na sua máxima expressão, envolve todas as capacidades, todas as dimensões do desenvolvimento humano, interligadas e interpenetrando-se entre si.

Numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental (Kohlberg e Mayer, 1972), o desenvolvimento humano é considerado como natural, mas não inevitável, salientando-se a necessidade da educação intervir intencionalmente na promoção da complexidade dos processos psicológicos. É neste sentido que se pode afirmar que, ao respeitar-se os processos naturais de desenvolvimento da criança, se possibilita o desenvolvimento da autonomia e da identidade do próprio sujeito (Menezes, 1999).

O indivíduo é considerado o centro deste processo no qual os diferentes agentes - pais, pares educadores e professores - desempenham um papel hoje reconhecido como decisivo no desenvolvimento psicológico, não pela adaptação do indivíduo às exigências do meio ou face aos seus pares, mas, sobretudo, polarizado nos aspectos da sua realização pessoal e social (Almeida, 1990).

Este novo conceito de desenvolvimento psicológico traz duas implicações imediatas. Não se reduz apenas às faixas etárias mais jovens, mas realiza-se ao longo da vida. De facto, analisar o desenvolvimento psicológico é também atender às tarefas e exigências que se colocam ao sujeito, na sua acuidade e valor. O desenvolvimento psicológico não se constitui, pois, como mera adaptação às situações, nem estas se apresentam como ocasião ou oportunidade desse mesmo desenvolvimento. Importa, antes, questionar a qualidade desenvolvimental dos contextos, dado que hoje é o desenvolvimento psicológico que é tomado como decorrendo dos mesmos, contrariamente ao passado, em que era tomado como factor determinante do leque de respostas que os sujeitos emitiam nos vários momentos e situações (Almeida, 1990).

A ênfase na dimensão ecológica do desenvolvimento psicológico pressupõe uma relação dialéctica entre a complexidade dos processos psicológicos e a capacidade de

transformação dos ambientes psicossociais. Nesta perspectiva, as características dos contextos de vida determinam, em boa medida, a qualidade do desenvolvimento pessoal. Bronfenbrenner (1979) evidencia a importância dos vários sistemas relacionais com incidência no desenvolvimento psicológico, sendo este o resultado da interligação entre desenvolvimento comunitário, social, familiar e individual. Trata-se, segundo Soares (1995), do estudo da “pessoa em contexto”. Ao longo do processo de desenvolvimento vão sendo integrados “sucessivos ambientes de suporte”, ou seja, contextos interpessoais ou culturas de envolvimento que propiciam esse desenvolvimento de um modo cada vez mais complexo e elaborado.

Daqui se depreende a importância dos contextos como determinantes do desenvolvimento humano, na sua construção tanto em termos interactivos como de estruturação, pelo que o desenvolvimento deve ser concebido como relacional (Gonçalves, 2000).

Nesta perspectiva ecológica, o processo de desenvolvimento humano, é definido como o conjunto de processos através dos quais os indivíduos vão adquirindo conhecimentos, afectos e comportamentos que lhes permitem adaptar-se ao meio sócio-cultural em que estão inseridos. De salientar, ainda, as diferenças inter-individuais resultantes dos diferentes percursos de vida que contribuem para configurar o perfil desenvolvimental de cada indivíduo (Gonçalves, 2000).

Ao reconhecer-se a existência de dimensões que se situam para além da pessoa, como afirma Campos (1988:11), não nos podemos limitar ao sistema pessoal, dado que “as interacções entre as pessoas e entre estas e os contextos de vida também são realidade psicológica em desenvolvimento, portanto, esta não é exclusivamente individual ou intrapsíquica estendendo-se aos grupos sociais, instituições e comunidades”.

Daí a importância do estudo da qualidade dos contextos educativos como promotores de desenvolvimento e, no caso do presente estudo, do desenvolvimento da autonomia na formação da personalidade/identidade da criança e futuro adulto.

De facto, as condições de vida, e particularmente as ligadas aos contextos educacionais, são actualmente encaradas como primordiais e decisivas do desenvolvimento individual e da qualidade de vida dos indivíduos, das suas relações, dos seus grupos e do todo social.

Desempenha um papel crucial no contexto educacional a pessoa do educador, enquanto adulto a profissional em desenvolvimento, que influencia e é, simultaneamente, influenciado pelo desenvolvimento da criança.

Esta relação dialéctica justifica que abordemos, ainda que de forma bastante sucinta, o desenvolvimento do adulto enquanto pessoa e profissional, situando-o num contexto que o define como um processo de construção pessoal, resultante da interacção contínua entre herança genética e meio (Sousa, 2003), e em que a idade adulta se apresenta como “uma época específica no *continuum* de permanente mudança e alteridade” (Gonçalves, 2003: 98)

Chickering e Havighurst (1981) designam a personalidade do indivíduo como elemento-chave do desenvolvimento adulto, afirmando ser inegáveis não só as mudanças que nela se operam ao longo da vida, como consequência de diferentes factores biológicos e sociais, mas também as alterações que elas próprias produzem no comportamento (Gonçalves, 2000).

A comunidade científica passou a conceptualizar o percurso de vida segundo fases, períodos ou etapas, vulgarmente designadas por *ciclos de vida*, “compreendendo no caso específico dos adultos, não apenas a dimensão pessoal, mas também as

dimensões profissional e de formação, concebida [esta última] como permanente ou ao longo da vida” (Gonçalves, 2000: 34).

De entre as contribuições teóricas que transformaram os ciclos da vida humana em objecto de estudo científico, salienta-se a corrente psico-dinâmica, de raiz neo-freudiana, no âmbito da qual se podem considerar como estudos de referência o de vários autores, entre eles White (1952), além do trabalho pioneiro em que Erikson (1950) estabelece a conceptualização normativa das *oito crises da vida*.

Lasuita (1989) agrupa as várias teorias explicativas do desenvolvimento do adulto que dão origem a quadros conceptuais distintos, mas com semelhanças entre si, destacando-se como principais aspectos, entre outros, a multidimensionalidade, a multidireccionalidade e a descontinuidade, que na adultez adquirem uma maior variabilidade. Outro aspecto relevante defendido pelo autor relaciona-se com a possibilidade de organizar os ciclos de vida em etapas ou períodos, a que correspondem objectivos, necessidades e características específicas (Sousa, 2003).

Segundo Baltes (1983), de acordo com a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, as mudanças que se operam nas pessoas em desenvolvimento caracterizam-se por ser qualitativas e estruturais – e não apenas meramente quantitativas - irreversíveis, orientadas para um estado final e universal, restringindo-se porém, esta universalidade, a aspectos selectivamente considerados como relevantes, caracterizando-se o desenvolvimento por uma certa descontinuidade (Gonçalves, 2000; Sousa, 2003).

Por outro lado, a perspectiva do “life-span development” defende o desenvolvimento humano como um processo que se desenrola por toda a vida, apresentando-se o sujeito com capacidades e potencial para melhorar com o tempo, de acordo com as experiências e acontecimentos típicos pelos quais os indivíduos passam,

à medida que se vão tornando mais velhos, embora estas modificações sejam mais lentas e menos acentuadas nesta fase da adultez, do que na infância e na adolescência (Sousa, 2003; Simões, 1996).

3. Aspectos do desenvolvimento da criança

O desenvolvimento em termos piagetianos significa o processo de formação das estruturas intelectuais, de construção dos esquemas mentais. Neste processo, as interações da maturação, experiência com os objectos, interacção social e equilibração são os factores que o explicam. A equilibração e as experiências com os objectos são os factores mais importantes na construção do conhecimento na criança. A equilibração regula a influência dos outros três, correspondendo, assim, “a um processo regulador interno de diferenciação e coordenação que tende sempre para uma melhor adaptação” (Kamii, 1996: 38).

Assim, o desenvolvimento é um processo de adaptação que inclui a assimilação, a acomodação e a equilibração, sendo o funcionamento deste mecanismo que permite a interacção do sujeito com o meio, o seu conhecimento e respectiva adaptação. A sua evolução é feita através de estádios sequenciais e invariantes que se integram uns nos outros (Sousa, 1993;1995).

A noção de estágio de desenvolvimento é um conceito fundamental na obra de Piaget. De acordo com Tavares e Alarcão (1992), a noção de estágio para aquele autor, obedece às seguintes características: ordem constante de sucessão das aquisições; carácter integrador (das estruturas); estrutura de conjunto; distinção entre momento inicial e momento final, apresentando na sua ordem de sucessão um processo de formação. Trata-se, portanto, de uma estrutura que se constrói no tempo e que em cada

fase possibilita a resolução de tarefas, que se podem observar através de comportamentos específicos.

Piaget distingue ainda estádio de faixa etária. Esta última é estabelecida tomando como critério a idade. O primeiro pode ser coincidente com a fase etária, mas não necessariamente, porque se baseia numa estrutura que condiciona a sua própria existência. No contexto pré-escolar é importante ter presente esta distinção, na medida em que, supostamente, as crianças que frequentam o jardim de infância se encontram no mesmo estádio de desenvolvimento, o período pré-operatório, segundo a definição de Piaget, mas podem estar (se os grupos forem heterogéneos) em diferentes faixas etárias – entre os três e os seis anos – o que implica uma prática diferenciada por parte do educador.

Segundo os estudos de Piaget, a observação e identificação dos comportamentos diferenciados, de acordo com as situações que são propostas às crianças, permitiu-lhe distinguir quatro estádios no desenvolvimento dos processos psicológicos. Piaget sublinha sobretudo os aspectos operativos do pensamento (Cró, 1995).

As crianças em idade pré-escolar encontram-se de acordo com a definição deste autor no *estádio pré-operatório*. É o período de representação pré-operatória, porque até aos 6/7 anos o mundo para criança não é mais do que uma justaposição de coisas sem ligação, por isso o seu pensamento é irreversível, o mesmo acontecendo com a descoberta das conservações elementares de quantidade, matéria ou peso. É o período de construção do real através dos esquemas do objecto permanente, do espaço, tempo e causalidade, o despoletar da linguagem e da função simbólica, surgindo os pré-conceitos, os esquemas pré-lógicos e as pré-relações (Sousa, 1992; 1998).

Piaget discute o problema da autonomia da criança no contexto do desenvolvimento moral, considerando duas fases distintas: uma primeira, na qual a

criança desenvolve um raciocínio moral heterónomo, e uma segunda, cerca dos oito anos, em que emerge o pensamento operacional-concreto, iniciando-se, então, o desenvolvimento do raciocínio moral autónomo.

A criança, inicialmente, vê as normas como concretas e absolutas e submete-se-lhes por completo. Contudo, na segunda fase, a criança começa a poder internalizar essas normas e a lidar com as questões morais de outra forma, ou seja, mais do que de estímulos exteriores, o controlo das suas atitudes depende de si própria. Os valores começam, assim, a poder ser relativizados e a noção de responsabilidade pessoal accentua-se gradativamente.

O que importa mais realçar na teoria de Piaget é o carácter interaccional do conceito de moralidade autónoma. De acordo como o autor, só através da relação e da interação com os seus pares é que a criança consegue atingir um grau superior de internalização das regras e normas sociais.

Assim, Fleming (1993: 80) afirma que no “pensamento de Piaget a autonomia co-constrói-se numa base de cooperação e de interdependência e o contexto relacional assume particular importância para o crescimento cognitivo”. Nesta perspectiva surge o contexto educativo como um espaço privilegiado na construção da autonomia.

No domínio da situação educativa é indiscutível a importância da motivação na criança, e como esta a predispõe para a aprendizagem, podendo, assim, constituir-se como um processo desencadeador de autonomia.

Ausubel dá especial enfoque ao tipo de aprendizagem que ocorre na sala de aula, a que chama “significativa”. Esta aprendizagem baseia-se nas “ideias-âncoras”, ou seja, a estrutura cognitiva da criança deve possuir ideias iniciais significativas que vão servir de suporte, isto é, de âncora, às novas ideias, estabelecendo-se “pontes cognitivas”, isto é, ligações necessárias entre o que é ensinado e o que é conhecido. Ausubel apresenta-

nos, a propósito, a teoria da assimilação, resulta da optimização que consiste na “aprendizagem de estruturas conceptuais por integração de uma informação num conceito preexistente que o modifica” (Sousa, 1998: 97).

A aprendizagem identifica-se com a compreensão do significado, é um processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas. A construção racional destas estruturas chama-se processo de *ancoragem* a partir de dois tipos de abstracção. São eles: a abstracção primária, que permite a formação dos conceitos prévios resultantes da experiência directa sobre os objectos e que caracteriza a criança em idade pré-escolar; a abstracção secundária que possibilita a formação de conceitos mais elaborados, mas que vai ancorar na primeira (Sousa, 1993; 1998).

As estruturas cognitivas são compostas pelas estruturas conceptuais e pelas estruturas lógicas: conteúdo e organização das ideias. A sua formação e desenvolvimento dependem do modo como o sujeito percepção os aspectos psicológicos do mundo pessoal, físico e social. Relacionam-se com o tipo de conhecimento, sua dimensão e grau de organização. As estruturas cognitivas existentes no sujeito é que permitem a ancoragem de novas ideias, ou seja, a significação de novos materiais e sua respectiva aquisição e retenção (Sousa, 1993, 1998; Ontoria *et al.*, 1994).

Há, portanto, uma inter-relação entre motivação e estrutura cognitiva, na medida em que a primeira depende da segunda e a alteração da estrutura cognitiva altera também as motivações. A aprendizagem produz essa mútua modificação, na estrutura e nos interesses pessoais do sujeito.

Ausubel (1960, cit in Sousa, 1998) realça uma aprendizagem que pressupõe a génese de novos conceitos interiorizados, novas estruturas mentais, novas atitudes perante tarefas a realizar. Essas novas estruturas e atitudes resultam da assimilação – reflexão – interiorização pessoal da criança. Deste modo a sua acção é determinante na

organização e estruturação do seu próprio conhecimento. Estamos, portanto, perante uma concepção de aprendizagem centrada na perspectiva do aluno.

A aprendizagem significativa é um processo activo e pessoal porque resulta de uma atitude favorável do sujeito, da sua vontade para aprender significativamente, isto é, existe uma intenção de dar sentido ao que se aprende porque há uma relação com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do sujeito (Ontoria *et al.*, 1994).

A problemática da motivação na sala de aula foi também alvo de estudo para Ausubel (1960), para quem a motivação é absolutamente necessária para uma aprendizagem significativa mais global. Os seus efeitos são mediados pelas variáveis, focalização da atenção, persistência e crescente tolerância à frustração. No entanto, estas variáveis motivacionais só afectam a aprendizagem no sentido da “disponibilidade para”, e não da assimilação das ideias, que dependem das variáveis e estruturas cognitivas (Ausubel *et al.*, 1980).

Para Ausubel a motivação na realização da tarefa envolve três dimensões: (1) impulso cognitivo, que é o tipo de motivação mais importante na aprendizagem significativa, envolvendo a tomada de consciência de uma auto-aprendizagem bem conseguida; (2) motivação aversiva, que ocorre sempre que a criança evita as consequências de uma punição; e (3) motivação de engrandecimento do “ego”, envolvendo a competência e o sucesso pessoal e o seu reconhecimento pelo grupo, o que pode proporcionar à criança um certo estatuto.

4. Síntese Final

Na perspectiva piagetiana, são os diferentes órgãos sensoriais que nos permitem não depender tanto das circunstâncias exteriores ocasionais e sermos capazes de controlar o meio para nos adaptarmos a ele.

Os sistemas sociais servem de reguladores às necessidades biológicas da espécie, por consequência, a moral, valores, atitudes e relações interpessoais são uma extensão das nossas necessidades biológicas onde aspectos cognitivos e afectivos estão interligados. Inteligência e conhecimento fazem parte da adaptação biológica, há uma continuidade funcional entre ambos que vai orientar a construção das estruturas sucessivas (Kamii, 1996; Cró, 1995).

A leitura que o indivíduo faz da realidade depende muito mais da estrutura dos conhecimentos anteriores onde o estímulo é assimilado, do que do estímulo em si. Na dialéctica da assimilação e acomodação interfere como factor de influência, a motivação, porque só assimilamos aquilo para o qual nos sentimos motivados.

Deste modo, cabendo ao educador, enquanto adulto em desenvolvimento pessoal e profissional, um papel determinante como organizador do processo de desenvolvimento da criança, enfatiza-se a importância que este deve atribuir à aprendizagem pela descoberta, perspectiva esta defendida por Piaget (1948).

Este autor considera que a função da escola é integrar e enriquecer o desenvolvimento normal da criança através de currículos adequados ao seu desenvolvimento. Deve haver uma conjugação entre experiências formais e espontâneas e os conteúdos a ensinar devem ser apresentados partindo, sempre, do ponto de vista da criança, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. Considera que a aprendizagem é parte de um processo natural de descoberta e de procura de equilíbrio superior da personalidade que deverá ser sustentado por um ensino significativo (Tavares e Alarcão, 1992).

Ausubel não se afasta desta concepção da aprendizagem, que retoma da teoria piagetiana, ressaltando a importância das aprendizagens partirem também da criança, respeitando o seu nível de desenvolvimento na aplicação da tarefa a realizar.

Por último é de acentuar a perspectiva cíclica ou em espiral dos desenvolvimentalistas em que a noção de estágio de desenvolvimento é fundamental, se bem que o desenvolvimento seja perspectivado de modos diferentes. De qualquer forma, este terá sempre de ser concebido como resultado dum processo de equilibração susceptível de evolução.

CAPÍTULO III

CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA CRIANÇA

1. Introdução

No quadro conceptual do desenvolvimento humano, o processo de autonomização é concebido em estreita dependência com a individuação, remontando o seu início a uma infância precoce.

De facto, se os processos de vinculação e de individuação pressupõem o desenvolvimento das capacidades cognitivas de índole superior, também a transição do estado de criança - dependente e vinculada - para a realidade do mundo adulto pressupõe uma profunda mudança das estruturas cognitivas.

Todavia, dado o enfoque da presente investigação, torna-se necessário que nos centremos no processo de “nascimento” da autonomia através de uma breve abordagem das teorias psicanalítica e psico-dinâmica, aí se destacando os trabalhos de Mahler, Siptz e Bowlby.

2. Conceito de autonomia

No âmbito das ciências mais empenhadas no estudo do desenvolvimento do ser humano, a questão da autonomia merece também um lugar de relevo. Teóricos de diferentes orientações consideram a autonomia como uma questão central no desenvolvimento humano, seja ela entendida com um constructo crucial, estágio ou tarefa desenvolvimental (Fleming, 1993).

De facto, e pela desconstrução da palavra “auto-nomia”, parece-nos encontrar um significado mais profundo, como o direito do ser humano em ter nome próprio pelo qual é nomeado, ou seja, um indicador de identidade própria que o distingue como único e

singular, vivendo em interacção com tantos outros seres humanos, sendo cada qual, único e singular.

Vayer (1994:26) concebe a autonomia numa perspectiva ontogenética, afirmando que ela “está inscrita nas estruturas do Ser”, pelo que se configura como a organização de si e do mundo à sua volta, apelando aos sistemas inatos de motivação e controlo, pelo desejo de actualizar as suas potencialidades pessoais.

A autonomia adquirida, do ponto de vista do desenvolvimento, entre o primeiro e o terceiro ano de vida reflecte-se na acção da criança, revela-se através do jogo e é natural no seu desenvolvimento. Segundo o autor, ela não precisará de interferência ou de jogos educativos orientados pelos adultos para se desenvolver, posição que poderá levantar várias questões ao nível da relação e da intencionalidade educativa. Contudo, Vayer salienta que, para que o exercício da autonomia seja bem sucedido, a criança necessita da presença securizante de um adulto que reconheça as suas realizações, inculcando-lhe confiança. Salienta, ainda, a presença e a actividade das outras crianças, como modelos ou referências, de acções e comportamentos em relação a si própria, e que constituem um factor dinâmico de desenvolvimento e de interacção social, na medida em que as experiências pessoais se estendem às relações com o “outro”, às relações interpessoais. No contexto educativo Vayer (1994) considera fundamental os objectos de acção, ou seja, os materiais que colocamos ao dispor da criança, que despertam o seu interesse e curiosidade, enfim, a sua orientação e a sua motivação para a acção.

Deste modo, quando a criança é bloqueada na sua actividade autónoma e a relação com o meio material e relacional que a envolve é obstaculizada, o normal processo de desenvolvimento pode ser comprometido. O desenvolvimento da criança depende, portanto, do modo como ela se vai relacionado e sucessivamente autonomizando das

pessoas e do meio e do sentido de que vai dotando tudo o que a rodeia. É a autonomia na acção e na relação, mas permanentemente em confronto com o outro, o que permite à criança reconhecer-se e reconhecer a realidade e o mundo que a circunda.

De acordo com a teoria de vinculação de Bowlby (1973), baseada na abordagem etológica, as figuras de vinculação servem de base segura, a partir da qual a criança parte para uma exploração activa do meio ambiente, numa maturação gradual e oscilante entre proximidade e afastamento daqueles, uma vez que da qualidade dos vínculos primitivos e actuais dependerá a maior ou menor capacidade de autonomização.

Através deste modelo, é possível explicar não só a persistência dos laços familiares aos pais ou seus substitutos, mas também, e em simultâneo, a sua transformação. Nesta perspectiva, a vinculação é entendida como um laço afectivo persistente que promove comportamentos de autonomia e não como um laço que promove a dependência.

Segundo Bowlby, a autoconfiança e, conseqüentemente, a autonomia, não se traduzem tanto em “contar consigo próprio”, mas em contar com o apoio dos outros para, a partir daí, construir a sua própria autonomia. Na opinião do autor, uma autoconfiança fundada numa base sólida não só é compatível com a capacidade para contar com os outros, mas cresce com ela e é-lhe complementar (Bowlby, 1973).

Por sua vez Mahler (1989) conclui que depois de ter efectuado uma conexão firme com o pai, a mãe ou outra pessoa significativa, a principal tarefa emocional da criança consistirá em ganhar o sentido de identidade própria como ser distinto e individualizado, embora capaz de estabelecer fortes ligações emocionais (Homann e Weikart, 1997).

Na opinião de Fleming (1993:77), a “problemática mais relevante para o processo de separação-indivuação, e de crescente complexidade cognitiva, é a das relações de objecto e da permanência do objecto, sendo a aquisição da capacidade de perceber a mãe como uma entidade separada a maior e mais necessária tarefa dos primeiros três anos de vida; da sua realização com maior ou menor sucesso depende o prosseguimento mais ou menos harmonioso e saudável do desenvolvimento psicológico da criança”.

Segundo Mahler *et al.* (1975: 193), é “a partir de um estado cognitivo-afectivo primitivo, sem consciência da diferenciação *self/outros*, [que] vai desenvolver-se uma das organizações maiores da vida intrapsíquica e do comportamento, centrada sobre a separação e sobre a individuação”.

Erikson (1976) introduz o conceito de epigénese no desenvolvimento, afirmando que este se desenrola segundo uma sequência de “idades” ou etapas. Cada uma dessas etapas pressupõe uma tarefa conflitiva específica de desenvolvimento, que deve ser cumprida para que possa ser alcançada a fase seguinte. As tarefas de desenvolvimento implicam crises psicológicas que o sujeito terá que resolver com sucesso.

O princípio epigenético diz-nos que o potencial, o plano base para o crescimento existe, necessitando, contudo, de uma interacção saudável com o meio para resolução das sucessivas crises.

Autonomia, individuação e formação de identidade são fenómenos ligados entre si, influenciando-se mutuamente. A formação da identidade é facilitada por uma maior autonomia, a qual, por sua vez, é tanto maior quanto mais o processo de individuação estiver avançado (Fleming, 1993).

Nesta linha de reflexão, realçam-se alguns dos aspectos da obra de Erikson. Se a individuação é um processo que se inicia na infância precoce, também de acordo com a teoria psicossocial do desenvolvimento de Erikson (1968) a formação da identidade é

uma consequência desenvolvimental duma multitude de experiências do passado e do presente que se organizam num todo coerente. O processo de formação de identidade inclui, nesta perspectiva, a integração das identificações infantis precoces com outros aspectos psicológicos e psicossociais. O indivíduo ingressa em diferentes crises desenvolvimentais ao longo do ciclo de vida.

O processo de desenvolvimento, de acordo com Chickering e Havighurst (1981), é pontuado por uma centração do sujeito em grandes esferas de preocupações ou temáticas dominantes que podem ser designadas pela noção de tarefa de desenvolvimento (Ralha-Simões e Simões, 1998).

Este conceito, fundamentando-se no essencial na perspectiva de Erikson (1973), procura constituir uma nova síntese sobre o desenvolvimento psicológico, concebendo-o em termos multidimensionais, onde essas tarefas serão resolvidas na interacção com os diferentes contextos em que o indivíduo se insere e onde a qualidade das relações interpessoais é determinante nessa construção da personalidade e da identidade pessoal (Chickering e Havighurst, 1981).

As tarefas de desenvolvimento apontam para o estabelecimento de relações interpessoais, mas não só, tal como defende Jesuíno (1980, 1994), que, referindo-se à perspectiva de Erikson, afirma que esta se baseia na actualização da concepção freudiana, posto que atribui uma significação social aos conflitos ou crises que Freud denominava de natureza psicosexual, inserindo-a num quadro social e culturalista.

A experimentação de papéis, capacidades, decisões e envolvimentos afectivos, assume um lugar de destaque na obra deste último autor e seus seguidores, para os quais a identidade é consequência das experiências psicossociais, ao longo da vida, traduzindo-se “num processo de crescente diferenciação” (Erikson, 1968:23).

Na opinião de Erikson, a personalidade vai-se desenvolvendo à medida que as tarefas de desenvolvimento vão sendo concretizadas com sucesso, ou seja, um desenvolvimento positivo conduz a um funcionamento adequado como pessoa, bem como a um pensamento mais complexo e flexível, alicerçado no estabelecimento de múltiplas interações pessoais (Landsheere, 1994).

Ainda na perspectiva de Erikson (1980:178), cada uma dessas tarefas atinge o seu apogeu, sofre uma crise e encontra a sua solução duradoira por volta do final de cada estágio, exemplificando com a imagem do bebé que manifesta rudimentos de autonomia quando procura libertar a sua mão da do adulto quando este a segura. Todavia será apenas por volta dos dois anos que a criança começará a ter a experiência total da “alternativa crítica entre ser uma criança autónoma ou ser dependente”, encontrando-se só nessa altura preparada para o confronto com o meio em que está inserida “um meio ambiente que, em contrapartida, se considera fornecer-lhe ideias e conceitos particulares de autonomia e coerção numa forma que contribua decisivamente para o carácter, a eficiência e o equilíbrio da sua personalidade na sua cultura.”

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993:162), para Erikson em cada crise potencial há uma mudança radical de perspectiva, dado que “diferentes capacidades utilizam diferentes oportunidades para se tornarem componentes desenvolvidas da sempre nova configuração que é a personalidade em crescimento”.

A este propósito, Tavares (1992), defende que Havighurst (1955), influenciado por Erikson, relaciona as diversas etapas de desenvolvimento com a realização de um determinado número de tarefas, que se caracterizam por um conjunto de problemas básicos específicos.

Estas tarefas de desenvolvimento vêm realçar que os problemas específicos, com os quais “todos os membros de uma dada cultura se deparam num determinado

momento da sua vida (...) são de natureza cognitiva, afectiva ou psicomotora” (Landsheere, 1994:54).

Para Havighurst, a resolução destes problemas, para além da satisfação pessoal proporciona a aceitação dos outros, abrindo caminho para novas conquistas.

Também Vandenplas-Holper (1983) salienta a importância das relações interpessoais variadas que a criança estabelece bem como das experiências que vivencia, quer afectivamente gratificantes, quer as frustrantes, as quais se constituem como processo simultâneo de socialização e de individualização, de construção progressiva de uma imagem de si próprio e do outro.

Desde o início da sua vida, as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam, influenciam a maneira como ela se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações. O desenvolvimento da autonomia e da construção da identidade pessoal vai, assim, progredindo gradualmente ao longo da sequência de interações que a criança vai experimentando nos diferentes contextos em que se insere (Homann e Weikart, 1997).

Salienta-se, deste modo, a importância das características e da qualidade psicossocial dos contextos de vida para a promoção do desenvolvimento pessoal, os quais se constituem como importantes mediadores para a produção de mudanças a nível individual. Desenha-se, assim, com contornos mais precisos, a importância do contexto pré-escolar, contexto este que com o familiar são os mais significativos na vida da criança.

Um dos grandes objectivos da educação é possibilitar aos alunos uma maior autonomia na aprendizagem (Boud, 1989). O papel do professor não é apenas o de transmitir conhecimentos, mas, essencialmente, o de ajudar os seus alunos a adquirirem uma maior responsabilidade na sua própria aprendizagem.

De acordo com Boud (1989), devemos preocupar-nos em criar oportunidades para os alunos desenvolverem e exercitarem a sua autonomia na aprendizagem, porque esta constitui um requisito fundamental para funcionar eficazmente na sociedade actual.

É responsabilidade das instituições educativas estarem estruturadas de forma a desenvolver nos alunos capacidades e competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida.

O termo autonomia assume diferentes acepções no âmbito da educação. A noção de autonomia pode ser perspectivada em três grupos de ideias educacionais. Primeiro, é um objectivo na educação, um ideal de comportamento individual, o qual professores e alunos procuram atingir. Segundo, é uma concepção acerca do processo de condução do processo de ensino-aprendizagem, que enfatiza a independência do aluno e a responsabilidade de tomar decisões. Terceiro, é também uma parte integrante de qualquer tipo de aprendizagem, em que o estudante deve ser capaz de tomar decisões sobre o quê e o como deve aprender. Estes três aspectos da autonomia são normalmente tratados de forma separada, correspondendo cada um deles a uma perspectiva teórica diferenciada sobre o ensino e a aprendizagem.

Todavia, a noção mais comum de autonomia é a de que se trata de um objectivo educativo, mais concretamente, na acepção de desenvolvimento da autonomia pessoal. O propósito fundamental assumido pela educação será, pois, o de desenvolver nos indivíduos a capacidade de tomar as suas próprias decisões sobre o que estão pensando ou fazendo (Boud, 1989).

Ora, se a construção de uma escola para todos, mais humana, criativa e inteligente visa a formação integral de todas as crianças e jovens e a promoção de aprendizagens realmente significativas (Benavente, 2000), torna-se pois, necessário compreender e

saber usar o que se aprende, assim como desenvolver o gosto por aprender de forma autónoma.

É este aliás o espírito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), que assentam em quatro fundamentos articulados: (1) o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; (2) o reconhecimento da criança como sujeito activo do processo educativo; (3) a construção articulada do saber, de uma forma globalizante e integrada; (4) e a exigência de resposta a todas as crianças através de uma pedagogia diferenciada.

As Orientações Curriculares estão, portanto, fundamentadas em referenciais teóricos de natureza construtivista, desenvolvimentista e ecológica. Deste modo, enfatiza-se a importância do desencadear da autonomia na formação integral da personalidade da criança em contexto pré-escolar para o que se pressupõe não só o papel do educador nessa promoção, proporcionando à criança, e aos seus pares, a colaboração activa no seu próprio processo de aprendizagem, mas também a sua participação na organização de todo o ambiente educativo.

À luz do enunciado nas Orientações, são vários os campos em que a promoção do desenvolvimento da autonomia pode ocorrer. É o caso concreto do espaço e ambiente educativo, em que esse processo se realiza a partir da utilização que a criança faz desse espaço, e das decisões que nele toma. Isto implica que a criança conheça os materiais e as actividades realizáveis, assumindo o educador um papel preponderante na sua organização. Promove-se, assim, o desenvolvimento da criatividade, e da responsabilização na criança, o que favorecerá a construção e desenvolvimento da autonomia.

Em termos da sua formação pessoal e social, a autonomia que proporciona à criança independência e oportunidade de escolha, sobretudo no saber-fazer, prende-se com a

necessidade de um auto-conceito positivo, com a aprendizagem das escolhas, das preferências das decisões, e do encontro de critérios e razões para as suas tomadas de decisão, o que implica uma apropriação do espaço e do tempo.

A construção da autonomia, relaciona-se também com a partilha de poder, numa visão de participação democrática no acto educativo.

A criança aprende as regras de convivência sociais e sabe fazer uso delas, no respeito e em interacção com os outros. A apropriação do espaço e do tempo supõe regras, mas numa partilha de poder e de participação democrática. A criança quando chega ao Jardim de Infância já traz regras, fruto da socialização familiar ou outra, regras essas que já fazem parte do pensar e do agir da criança e que devem ser consideradas quando se fala de autonomia como um processo em construção.

3. Processo de construção da autonomia na criança

No presente estudo, a autonomia é perspectivada como um processo que se inicia na infância mais precoce e se desenvolve por toda a vida do ser humano.

Investigações como as de Bowlby (1984) e de Ainsworth (1978) incidem sobre a questão da importância das ligações emocionais, que se prendem com a ligação emocional da criança à mãe, ao pai ou outra pessoa significativa. Esta ligação emocional primordial, a que muitos autores chamam vinculação, afecta particularmente aspectos-chave da personalidade da criança, nomeadamente a construção da sua autonomia.

Spitz (2000: 5) chama a esta relação recíproca entre mãe e filho relação objectal, relação esta que a criança vai estabelecendo progressivamente com outros adultos e pares. Esta relação inicial é fundamental para a sobrevivência da criança e contribui

decisivamente para o “desenvolvimento dos sectores psíquicos e somáticos da personalidade”.

A vinculação, segundo Ainsworth (1987), traduz-se pela busca de proximidade entre o sujeito e o objecto de vinculação e refere-se a um laço afectivo, que está para além de um quadro espacio-temporal limitado. Realiza-se, conforme as circunstâncias, por diversos comportamentos tais como a aproximação, o seguimento, o agarrar, o sorriso, os choros, os apelos; pode chegar a um estreito contacto físico, à interacção ou à comunicação num quadro espacial mais vasto (Vandenplas-Holper, 1983). Este conceito é identificado por Bowlby (1984) como comportamento de apego.

Bowlby é o primeiro autor a substituir a expressão “dependência emocional”, termo muito comum na psicanálise clássica pelo termo “apego”. Essa afeição supõe uma tendência original e permanente para procurar o contacto, a relação com o outro, a mãe ou um seu substituto. Trata-se de uma função diferente da de nutrição e que, visando a protecção do ser, aumenta as suas possibilidades de sobrevivência (Vayer e Roncin, 1994).

Bowlby (1984) considera que ser dependente de uma figura maternal e estar apegado a ela são coisas muito diferentes e até opostas. A palavra “dependência” refere-se ao grau em que um indivíduo se apoia e confia em outro para a sua existência e, portanto, possui uma referência funcional; ao passo que apego se refere a uma forma de comportamento puramente descritiva. Reforça a ideia, afirmando que nas relações pessoais a dependência é uma condição a ser evitada, enquanto que o apego é frequentemente uma condição a ser preservada.

De acordo com Vandenplas-Holper (1983), observações realizadas por Bower (1977) e A. Freud (1936) mostram que a vinculação também pode acontecer entre crianças de tenra idade, não podendo ser reduzida a relações de alimentação ou de

cuidados quotidianos. É assim refutado o ponto de vista segundo o qual a vinculação à mãe seria a condição necessária, básica de toda a vinculação ulterior. Outros estudos posteriores revelaram, de igual modo, que a dispensa de cuidados diários não constitui uma condição necessária para a vinculação. De um modo geral, vê-se, assim, que não são os cuidados físicos, mas a disponibilidade e a sensibilidade social do adulto que melhor explicam a existência e a intensidade da vinculação.

3.1 A díade mãe-filho

A relação mãe-filho no decurso do primeiro ano de vida do bebé, ocupa um lugar absolutamente único entre todos os tipos ou sistemas de relações sociais conhecidas. De acordo com Spitz (1958), assiste-se a uma transição do fisiológico ao psicológico e ao social: no estágio fisiológico intra-uterino, as relações são de um parasitismo completo; no decurso do primeiro ano a criança passará por uma simbiose com a mãe e atingirá um estágio em que se desenvolvem as relações hierárquicas (Reymond-Rivier, 1983).

Spitz (2000) salienta a importância de um clima emocional favorável na díade mãe-bebé, sobretudo a atitude emocional da mãe para orientar os afectos do bebé e organizar progressivamente o seu “ego” o que vai desempenhar um papel fundamental no estabelecimento da relação objectal.

O recém-nascido não tem, no princípio, qualquer consciência de si mesmo. Mas esta mãe com quem o bebé vive em simbiose, como que nela fundido, não ocupa qualquer lugar privilegiado no seu universo adualista, posto que, ao princípio, não a distingue mais de si mesmo do que de outras pessoas ou coisas que o rodeiam, confundindo os seus estados subjectivos com os dados objectivos do real (Reymond-Rivier, 1983).

Para Mahler (1989), na fase autística normal e na simbiótica, a mãe complementa a barreira do estímulo, desempenhando as funções vitalmente importantes do “ego”, já que o “ego” primitivo do bebé não pode desempenhá-las. Portanto, a mãe funciona como protectora e executora da satisfação de necessidades do bebé.

Será ao longo dos meses que a mãe assumirá o único e insubstituível rosto que a tornará o objecto por excelência, que estabelecerá com ela uma relação objectal. Esta evolução está ligada à elaboração de um mundo exterior estável, formado por objectos substanciais e permanentes, ou seja, distintos do *eu* (Reymond- Rivier, 1983).

A inteira dependência da criança em relação à mãe, para a satisfação das suas necessidades fisiológicas e psicológicas, converte a qualidade das trocas entre os dois num factor determinante. Desta qualidade dependerá a segurança do bebé, condição indispensável à formação equilibrada do “ego” e do desenvolvimento harmonioso da personalidade. Contudo, a natureza das trocas tem um valor recíproco que pode modificar certos aspectos da relação no seio da díade.

A mudança de uma consciência proprioceptiva para uma consciência predominantemente sensorial do mundo externo ocorre através da relação afectiva com a mãe. O contacto corporal com esta é pré-requisito para uma demarcação entre o “ego” corporal e o “não/self”, dentro do estágio somato-psíquico da unidade dual mãe-bebé (Mahler, 1989).

Embora seja reconhecido que o tipo de cuidados que o bebé recebe da sua mãe determina o modo como se desenvolve o comportamento de apego, não nos podemos esquecer em que medida a própria criança inicia e influencia a interacção entre ambos. O padrão de interacção resulta das contribuições de cada um e da influência mútua dos comportamentos um do outro. A manutenção da proximidade é um dos muitos resultados que o comportamento dos dois parceiros pode ter (Bowlby, 1984).

Neste sentido, também Erikson (1968, cit. in Jesuíno, 1980), realça o papel activo do bebé enquanto agente socializante da família e não como simples objecto passivo desta.

Spitz alerta para os efeitos da carência afectiva materna e aponta duas causas: a separação e a incapacidade da mãe, que terão como consequência a eclosão de perturbações somáticas ou psico-somáticas. Daqui se depreende a importância da mãe como objecto que dê segurança.

Contrariamente a esta perspectiva, Pikler (1979) concluiu, em estudos efectuados em creches e orfanatos, que o essencial ao desenvolvimento da criança, não é a presença da mãe natural, mas sim do sentimento de segurança. Próxima desta posição é a teoria de Bowlby que diz expressamente que a função de apego à mãe é causar à criança o sentimento de segurança (Vayer e Roncin, 1994). Por conseguinte é a ausência desta segurança transmitida pela mãe ou por outro adulto significativo que poderá perturbar o normal desenvolvimento da criança.

Para Mahler (1989), na fase de individuação e afastamento, o papel da mãe deve ser de apoio e encorajamento à gradual obtenção pelo bebé, da autonomia do “ego”. Segundo esta autora, há mães que executam este processo com empatia e habilidade, porém, há outras que não conseguem suportar a caminhada dos filhos em direcção à individuação, em direcção à autonomia.

Ao desenvolverem-se as interacções com a realidade do mundo material e com a do mundo das pessoas, a criança vai tomar consciência cada vez mais diferenciada de si mesma e do seu papel no contexto familiar. As outras pessoas apresentam então, um interesse particular, pois permitem considerar interacções mais complexas e de uma outra natureza, que as relações unilaterais com a mãe ou com os objectos disponíveis.

Disto se depreende que no contexto material e relacional, o que leva ao equilíbrio das relações entre a criança e os pais e os outros membros da família, é, no fundo, a estrutura da natureza das relações interpessoais, que irão, em última instância, influenciar o desenvolvimento da autonomia na criança e a sua afirmação enquanto sujeito diferenciado. Com a segurança garantida e a construção da autonomia respeitada, a criança pode desenvolver as suas experiências no seio do contexto material; pode portanto, estender as suas trocas e diversificar os modos de comunicação nos diferentes campos da relação (Vayer e Roncin, 1994).

Também Blatt e Blass (1996) reforçam a importância das relações interpessoais precoces de qualidade - em que a confiança, o apego e a cooperação são permanentemente vivenciados - na construção da identidade.

3.2 Estádios de desenvolvimento e organizadores do psiquismo

Segundo Spitz (1979), para a formação da personalidade da criança concorrem duas (componentes) tendências: o processo maturativo e o desenvolvimento psicológico. Os organizadores do psiquismo, um constructo teórico elaborado pelo autor, representam centros de integração emergentes e dominantes que marcam níveis maiores de integração da personalidade. Nesses pontos, há uma nova ligação entre os processos de maturação e de desenvolvimento que, quando integrados, permitem um funcionamento novo e diferente. São indicadores desses organizadores padrões comportamentais novos e específicos, o aparecimento de um determinado comportamento afectivo. A emergência destes padrões indica o estabelecimento e síntese de uma organização psíquica a um nível de complexidade superior àquele que prevalecia até então (Spitz, 1998).

A confluência e a integração da variedade de tendências maturativas e psicológicas é um processo complexo e, portanto, vulnerável. Se a integração, que produz o organizador, deixa de ocorrer, cria-se um desequilíbrio na estrutura global da personalidade. Esse desequilíbrio resulta em distúrbios de desenvolvimento e em desvios da normalidade (Spitz, 1979; 1998).

3.2.1 Estádio da Confiança versus Desconfiança

No primeiro estágio proposto por Erikson, que vai do nascimento até cerca dos vinte e quatro meses, a tarefa principal é a confiança que decorre da relação inicial com a mãe ou o seu substituto, “desde que essa pessoa proporcione um ambiente consistente, sensível, acolhedor e apoiante, a criança terá oportunidade de resolver o conflito bipolar entre confiança e desconfiança em termos de esperança pessoal” (Spinthall e Spinthall, 1993).

Ainsworth (1978) considera especialmente útil a dimensão segurança-insegurança do apego de uma criança, pois trata-se da mesma característica da infância identificada por Erikson (1968) como confiança básica. Neste domínio, é muito importante o comportamento de cada um na parceria, em suma, da natureza da interação entre ambos, do seu inter-relacionamento. Mais uma vez, é realçado o papel do contacto físico, dos afectos por parte da mãe para o desenvolvimento de um apego seguro (Bowlby, 1984).

Spitz propõe três fases distintas durante este período: estágio não-objectal, pré-objectal e objectal. No estágio não-objectal ou da não-diferenciação (do nascimento até cerca dos três meses), não há diferenciação entre o psíquico e o somático, nem entre o “ego” e o “id”. O universo adualístico do recém-nascido é um mundo sem objectos e sem amor. No princípio, só sente os estados de tensão e desconforto e é unicamente em

tais momentos que se estabelecem conexões com o meio, sendo um processo puramente biológico. A função psicológica, que começa a surgir, é comandada, por algum tempo, pelo princípio do prazer-desprazer. Não existe ainda diferenciação tanto na percepção como na memória, além dos rudimentos necessários para estabelecer reflexos condicionados elementares (Siptz, 1979; 2000).

Mahler (1989) designou igual período de tempo por fase autística normal, ou fase indiferenciada, porque o bebé não distingue entre realidade interna e externa, nem parece distinguir entre ele mesmo e os objectos inanimados ao seu redor.

Na opinião de Hartmann, Kris e Loewenstein (1946), nesta fase indiferenciada do desenvolvimento da personalidade existe apenas um ego rudimentar, incapaz de reter os estímulos em qualquer grau de tensão (Mahler, 1989). A relação psicobiológica de dependência entre a mãe “alimentadora” e o bebé complementa o “ego” indiferenciado da criança.

Todavia, Bowlby (1984) não partilha desta perspectiva de dependência e de indiferenciação total do bebé, pois baseando-se em Schaffer e Emerson (1964a) concebe-o como pronto a responder, desde que nasce, aos estímulos sociais e a entrar rapidamente em interacção social.

Para Siptz (2000) a mudança que ocorre no comportamento do bebé no final do terceiro mês de vida é uma indicação de que houve uma passagem da recepção exclusiva de estímulos internos à percepção do que lhe é exterior. O indicador do primeiro organizador da psique é o aparecimento da resposta de «sorriso» que surge no final do estágio da não-diferenciação, isto é, o sorriso intencional, resposta visível da convergência e integração “de uma variedade de tendências e eventos de maturação e psicológicos” (Siptz, 1989: 139). Estes irão funcionar, daqui para a frente como uma

unidade, tendo-se alcançado, por conseguinte, um nível mais elevado de organização da estrutura psíquica do sujeito (Spitz, 1978).

Pode considerar-se a resposta de sorrir à face sorridente do adulto vista de frente como o início do estágio pré-objectal, que vai decorrer entre os três e os oito meses, sensivelmente.

A face é apenas um «percursor do objecto», pois a criança reconhece-lhe apenas um dos seus atributos exteriores. A partir deste momento, é que se irão desenvolver as verdadeiras relações objectais (Spitz, 1979).

Segundo Mahler (1984), inicia-se sensivelmente neste período, mas prolongando-se até metade do primeiro ano de vida, a fase simbiótica, fase de extrema importância na organização intrapsíquica do bebé, em que os limites entre o seu “self” e o da mãe ainda são mais ou menos confluentes e unidos.

Para esta autora, por volta da segunda metade do primeiro ano começa a diferenciar-se a unidade dual mãe-bebé e começa a justapor-se o processo de separação-individuação.

Paralelamente, Spitz (2000) observa que entre os cinco e os sete ou oito meses se distingue uma fase de transição, caracterizada principalmente pelo desaparecimento do sorriso automático. O bebé passa a distinguir as pessoas conhecidas das desconhecidas, sorrindo para as primeiras não reservando, ainda, um lugar particular para a mãe. Para que este reconhecimento aconteça é necessário alguma diferenciação do “ego” rudimentar.

Bowlby (1984) contesta esta posição de Spitz, pois, segundo ele, pode observar-se que os sorrisos despertados pela visão da face materna são mais imediatos, intensos e duráveis do que aqueles que se dirigem às outras figuras familiares.

A capacidade de discriminação da criança aperfeiçoa-se progressivamente, sinal de que uma nova fase da sua organização psíquica está em vias de ser alcançada, o estágio objectal. Este será alcançado por volta da parte final do primeiro ano, sendo como o anterior caracterizado por uma conduta muito determinada e que Siptz descreveu como a «angústia do oitavo mês». A dado momento, o bebé reage com medo à vista de uma pessoa estranha e na ausência da mãe. Segundo este autor, não é o estranho, enquanto tal, que angustia o bebé, mas o desaparecimento da mãe que o mergulha numa profunda insegurança (angústia).

Este fenómeno é, simultaneamente, o indicador do estabelecimento do segundo organizador da psique e que se caracteriza pelo estabelecimento do processo de pensamento, de relações objectais verdadeiras e de um “ego” em actividade. Este organizador é muito mais vulnerável do que o primeiro, visto que nele intervém essencialmente, o desenvolvimento psicológico, em detrimento da maturação, mais resistente a mudanças exteriores (Spitz, 1979).

Para Siptz, a «angústia do oitavo mês» prova incontestavelmente que o nível objectal está atingido, indicando ter sido alcançado um novo nível na integração da personalidade, que assinala um progresso no desenvolvimento afectivo e social da criança. A ausência deste indicador do segundo organizador psíquico, revela uma perturbação da relação objectal, continuando, neste caso, a criança incapaz de distinguir afectivamente a sua mãe de um estranho.

Bowlby (1984) contesta esta expressão de Siptz, preferindo utilizar «medo de estranhos», porque considera que são duas formas distintas, embora ligadas, do comportamento e que podem surgir independentemente uma da outra. A prova é que algumas crianças reagem com medo à presença de estranhos mesmo quando a mãe está presente.

Outra crítica formulada por Bowlby é que Siptz, ao defender a «angústia do oitavo mês» como o sinal do estabelecimento de uma verdadeira relação objectal, desprezou o facto da criança ser simultaneamente capaz de discernir os rostos familiares dos não familiares e de mostrar ligação afectiva, muito antes do oitavo mês. Contudo, isto não quer dizer que a mãe exista já como objecto de amor, distinto e único, pois permanece ainda intermutável; a sua ausência não provoca nenhuma desadaptação desde que esteja presente uma outra pessoa. Siptz contrapõe, dizendo que o bebé não sentiria angústia se não distinguisse a face da mãe de outras faces estranhas.

Contudo, trata-se de dois ângulos de análise distintos da mesma questão, pois enquanto Bowlby põe em evidência o desenvolvimento progressivo do comportamento de ligação afectiva à mãe, Siptz visa determinar, por seu lado, as fases do estabelecimento do laço objectal. De facto, evidencia-se uma diferente acentuação, prestada no primeiro caso ao comportamento de ligação como tal, e no segundo, ao reconhecimento do objecto como distinto, ao mesmo tempo de todos os outros e do próprio sujeito, distinção que por si só fundamenta uma autêntica relação (Reymond-Rivier, 1983).

Siptz (1979) acredita que os afectos desempenham aqui um papel preponderante. A privação do amor materno determina uma paragem ou uma regressão da evolução do desenvolvimento e, de modo geral, da estruturação do “ego”. A criança desenvolve, nesta fase, uma série de sistemas, tais como a memória, a percepção e mecanismos auxiliares (compreensão do espaço, gesto social, aumento da capacidade locomotora) que possibilitam que o seu “ego” se configure como uma estrutura mais eficaz e mais complexa. Este “ego”, por rudimentar que seja, começa a assegurar um certo equilíbrio entre, por um lado, as trocas do sujeito com os objectos, pessoas ou coisas e, por outro, a satisfação de desejos e de necessidades de origem interna.

A «angústia dos oito meses» marca, portanto, o aparecimento da relação objectal e, a partir deste novo estágio, o desenvolvimento social do bebé vai progredir rapidamente. O aparecimento da relação objectal marca a passagem da passividade à actividade na expressão dos sentimentos; mais precisamente marca o aparecimento dos sentimentos, na medida em que se possam definir como afectos que se dirigem a um ser identificado e individualizado. Relações diferenciadas estabelecem-se com outras pessoas do meio. Instaura-se uma espécie de hierarquia afectiva que, um pouco mais tarde, também se estenderá aos objectos. Dá-se também o aparecimento de condutas imitativas que traduzem o princípio de uma certa reciprocidade por parte da criança e que são um meio de comunicação e de contacto social.

Segundo Mahler (1989), a partir desta altura a criança passa gradualmente de um estado quase completamente vegetativo e simbioticamente dependente da mãe para o de uma separação individual. Ainda exige os cuidados do seu “ego” externo (Spitz, 1951), mas começa a tornar-se cada vez mais consciente das suas próprias capacidades, bem como da sua situação de indivíduo separado. Essa percepção, que ocorre entre os dezoito e os trinta meses, é contudo ainda muito precária.

Para Mahler (1989), uma fase simbiótica forte e adequada também é pré-requisito para a subsequente desvinculação com êxito do bebé, isto é, apenas se a simbiose tiver sido adequada estará o mesmo apto para ingressar na fase seguinte. Esta autora denomina fase de separação–individuação do desenvolvimento da personalidade ao período que decorre entre os dezoito e os trinta e seis meses de idade. Fase crucial no que diz respeito ao “ego” e ao desenvolvimento de relações objectais, culminando em gradual afastamento da simbiose.

Paralelamente, no início dessa fase, emerge a aquisição do gesto semântico «não», significando que a criança adquiriu a faculdade de julgamento e está a ganhar

consciência do “self”. É uma indicação mais específica e precisa de que a criança atingiu o estabelecimento do terceiro organizador do psiquismo (Spitz, 1979).

3.2.2 Estádio da Autonomia versus Vergonha

Um pouco depois do início da terceira fase de Mahler (1989), entre os dois e os três anos, Erikson apresenta-nos um novo período no desenvolvimento pessoal e emocional e um novo conflito que a criança terá que resolver, ao qual designou estádio da “autonomia versus vergonha”, que se caracteriza pela necessidade de independência inicial, pelo desejo de liberdade, sendo o modo como for efectuada a satisfação desta necessidade que afectará o seu sentido de autonomia pessoal ulterior.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993:143) “a criança emerge de uma dependência quase total em relação à pessoa responsável pela sua educação e começa, em termos literais e figurativos, a andar pelo seu próprio pé”.

De facto, o segundo ano de vida da criança é caracterizado, fundamentalmente, por uma maior autonomia locomotora e pela multiplicidade das proibições por parte do adulto, sobretudo da mãe (Delmine e Vermeulen, 1992). Há também a passagem do pensamento sensório-motor para o pensamento simbólico e o advento da linguagem.

O «não» inicialmente confuso passará, gradualmente, a ser compreendido. A submissão da criança às interdições da mãe implica duas coisas: que ela compreenda o significado do «não», tanto gestual como semântico, e que seja capaz de tolerar a frustração, ou seja, de renunciar a um prazer imediato por uma gratificação no futuro, o que acontece por volta dos quinze meses.

Na relação mãe-filho, são os processos de identificação que intervêm em primeiro lugar na criança e que exercem uma tão forte influência sobre o seu desenvolvimento. Deste modo, o processo pelo qual é adquirido o gesto de negação é atribuído,

predominantemente, ao “mecanismo de defesa de identificação com o agressor”, assunto este aprofundado por A. Freud (1949).

Segundo Spitz (1998), trata-se de um passo importante no progresso da criança, que passa do desamparo inicial e da completa dependência para uma crescente autonomia. A aplicação da capacidade de julgamento nas suas relações com o que a cerca, por um lado e as suas relações consigo mesma, por outro, leva-a a uma progressiva objectivação dos seus processos mentais. Por outro lado, ocorre uma maior amplitude nas relações de objecto. Agora, a recusa pode ser expressa sem implicar acção. A autonomia recém –adquirida pode traduzir-se no início do período da teimosia.

Spitz encontra o esquema precursor do gesto semântico «não» no esquema primitivo do bebé “fossar”, esgravatar, isto é, na situação de amamentação, da procura do mamilo da mãe, que aparece no estágio da não-diferenciação. Já numa fase seguinte, o comportamento de evitamento, resulta da saciedade do bebé e surge ao nível das relações objectais recíprocas elementares. Por último, pode utilizar o sinal de cabeça «não», como gesto semântico, ainda ao nível das relações objectais, em que a comunicação semântica, com a ajuda dos símbolos verbais, é iniciada pela aquisição do símbolo de negação. Este é o gesto que nos distingue dos outros animais, como ser social (Reymond-Rivier, 1983; Spitz, 1998).

O «não» marca um começo de autonomia, permitindo à criança manifestar-se contra o adulto, preservando a sua auto-imagem em desenvolvimento. A tomada de consciência e a afirmação de si, enquanto individualidade distinta, leva a que o “eu” se afirme em oposição firme ao “eu do outro”. As primeiras manifestações do sentimento de personalidade, por negativa que seja a forma que revestem, são o sinal de que se cumpriu um novo progresso na distinção entre o Eu e o Tu, e por isso mesmo na estruturação do psiquismo. Podemos também encarar esta nova situação como a

passagem da passividade para a actividade iniciada no primeiro comportamento social activo do sorriso. Deu-se uma reestruturação do “ego” (Spitz, 2000).

Se a fase simbiótica e a de separação–individuação se processarem normalmente, a criança a partir dos três anos estará apta a perceber a mãe como um todo, concebendo-a como uma única pessoa que ora a gratifica, ora a perturba. Até aí esta era entendida em duas grandes imagens parciais de boa e má. Entre os dois e os três anos esta fase negativista, quase normal, que pode ser observada na criança, é a reacção comportamental que marca o progresso de desvinculação da simbiose mãe-filho. Com o advento do período da lactência, a criança já pode perceber, claramente, que tanto a mãe como os outros objectos de amor, e ela mesma, são indivíduos separados e complexos. (Mahler, 1984).

Na perspectiva de Reymond-Rivier (1983), a crise dos três anos ou de oposição, como lhe chamou, “ é a primeira manifestação dos traços distintivos da personalidade e do carácter”, é a descoberta da sua própria individualidade e, ao mesmo tempo, da dos outros, num processo dialéctico. O desenvolvimento desta fase tem como consequência o conflito edipiano, que ocorre por volta dos cinco anos e que pode ter repercussões importantes nas relações da criança com os pais e com o mundo circundante.

Trata-se de um momento crítico na construção e na organização da personalidade, marcado especialmente pela necessidade aguda de auto-afirmação e que só voltará a encontrar equivalente na adolescência.

Erikson considera que é muito importante uma atitude de encorajamento e de tolerância dos adultos neste período da infância, apoiando o desejo de liberdade e de autonomia da criança, pois o sentido crescente do controlo sobre si própria poderá tão facilmente ser prejudicado como desenvolvido nesta fase (Sprinthall e Sprinthall, 1993). Estes autores (1993:145) remetendo para White (1987), afirmam que “os padrões de

paternidade neste estágio estão claramente relacionados com o sentido de mestria, independência e auto-controlo pessoal da criança”.

De facto, o padrão de interacção dos adultos que rodeiam a criança, seja no contexto familiar ou no educativo, bem como o padrão de interacção com os seus pares são determinantes no desenvolvimento do sentido positivo da autonomia, na construção do sentido de identidade e integridade pessoal da criança.

Sprinthall e Sprinthall (1993) referem, ainda, que a criança resolve positivamente este conflito entre a autonomia e a vergonha – no fundo entre a polaridade dependência/independência - no sentido da vontade. Esta significa direcção própria e individualizada e constitui o início do sentido de identidade.

Em síntese, podemos afirmar que confiança, autonomia e iniciativa são capacidades aceites como elementos-base do equilíbrio sócio-emocional da criança (Erikson, 1976; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Cada uma destas capacidades corresponde a diferentes momentos da evolução e pressupõe a consolidação do estágio anterior, estando, portanto, a autonomia dependente do estabelecimento da confiança-básica, segundo Giddens (1994:34) “o nexus original a partir do qual emerge uma orientação emotivo-cognitiva no sentido dos outros, do mundo-objecto e da auto-identidade”. Assente “no reconhecimento da fiabilidade das pessoas”, a confiança básica é adquirida nas primeiras experiências da criança e vai permitir o reconhecimento do eu enquanto ser autónomo e, em consequência, com capacidade de experimentar e ter iniciativa.

4. Síntese Final

Ao longo deste capítulo abordámos o processo de construção da autonomia na criança, desde o nascimento, em que o bebé vive em plena simbiose com a mãe, até à sua diferenciação como sujeito autónomo.

As várias perspectivas teóricas apresentadas contribuíram para nos fornecer uma visão mais abrangente e integrada do desenvolvimento da criança, perspectivado em função da construção da autonomia.

Constitui-se também como um quadro referencial pertinente no âmbito da prática pedagógica, pois pode permitir ao educador uma intervenção mais adequada junto de cada criança e do grupo, designadamente ao nível da definição das estratégias a implementar na gestão do processo educativo.

CAPÍTULO IV

ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

1. Introdução

O desenvolvimento do indivíduo é a finalidade da educação (Kohlberg e Mayer, 1972). É necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, partir do seu estágio actual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte (Formosinho, 1996a).

No âmbito de uma perspectiva desenvolvimentista a educação, cujo principal objectivo é o crescimento e desenvolvimento equilibrado e integrado dos indivíduos, deverá proporcionar-lhes experiências de desenvolvimento e aprendizagem que, partindo do ponto em que cada um dos sujeitos se encontra, lhes permita aceder a estádios de desenvolvimento mais elaborados, aos quais correspondem formas mais ajustadas de relacionamento, de resolução de problemas e de pensamento (Ralha-Simões e Simões, 1998).

Na perspectiva de Sprinthall e Sprinthall (1993), o grande contributo de Erikson para a educação relaciona-se com o facto de oferecer aos educadores uma nova compreensão do desenvolvimento pessoal dos alunos nos vários estádios em que se encontram e das principais tarefas que têm que resolver em cada um dos períodos críticos. Este conhecimento possibilita-lhes formas de intervenção, cada vez mais eficazes, no processo de um desenvolvimento equilibrado e superior.

A pedagogia da autonomia, enquanto acção educativa e prática pedagógica, não é possível de realização de forma independente e desarticulada da autonomia da pedagogia, ou seja, da autonomia do campo pedagógico, dos actores educativos, da escola (Lima, 1999).

No presente capítulo será abordada a pessoa e a acção do educador, como facilitador do desenvolvimento da autonomia da criança, bem como será efectuada uma abordagem às estratégias educativas, enquanto elemento integrante do processo de desenvolvimento curricular organizado pelo mesmo educador.

Apresenta-se ainda neste capítulo um modelo de activação do desenvolvimento psicológico, entendido como uma das estratégias possíveis de intervenção educativa no contexto pré-escolar, visando o desenvolvimento da autonomia nas crianças.

2. A pessoa e a acção do educador

Os professores, tal como os outros profissionais, estão sujeitos às regras do desenvolvimento do adulto (Blackman, 1989), sujeitos a um processo de desenvolvimento pessoal e profissional e em interacção permanente com os contextos sócio-histórico-político-culturais em que se inserem, que influenciam o seu modo de ser e estar na profissão, dando sentido e forma particulares à função que desempenham (Gonçalves, 2000; 2003).

Nesta perspectiva, Hargreaves e Fullan (1992) referem que compreender o desenvolvimento do professor envolve a compreensão não somente dos conhecimentos e competências que o mesmo adquiriu, mas também a compreensão da pessoa que ele é e do contexto no qual desempenha o seu trabalho, isto é, “a pessoa, o profissional e as condições sócio-ambientais em que o mesmo se constrói naquela dupla dimensão” (Gonçalves, 2000: 55).

Sousa (1995; 1998; 2003) apresenta um quadro sistematizador das características psicológicas do adulto e profissional docente, definindo três dimensões principais.

A dimensão sócio-cognitiva, que enfatiza a competência científico-pedagógico-didáctica, a capacidade de iniciativa, a criatividade, a capacidade de resolução de

problemas e que, simultaneamente incentiva o desenvolvimento da motivação e da autonomia na criança, do seu sentido de responsabilidade e eficácia, bem como da sua capacidade de auto-realização.

Outra das dimensões referenciadas por esta autora, prende-se com a dimensão afectivo-relacional e motivacional, ao nível da empatia, da disponibilidade afectiva positiva e do encorajamento. Chama ainda a atenção para a importância do educador revelar qualidades de congruência e de flexibilidade que poderão proporcionar uma relação optimal com cada criança, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do seu auto-conceito positivo.

A outra das dimensões focadas é a dimensão cognitiva e metacognitiva do adulto, que se reporta aos constructos teóricos do professor/educador aliada a uma óptica lógica e empírica da ciência na sociedade, congruente com uma abordagem multidimensional e articulada do educador, enquanto construtor do conhecimento pedagógico.

Sendo o professor um profissional em desenvolvimento, o conhecimento científico-didáctico dos conteúdos que aborda, das estratégias que utiliza na sala de aula, das relações interpessoais que estabelece com os alunos e do conhecimento que deles tem, não pode ser dissociado do seu desenvolvimento enquanto pessoa, pois a sua personalidade e história de vida influenciam e determinam a sua postura face ao processo educativo.

Por outro lado, a especificidade e imprevisibilidade da tarefa docente exige ao professor/educador a capacidade de agir com maturidade e de tomar decisões em circunstâncias não previstas. Trata-se, então, de um processo que pode ser visto como um caso particular de desenvolvimento pessoal, com consequências ao nível dos contextos educativos, em que a intervenção do professor deve ser no sentido de

proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento equilibrado dos seus alunos (Simões, 1996).

Uma das principais abordagens do desenvolvimento humano, no contexto educativo, é a perspectiva de Hunt (1978) sobre a complexidade conceptual. Este autor socorre-se de diversas teorias do âmbito do desenvolvimento psicológico global e procura fazer uma interacção entre a teoria psicológica e a prática educativa (Ralha-Simões, 1995).

A teoria do desenvolvimento conceptual é potencialmente útil para a prática educativa, porque se baseia numa teoria do desenvolvimento da personalidade que descreve as pessoas numa hierarquia de desenvolvimento de complexidade conceptual progressiva (Hunt, 1978).

Hunt desenvolve um modelo sobre o desenvolvimento conceptual que serve de fundamentação à intervenção educativa, a partir do conhecimento daquilo que professor e aluno são como pessoas em desenvolvimento. Entende-se o contexto educativo numa perspectiva ecológica e interactiva. O *modelo de emparelhamento* do nível conceptual combina as pessoas em situação educativa com o respectivo contexto, numa relação recíproca (Sousa, 2003).

O modelo não visa fundamentar as perspectivas do professor e do aluno em separado, mas sim o seu o ponto de confluência – fornecer elementos para o conhecimento sobre o tipo de funcionamento conceptual, para uma melhor adequação e eficácia da intervenção educativa, e rentabilizar a intervenção educativa, com base naquilo que o professor e o aluno são como pessoas em desenvolvimento (Ralha-Simões, 1995).

Hunt distingue formas de conceptualização desde uma abordagem concreta, passando por um nível intermédio caracterizado pelo conformismo e dependência do contexto, até um nível mais complexo, numa sequência de três estádios (Simões, 1996).

A personalidade do indivíduo evolui numa sequência hierárquica no sentido da independência, da auto-responsabilização e da complexidade conceptual, em duas dimensões paralelas: a complexidade integradora (processamento da informação/ estruturas cognitivas mais complexas) e a orientação ou maturidade interpessoal (relação eu-outros) (Ralha-Simões, 1995; Simões, 1996).

De acordo com estes pressupostos, uma maior complexidade conceptual implica um modo de pensar mais flexível, mais independência de condicionalismos externos, e necessita de um ambiente menos estruturado para uma intervenção mais adequada.

Menor complexidade conceptual implica uma maior estruturação do meio ambiente, para aprender com êxito ou adaptar-se adequadamente. Uma interpretação da realidade de um modo rígido, portanto com um baixo nível conceptual, exige um ambiente fortemente estruturado para um melhor desempenho (Simões, 1996). Sujeitos com menor complexidade conceptual tendem a exibir comportamentos rígidos e menos capacidade na resolução de problemas. Os professores com níveis mais elevados de maturidade implementam inovações, enquanto que os outros resistem à mudança das práticas (Thies-Sprinthall, 1984).

Quanto à autonomia manifestada pelo docente, num estádio de nível conceptual inferior, é praticamente inexistente, visto que estes sujeitos se caracterizam pela impulsividade, fraca capacidade de relacionamento interpessoal e pouca consciencialização das condições formativas em que estão envolvidos. Num segundo estádio, de nível intermédio, encontramos adultos que, segundo Hunt, beneficiariam de ser encorajados gradativamente à activação da autonomia, dentro de uma estrutura

normativa suficientemente presente. Já os indivíduos de nível intelectual superior se caracterizam por uma grande autonomia, sem sentirem demasiada pressão relativamente a normas do contexto envolvente. São adultos independentes, questionantes e auto-afirmativos (Sousa, 2003).

Uma das características de uma pedagogia para a autonomia é a sua sensibilidade aos contextos e, portanto, a flexibilidade da sua operacionalização (Holec, 1988).

Compreender os contextos de actividade do docente e do seu papel nesses contextos, nomeadamente na construção do saber pedagógico e na renovação das práticas escolares, é fundamental, se quisermos compreender o sentido de uma “pedagogia para a autonomia” (Freire, 1997; Vieira, 1995; 2001).

Para Benson (2000) se, por um lado, o exercício do direito à autonomia pelo aluno varia em função do grau em que o professor é capaz e tem a oportunidade de exercer o seu próprio direito à autonomia, por outro, também o exercício do direito à autonomia pelo professor varia em função do grau em que os seus alunos são capazes e têm a oportunidade de exercer o seu próprio direito à autonomia, porque a autonomia de uns e outros constituem realidades indissociáveis e interdependentes (Vieira, 2001).

Na perspectiva de Lima (1999), a acção educativa exige, obviamente, que os docentes sejam eles próprios sujeitos autónomos com competências e saberes necessários a essa prática autónoma. Uma dessas competências é a capacidade de assumir responsabilidades e de tomar decisões de forma individual ou colectiva, com outros profissionais e alunos, num contexto sócio-político e pedagógico promotor de uma pedagogia da autonomia que estimule a prática do diálogo, da discussão e da decisão por parte dos alunos.

Vieira (2001) defende o pressuposto de que a promoção da autonomia supõe uma prática e uma formação reflexiva do professor. Para esta autora, só a formação de

professores reflexivos garante a possibilidade de se desenvolver uma pedagogia para a autonomia. Há um paralelismo entre os perfis do aluno autónomo e do professor reflexivo. Ambos devem desenvolver uma atitude de questionamento face ao saber e aos contextos sociais, “reconstruindo teorias e práticas subjectivas com base em processos de consciencialização, interpretação e confronto” (Smyth, 1989; Vieira, 1993, cit. in Vieira, 1994: 334).

Nesta perspectiva, encara-se o sujeito como produtor e não como consumidor do saber e da aprendizagem, pelo que o conceito de autonomia no aluno, globalmente definido, surge como a capacidade de gerir o seu próprio processo de aprendizagem e a predisposição para assumir responsabilidades nesse processo.

Sinclair (2000), a partir de uma série de pressupostos reconhecidos na literatura especializada, defende uma perspectiva globalizante e uma definição alargada do conceito de autonomia, afirmando que esta, embora com diferentes graus e interpretações, parece ser universalmente aceite como meta-educativa.

Não só uma prática reflexiva favorece uma pedagogia centrada no aluno como também o inverso, ou seja, a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para ambos.

Dos estudos realizados por Vieira salienta-se que a pedagogia para a autonomia tem um impacto positivo na sua “cultura de aprendizagem” dos alunos, nas suas capacidades de reflexão, no seu grau de iniciativa e de decisão.

Uma capacidade deliberativa consciente e responsável dos docentes (Nóvoa, 1998:184), numa pedagogia de decisão, é fundamental ao exercício da pedagogia da autonomia. A capacidade de decisão pedagógica e profissional é essencial no processo

do ensino-aprendizagem, pela criação de oportunidades educativas (Lima, 1999), passando-se da heteronomia à autonomia (Freire, 1997).

3. O modelo de activação do desenvolvimento psicológico

A activação do desenvolvimento psicológico inspira-se nas perspectivas construtivistas e ecológico-sistémica do desenvolvimento humano. O desenvolvimento é, pois, considerado como um processo contínuo de construção do sujeito e que pode ser influenciado positivamente por intervenções exteriores, com vista à sua optimização.

Posto isto, activar é optimizar o desenvolvimento em situações normais e em situações educativas especiais, examinando o desenvolvimento psicológico, tendo em conta as componentes da estrutura da personalidade do sujeito, os seus estádios de desenvolvimento e respectivos contextos, com vista a uma maior autonomização e integração no meio escolar e ao desempenho de um papel activo na sociedade (Tavares, 1995).

A activação do desenvolvimento psicológico, concretamente a nível cognitivo, prende-se com o estudo das componentes que enformam esta dimensão. Assim sendo, a dimensão cognitiva compreende várias componentes: o auto-conhecimento do educador, o encorajamento pelo professor/educador, a auto-avaliação, o clima democrático, a motivação e a autonomia (Sousa, 1993). É esta última componente que se constitui como motivo de estudo mais aprofundado sobre a importância do seu desenvolvimento nas crianças em contexto educativo.

Uma das componentes essenciais a essa activação é o apelo à motivação e o desencadear do aparecimento e desenvolvimento da autonomia. Segundo Sousa (1995: 201) “por construção progressiva da autonomia entende-se a forma como a criança

assume um envolvimento na acção, criando uma certa distância relacional do adulto que lha propôs”.

Suscitar o desenvolvimento da motivação na realização da tarefa, pela criança, passa necessariamente pelo desenvolvimento da sua autonomia. A construção desta autonomia dependerá da imagem que a criança for interiorizando de si própria (auto-imagem positiva e elevado auto-conceito, entre outros aspectos), ao longo das suas experiências e no decurso das suas realizações (Sousa, 1993). A avaliação que a criança faz dessas realizações, juntamente com o educador (ou não), é crucial nessa construção.

Para que haja intervenção de facto, eficaz e adequada, é necessário conhecer os diferentes estádios ou fases de desenvolvimento dos sujeitos sobre os quais recai a nossa acção, conhecer o ponto a partir do qual se deve intervir para que haja activação. Pressupõe, por um lado, um conhecimento profundo e adequado da articulação, pelo menos de três dimensões que integram e interagem na estrutura e configuração da personalidade humana: a dimensão físico-biológica, a dimensão psicológica e a dimensão social e, por outro, conhecer a maior ou menor predominância de cada uma destas dimensões nos diferentes estádios de desenvolvimento do sujeito.

O modelo de activação do desenvolvimento psicológico considera como prioridade educativa o sucesso escolar e pessoal dos sujeitos e abrange a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico de todos os elementos intervenientes na comunidade educativa (Sousa, 1995).

A concepção de activação, de “estimular o que está presente”, em função de completar o próprio desenvolvimento, é integral e unificada (Cró, 1995), perspectiva que se justifica no contexto pré-escolar onde a educação é globalizante.

Este conceito de educação e a concepção de ensino-aprendizagem, assentes em princípios construtivistas e desenvolvimentistas do conhecimento, privilegiam o respeito pela personalidade e pela liberdade de opções do indivíduo.

O modelo de aprendizagem de Ausubel integra-se no quadro da activação do desenvolvimento psicológico ao considerar e explicar a passagem do aluno ou educando, de um nível de desenvolvimento a outro imediatamente superior e pela actualização das suas estruturas cognitivas, psicomotoras, linguísticas, sociais, emocionais e axiológicas (Sousa, 1998).

Os pressupostos teóricos do modelo da activação do desenvolvimento psicológico, no que concerne à activação destas duas componentes fundamentais, encontram enquadramento no actual contexto de educação pré-escolar português.

De facto, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), organizadas por *áreas de conteúdo*, apresentam a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo. Aquelas, apresentam uma estrutura própria, com pertinência sócio-cultural, que integra e articula diferentes tipos de aprendizagem e de atitudes e não apenas conhecimentos. Considera que a criança aprende a partir da acção, pelo que esta deve ser “ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender. As diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (Orientações Curriculares, 1997: 48). Esta concepção de educação revela bem como os princípios desenvolvimentistas e cognitivistas de Piaget e Ausubel estão expressos tanto na concepção de desenvolvimento como de aprendizagem que lhes subjazem.

No âmbito de um quadro de activação, o ambiente pedagógico gerado pelo educador é fundamental para o aparecimento e desenvolvimento da motivação e autonomia. É então remetido para a pessoa do educador o papel de mediador nessa construção, na medida em que a natureza e o número das suas intervenções, quer estas se situem no plano relacional, quer no científico-didáctico, fazem dele um facilitador ou bloqueador na construção da autonomia das crianças (Sousa, 1993; 1995).

Deste modo, no decurso da prática pedagógica será necessário que o educador estabeleça uma relação favorável com cada criança, que lhe possibilite criar confiança em si própria e construir uma auto-imagem positiva. Por outro lado, deverá adequar métodos, estratégias e técnicas e facilitar materiais diversificados, para manuseamento e exploração, que proporcionem uma atitude activa de aprendizagem por parte da criança.

Enfim, o educador deverá proporcionar situações geradoras de interacção educativa que conduzam ao aparecimento e desenvolvimento da autonomia, visando o sucesso escolar. No entanto, para que a acção educativa seja propícia a esse desenvolvimento, é necessário que os processos e instrumentos didácticos sejam adequados ao nível de desenvolvimento da criança, o que pressupõe o conhecimento do estágio de desenvolvimento e do contexto envolvente, onde se inscrevem e desenvolvem as suas relações, implicando uma perspectiva sistémica de todo o processo educativo.

O papel do educador passa pela promoção da participação activa da criança na construção do seu próprio conhecimento. A atitude do educador para com cada criança, valorizando-a e respeitando-a, estimulando e encorajando os seus progressos, contribui para a sua auto-estima e constitui um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si. A construção progressiva de um auto-conceito positivo permite,

simultaneamente, a construção da sua autonomia. Esta implica dar à criança oportunidade de escolha e de responsabilização.

É importante que tanto as tarefas como os materiais sejam seleccionados e organizados, de modo a que despertem o interesse da criança, através de uma certa ansiedade estimulante, que a leva à procura de equilíbrio, pelo desejo de aprender, sentindo-se, assim, motivada para a aprendizagem. Quando as crianças descobrem e se interessam por experiências que entram em conflito com os seus conhecimentos, com as suas ideias, ficam motivadas para compreendê-las. Este processo de desequilíbrio do conhecimento é responsável pela motivação em adquirir novo conhecimento, pelo menos em encontrar resposta para as suas inquietações (Alarcão e Tavares, 1992; Wadsworth, 1993).

4. Estratégias educativas

Doyle (1977) assinala, como as mais importantes, três características das aulas, das decisões didácticas.

A primeira - a multidimensionalidade – abrange uma grande e variada rede de propósitos dos sujeitos do acto educativo e contém uma ampla gama de assuntos e processos. Como os alunos apresentam capacidades diferentes e provêm de contextos sócio-familiares diferenciados, o educador/professor tem que lidar com esta realidade, tendo de tomar as decisões mais congruentes com a multiplicidade de situações e actividades que ocorrem na sala/sala de aula.

Isto remete-nos para a segunda característica, a simultaneidade, porque, na aula ou na sala não acontecem uma multiplicidade de situações e actividades, mas, sobretudo, podem ocorrer em simultâneo.

Desta situação ressalta, ainda a terceira característica: a imprevisibilidade da sequência dos acontecimentos.

Portanto, ser capaz de organizar as actividades e relações de uma sala ou de uma aula significa que o educador ou professor, deve ser capaz de responder a esta tríplice exigência, reduzindo ao máximo a complexidade da situação.

Ao planificar e implementar as actividades educativas, o educador/professor, tendo presentes os objectivos e os conteúdos, ou áreas conteúdos, necessita definir as estratégias educativas que lhe possibilitarão atingir a consecução de uns e a abordagem de outros. Esta fase envolve dois planos. Um plano horizontal relativamente às componentes, estrutura e âmbitos de intervenção, em que reflecte o modelo de aprendizagem e a concepção de educação e de escola, bem como as dimensões do sujeito que se quer desenvolver. E um plano processual, que contém o tipo de passos que se dão no desenvolvimento da intervenção, assim como que condições devemos ter em conta nesses passos (Zabalza, 1992).

O primeiro plano relaciona-se com as dimensões do desenvolvimento que pretendemos desenvolver ou activar nos alunos. Esta questão é condicionada pelas características da situação e pelo esquema de prioridades adoptado, mas que será respondida por um modelo próprio do educador/professor ou por ele adoptado de algum autor acerca dos aspectos que devem ser contemplados pela acção didáctica.

Os modelos de ensino constituem diferentes alternativas de estruturar e sequenciar o ensino-aprendizagem, utilizando diversas estratégias. A selecção e organização de estratégias deverão ser adequadas aos diferentes climas educacionais que se pretende promover com os alunos, o que implica flexibilidade na sua utilização.

São três os domínios, a ter em consideração na selecção de actividades com a criança, a saber:

- a) participação activa da criança no processo de ensino-aprendizagem;
- b) formulação de critérios de escolha, relevantes do ponto de vista pedagógico;
- c) a diferença no potencial didáctico de cada actividade (Bordenave, 1986).

Por outro lado, são vários os critérios com características comuns sugeridos na selecção das estratégias e actividades do processo de ensino-aprendizagem:

- i- coerência entre os objectivos educacionais e os fins gerais da educação;
- ii- adequação dos objectivos curriculares, das estratégias e das actividades à estrutura das aprendizagens a promover;
- iii- motivação, como garantia indirecta de envolvimento pessoal na aprendizagem;
- iv- grau de estruturação ou de directividade do trabalho do aluno através da apresentação e organização da informação;
- v- papel do professor na determinação do desenvolvimento e sequência das actividades e das condições da sua realização;
- vi- condições organizativas do contexto ou situação em que serão desenvolvidas as actividades;
- vii- gestão e sequência das tarefas;
- viii- relações de comunicação propiciadoras de clima que fomente a actividade dos alunos e dos educadores/professores.

Segundo Bordenave (1986), são muitos e variados os aspectos de cada situação de ensino-aprendizagem, além de variar também a personalidade do professor e as características dos alunos.

Ainda segundo este autor (1986: 122), a organização de actividades de ensino define-se como a “escolha de actividades relacionadas entre si de acordo com critérios de continuidade, sequência e integração, com o objectivo de se reforçarem ou

complementarem umas às outras, tanto na dimensão horizontal (simultaneidade) como na dimensão longitudinal (sequência cronológica)”.

De acordo com Zabalza (1992), o outro plano a ter em conta na organização e desenvolvimento das estratégias refere-se ao processo de intervenção: a realização das actividades. Diz respeito às considerações que o professor deve ter em conta no desenvolvimento das diferentes fases de uma actividade.

Embora alguns autores proponham fases específicas para articular o processo de intervenção didáctica, como por exemplo, Gagné (1970), ou Herbart, Zabalza levanta a questão pertinente de se saber se se pode falar de um sistema geral de condução das actividades, ou se, pelo contrário, cada conteúdo apresenta aspectos particulares e específicos que exijam o estabelecimento de fases ou passos diferentes no seu desenvolvimento.

Na perspectiva de Bordenave (1996), as actividades podem combinar-se em duas dimensões. A primeira, trata-se da complementaridade horizontal ou simultânea, onde duas ou mais actividades de ensino são utilizadas ao mesmo tempo. A outra dimensão traduz-se numa complementaridade longitudinal ou sequencial, em que os temas são abordados por etapas, afirmando, a propósito, que a “combinação de actividades tanto horizontal como sequencial, tem a vantagem sobre a actividade única de repetir as mesmas ideias por meios diferentes, oferecendo ao aluno a oportunidade de perceber e analisar diversos ângulos do assunto, o que contribui não somente para o enriquecimento da aprendizagem, mas também para a retenção do que é aprendido” (Bordenave, 1986: 132).

Num contexto educativo, e particularmente no pré-escolar, que promova o desenvolvimento da autonomia surgem como estratégias fundamentais, na nossa opinião, a organização do ambiente educativo, o jogo e o trabalho de projecto.

4.1. Organização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo constitui, o suporte do trabalho curricular do educador de infância, pelo que é importante que o mesmo reflecta sobre as potencialidades desse mesmo ambiente educativo, planificando, implementando e avaliando, com vista a uma intervenção adequada junto das crianças.

Esta atitude pressupõe uma concepção de contexto educativo, numa óptica sistémica e ecológica, que toma por base o pressuposto de que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive”, ou seja o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas, a diferentes níveis, que estão eles próprios em evolução (Orientações Curriculares, 1997: 31).

De facto, a abordagem sistémica e ecológica constitui uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos, constituindo-se esta perspectiva como um instrumento de análise à intervenção adequada do educador junto das crianças.

Entre outros, refiram-se, alguns dos seus contributos para uma intervenção mais adequada e consistente do educador, visando o desenvolvimento da autonomia na criança:

- a) compreensão melhor de cada criança e das suas características pessoais e saberes;
- b) articulação do contexto educativo com outros sistemas que influenciam o desenvolvimento das crianças;
- c) perspectivação integrada do processo educativo, visto que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança se constrói, de forma articulada, em interacção com os outros e o meio;

- d) a utilização e gestão integrada dos recursos, tanto do estabelecimento educativo, como do meio social envolvente;
- e) acentuação da importância das interações entre os sistemas que influenciam a educação da criança, no sentido da optimização das suas potencialidades.

Nesta perspectiva, as características relevantes para a organização do ambiente educativo são a *organização do grupo, do espaço e do tempo* (Orientações Curriculares, 1997), aspectos específicos que configuram o processo educativo no contexto da educação pré-escolar.

4.1.1. Organização do espaço

A organização do espaço é concebida, por Zabalza (1992:145), como aquilo a que se chama “marco situacional adequado”. Neste sentido, o educador deve definir as condições do espaço físico, bem como as condições do contexto organizativo do trabalho a realizar, que afectam necessariamente o processo de ensino-aprendizagem e a própria organização espacial e temporal da sala de aula.

Esta problemática remete-nos para a questão do protagonismo do educador na organização dos espaços da sua sala.

Weinstein (1981) apresenta modelos de organização do espaço, salientando duas dimensões: a dimensão objectiva do espaço, componente fixa e variável do ambiente escolar, e a dimensão subjectiva do espaço, a influência das zonas.

A funcionalidade e a adequação permanente do espaço e das potencialidades educativas dos materiais oferecem um desafio constante às crianças. O envolvimento das crianças neste processo implica responsabilização partilhada por todos e é também condição de autonomia da criança e do grupo (Orientações Curriculares, 1997; Formosinho, 1996b).

Na perspectiva de Formosinho (1996b), o espaço não pode ter uma organização fixa ou rígida, na medida em que o jogo educativo quotidiano vai obrigar a uma reorganização permanente, como resposta às necessidades e interesses de cada momento.

Por outro lado, a organização e utilização do espaço, o tipo de equipamento e materiais existentes condicionam, em grande parte, o que as crianças podem e devem fazer, por isso constituem expressão das finalidades educativas. Oferecem potencialidades educativas que devem ser objecto de reflexão permanente do educador, no sentido de constituírem fonte de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, o que implica, necessariamente, modificações, de acordo com as necessidades e evolução do grupo, dado que os “espaços estereotipados e padronizados não são desafiadores para as crianças” (Orientações Curriculares, 1997:38).

Também Forneiro (1996), a propósito da organização dos espaços na educação de infância, se refere a quatro dimensões que compõem o ambiente educativo, que pressupõe a inter-relação de todos os elementos. O ambiente existe na medida em que os elementos que o compõem interagem entre si. São elas:

A dimensão física, que implica o espaço físico e objectos do espaço (materiais e mobiliário) e a organização do espaço (distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço).

A dimensão temporal, ou a organização do tempo, que respeita aos momentos em que vão ser utilizados os diferentes espaços, ao tempo das actividades realizadas, também em diferentes espaços; ao tempo das rotinas, incluindo as actividades livres e autónomas, e as actividades orientadas; e ao próprio ritmo das actividades.

A *dimensão funcional*, que se refere ao modo de utilização dos espaços: tipo de actividades que proporciona, autonomamente ou com orientação do educador, ou ainda, caracterizando-se por uma certa polivalência.

A *dimensão relacional*, que se refere aos distintos modos de aceder aos espaços (livremente ou por ordem do educador) e às normas/regras de funcionamento no espaço e da forma como são estabelecidas: impostas ou encontradas em consenso com o grupo. Também inclui os diferentes agrupamentos na realização das actividades e o grau de envolvimento do docente nos diferentes espaços e nas actividades que as crianças estão a realizar.

O conhecimento do espaço, dos materiais a utilizar e das actividades possíveis são condição de promoção da autonomia das crianças, na medida em que o processo de aprendizagem implica que estas compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nesta organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.

A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar os materiais de diferentes maneiras implica a capacidade de tomar decisões e também uma responsabilidade pelo material partilhado e usado por todos.

O espaço exterior do jardim de infância é também ele, tal como a sala de actividades, um espaço educativo que, pelas potencialidades que oferece, requer a mesma atenção do educador que o espaço interior, pois permite uma diversificação de oportunidades igualmente educativas. Possibilita, ainda, a vivência de situações intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais. Dupla função esta, que exige igualmente uma organização cuidadosamente pensada, assim como o seu equipamento, por forma a constituir um espaço rico de desenvolvimento, aprendizagens e de interacção social.

4.1.2. Organização do grupo

A organização do grupo proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças, e entre pares, o que constitui a base do processo educativo.

O modo próprio de funcionamento de um grupo é influenciado por diversos factores, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, constituirão decisão do grupo, a diversidade de idades, entre outros.

A composição etária dos grupos que os tornam homogéneos ou heterogéneos pode derivar de vários factores. No entanto, há muitos autores que defendem que a interacção entre as crianças, em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Por isso, se deverá privilegiar a utilização de diferentes modalidades de trabalho que proporcionem a relação entre pares ou em pequenos grupos nos quais a criança terá oportunidade através do apoio e mediação do educador confrontar os seus pontos de vista com os seus pares e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades surgidas numa tarefa comum.

Deste modo o educador alarga as oportunidades educativas ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.

É esta vivência num grupo social alargado, que torna o contexto pré-escolar num contexto privilegiado de aprendizagem, por excelência, de vida democrática, o que implica a criação de sistemas diversificados de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, destacando-se, assim, em termos globais, a atitude do educador, assumindo este um papel fundamental no decurso deste processo.

Cooperação, decisão conjunta sobre as regras colectivas de funcionamento, distribuição de tarefas necessárias à vida em comum - através da participação de cada

criança e do grupo no processo educativo - são experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo. Esta capacidade individual e colectiva de ir progressivamente assumindo responsabilidades promove a construção gradativa da autonomia na criança (Orientações Curriculares, 1997).

Esta participação no grupo permite, ainda, à criança confrontar-se com o ponto de vista dos outros, isto é, com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito, as quais deverão ser solucionadas pelo educador através de uma acção que favoreça as tentativas de negociação e resolução de conflitos e as oportunidades de colaboração.

Outra oportunidade de participação na organização democrática da vida do grupo relaciona-se com a participação individual, em pequenos grupos ou mesmo em grande grupo no planeamento e avaliação das actividades do grupo, contribuindo, deste modo para a construção do processo educativo. “Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo”(Orientações Curriculares, 1997:37).

4.1.3. Organização do tempo

A gestão do tempo diário implica a organização de rotinas e de decisões e realizações individuais da criança ainda que apoiada pelo adulto. Abarca actividades de pequeno e grande grupo “com vista à interacção e à cooperação que permitem processos auto-reguladores da existência do *self* autónomo e da conservação do outro” (Formosinho, 1996b: 67).

De realçar que o tempo educativo se reveste de uma certa flexibilidade embora apresente momentos que correspondem a uma certa periodicidade – as rotinas. Por outro

lado, as referências temporais são securizantes e contribuem para a compreensão do carácter cíclico e contínuo do tempo. A organização do tempo, simultaneamente estruturado e flexível, deve ser decidida pelo educador e pelas crianças, numa ligação estreita com as oportunidades educativas proporcionadas pelo espaço. A sua articulação deve ser adequada às características do grupo e às necessidades de cada criança (Orientações Curriculares, 1997).

Deste modo é fundamental prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para a criança.

A apropriação de espaço e do tempo pelas crianças e pelo grupo constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vão aprendendo a escolher e a encontrar critérios para as suas preferências e decisões.

4.2. Jogo

Da capacidade de agir por sua própria iniciativa, mais do que reagir a estímulos, resulta a capacidade de jogar. “O jogo pode ser definido de uma maneira geral, como o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade” (Kamii, 1996:29). Piaget classifica os jogos em três tipos: de exercício, simbólico e de regras. Para além da função biológica que possui, o jogo é a construção do conhecimento, principalmente nos estádios sensório-motor e pré-operatório.

Se não houvesse acção voluntária não haveria conhecimento para a criança. A construção do objecto surge da própria iniciativa do bebé que joga espontaneamente, (os jogos de exercício) e que a partir dessa acção vai descobrindo as propriedades daquele.

De acordo com a teoria psico-social de Erikson, entre os três e os seis anos, a idade pré-escolar, a identidade pessoal é o aspecto mais afectado, visto que as crianças terão de definir a sua sexualidade, sendo fundamental que os adultos com quem se relacionam, seja em contexto familiar ou educativo, lhes assegurem que virão a tornar-se adultos plenos.

Homann e Weikart (1997: 66) reforçam esta perspectiva dizendo que “embora as crianças necessitem de experimentar um forte sentimento de ligação emocional com os seus pais e educadores, necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões” .

Daqui se depreende como é fundamental que neste estágio as crianças tenham muito tempo para brincar pois o pensamento dominante é o simbólico, chamando-lhe mesmo Erikson, a idade do jogo. Deste modo realça a necessidade de os educadores utilizarem um currículo que privilegie o jogo, ao invés de uma educação formal precoce, para que a criança não se sinta inibida na resolução positiva do conflito central deste estágio ao qual designou “Iniciativa versus Culpa”, no sentido da finalidade (Spinthall & Sprinthall, 1993).

Considerando o jogo como a estratégia globalizadora, fundamental em jardim de infância para o desenvolvimento integrado da criança, o jogo espontâneo deverá ser o primeiro contexto onde os educadores devem encorajar a utilização da inteligência e da iniciativa. O jogo proporciona às crianças uma razão intrínseca (motivação intrínseca) para o exercício da sua inteligência e da curiosidade. De acordo com Sousa (1995) situações de jogo, partilha, proporcionadas pelo educador desencadeiam na criança uma transformação de uma forma de heteronomia a uma forma de autonomia, por que implicam relação social.

A classificação adulta, a dicotomia entre trabalho e jogo não é correcta porque ambos podem implicar-se mutuamente. A situação ideal de aprendizagem – em que esta se deve apresentar como fonte de prazer, é aquela em que a actividade constitui trabalho e jogo simultaneamente (Kamii, 1996).

4.3. O Trabalho de Projecto

Em contextos escolares os projectos foram introduzidos no início do séc.XX, a partir de propostas de autores como Dewey e Kilpatrick. Na Europa, em particular, o aparecimento dos projectos em contextos escolares está ligado ao movimento da “Escola Nova” e às suas concepções de aprendizagem activa, que se traduziram na obra de Décroly, Cousinet e Freinet, entre outros.

Estas propostas demarcam-se de uma concepção tradicional do ensino para se centrarem na aprendizagem e nos interesses dos alunos, permitindo uma articulação entre os diferentes domínios do saber, através da integração das diferentes áreas de conteúdo num conjunto diversificado de actividades, com uma finalidade comum, onde se liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação.

O desenvolvimento de projectos pedagógicos/educativos com as crianças exige um planeamento aberto que fomente a participação e a autonomia.

Uma das funções educativas do trabalho de projecto liga-se ao desenvolvimento da autonomia. O educador parte do pressuposto que os intervenientes podem ser os agentes da mudança, finalidade do projecto, ou seja, têm a capacidade de decidir e influenciar o desenvolvimento proporcionando liberdade e poder de decisão, aos quais podem aceder todos os intervenientes na acção educativa.

Deste modo, a autonomia, nos projectos colectivos, está intimamente ligada à participação, a contribuição dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução e avaliação do projecto se torna necessária para a construção colectiva. Esta colaboração num processo interactivo apoia-se na forma de negociação que permite enriquecer e alargar o desenvolvimento do processo e conseguir obter melhores resultados.

“ Os princípios que fundamentam o desenvolvimento de um projecto remetem para a sua elaboração ideal, enquanto processo globalizante, baseado na autonomia e na participação” (Silva, 1997: 96).

Diferentes maneiras de desenvolver projectos com as crianças remetem-nos para diferentes formas de equilíbrio de poder entre o educador e as crianças. Numa perspectiva de pedagogia de projecto, esta deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de um situação imprevista que desperte a sua curiosidade.

Esta partilha de poder, entre educador e crianças, não deverá ocorrer apenas no momento de decisão de desencadear do processo, mas também durante a sua realização, assumindo aquele um papel de mediador na procura e construção dos saberes.

O educador/organizador destas dinâmicas - tendo presente o que é próprio do conceito do projecto - deve contribuir para a autonomia das crianças e do grupo. Facilitar essa autonomia supõe que as crianças se apropriem do projecto, aprendendo a projectar. Esta aprendizagem exigirá que tenham oportunidades de participar, frequentemente, na construção de projectos onde interagem com outras crianças, do grupo ou de outros grupos, adultos da instituição ou da comunidade, diferenciando trocas e interacções, alargando, assim os seus conhecimentos.

Para Vasconcelos (1997), a pedagogia de projecto, qualquer que seja o grau de ensino, é sempre uma abordagem pedagógica centrada em problemas. Esta proposta educativa prepara crianças e jovens para, de um modo dinâmico e criativo, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades das sociedade do futuro.

Na aplicação da pedagogia de projecto, o educador favorece níveis diferentes de aprendizagem: saberes, competências, disposições e sentimentos (Katz e Chard; 1989)

Em termos de aprendizagens estruturantes e significativas, a pedagogia de projecto, afirma, de forma radical, o conflito e a negociação como forças impulsionadoras do crescimento e desenvolvimento. Kilpatrick, cit in Vasconcelos (1997) considera que um currículo pré-estabelecido não prepara as crianças para a resolução de problemas sociais em mudança, salienta, isso sim, os interesses e as necessidades da criança como o motor do currículo.

Em Portugal, Irene Lisboa (1949) é quem descreve o método de projecto. Nos anos 70, num curso de formação de formadores (CICFF) em colaboração com a Escola Superior Educação de Estocolmo divulga a metodologia de trabalho de projecto, realizando-se várias tentativas em escolas de todos os níveis de ensino. No nível pré-escolar no início do lançamento da rede pública, também foi feita uma tentativa de lançamento desta metodologia, mas não respondeu na totalidade aos objectivos pretendidos (Vasconcelos, 1990).

O modelo do Movimento da Escola Moderna incorpora nas suas rotinas a existência de “actividades” e “projectos”, sendo estes definidos como “uma cadeia de actividades” que têm que se “desenhar” mentalmente. Trata-se de uma acção planeada como resposta a uma pergunta. Apresenta finalidades formativas muito específicas : (i) iniciação às práticas democráticas; (ii) a re-instituição dos valores e das significações sociais; (iii) a re-construção cooperada da cultura (Niza, 1994, cit por Bairrão e

Vasconcelos, 1997: 16). Neste modelo são assumidos pressupostos básicos do processo educativo, como a constituição de grupos heterogêneos: o clima da “livre expressão” e a valorização da “interrogação”.

O modelo Reggio Emilia também incorpora de forma notável, na sua pedagogia, o trabalho de projecto. Esta metodologia inscreve-se na perspectiva post-piagetiana no qual crianças e adultos se apresentam como construtores de saberes e negociadores dos processos conflituais que levam a novos saberes (Vasconcelos, 1997).

5. A dimensão relacional no contexto pré-escolar

5.1. A Relação Educativa – processo de comunicação

Para Tavares (1994; 1995) toda a dinâmica da relação interpessoal em que assenta a construção pessoal e social do ser humano de uma maneira integrada e contínua, resulta de uma dialéctica permanente entre o eu e o outro eu/tu, entre o sujeito e o objecto, no plano consciente, subconsciente e inconsciente envolvida num determinado contexto, onde decorre a acção humana. É nesta dialéctica bidireccional recíproca, assimétrica, triádica ou tridimensional que se desenvolve de um modo uno e único, o ser humano como pessoa, ponto de chegada e de partida de toda a sua actividade.

Todo o processo educativo é fundamentalmente um processo relacional, a situação escolar é um universo onde cada um dos intervenientes a percebe e se percebe de uma maneira particular e única, segundo as suas próprias representações, dentro de estruturas de comunicação específicas-pedagógicas, afectiva e sócio-relacional e que se situam precisamente no centro do processo de ensino-aprendizagem, visando a mudança comportamental dos sujeitos nela intervenientes (Pinho, 1993).

A riqueza e variedade de trocas que se produzem na aula, ultrapassam em muito a transmissão do conhecimento. De acordo com Zabalza (1992), referindo-se às hipóteses

básicas de Bradford (1973), o processo de ensino/aprendizagem envolve todo um conjunto de inter-relações dinâmicas entre professor-aluno-grupo que tem como finalidade a mudança e o desenvolvimento global de cada indivíduo.

A este propósito, Pinho (1993) realça a importância dada cada vez mais, ao papel da comunicação afectiva e sócio-relacional dentro do contexto da sala de aula, tendo em atenção alguns parâmetros como a idade dos alunos e a maturidade psicológica do professor, e a sua influência nos comportamentos, aproveitamento e sucesso escolar.

Por seu lado, Zabalza (1992) refere a comunicação como um processo a dois níveis - um nível externo, explícito, relacionado com as palavras e movimentos e um nível implícito das mensagens que engloba as intenções, atitudes, avaliações mútuas, salientando-se deste modo a dimensão relacional da mensagem.

5.1.1. Relações interpessoais

A influência das expectativas mútuas dos sujeitos que entram em relação é muito mais fundamental na escola, pois não se trata apenas de influenciar a dinâmica da própria relação, mas também a globalidade do seu desenvolvimento.

Esta questão tem maior importância nos primeiros anos de vida até ao final do 1º ciclo do ensino básico. É este o período em que as crianças vão dando forma à sua identidade, ao seu auto-conceito e, em grande medida àquilo que sentem sobre si mesmas, o que sabem delas próprias e sobre as suas características e capacidades irão configurando-se a partir das mensagens explícitas e implícitas que recebem na família, na escola e na dinâmica da relação com os seus iguais (Kinch, 1963).

O auto-conceito, à medida que se vai elaborando e interiorizando constitui-se como padrão, consciente ou inconsciente, do que valem, do que significamos para os outros, do que somos capazes, do que somos. As expectativas do ambiente, dos “ outros

significativos” com que nos relacionamos, entre eles o educador ou o professor, torna-se base para a elaboração desse auto-conceito, daquilo que cada um pensa que é (Zabalza, 1992).

A construção equilibrada da personalidade necessita de uma imagem positiva de si mesmo e a sua construção depende do tipo de relações interpessoais que o sujeito tenha oportunidade de manter.

Nesta perspectiva surge com interesse sempre renovado o contexto pré-escolar, o jardim de infância, importante contexto experimental para a criança e simultaneamente, um interface com outros contextos designadamente, o familiar. Os relacionamentos das crianças alargam-se para além da família, portanto, aumenta o leque de relações interpessoais, assim como as suas interações e os seus contextos de vida. A existência de interações positivas entre eles é favorável ao desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança (Formosinho, 1996a), porque melhoram o seu auto-conceito facilitando a construção da autonomia e a possibilidade de êxitos superiores.

Sprinthall & Sprinthall (1993) referindo-se a estudos realizados por White salientam os padrões de paternidade durante os anos pré-escolares. Afirmam que os pais que participam directa ou indirectamente nos projectos pré-escolares conseguem eles próprios, aprender a encorajar um desenvolvimento pessoal saudável, o que se traduz numa resolução eficaz do conflito *autonomia versus vergonha*, no sentido da *vontade*, com foi referido no capítulo anterior. Para além da autonomia, estes padrões de comportamento revelaram-se de igual modo eficazes, na construção da competência e iniciativa destas crianças, tarefa desenvolvimental seguinte, na perspectiva de Erikson.

Também Homann e Weikart (1997) realçam a importância das relações interpessoais no contexto educativo como promotoras do desenvolvimento da autonomia. Segundo estes autores, a autonomia é uma das cinco capacidades

fundamentais constituintes do bem estar social e emocional da criança. Juntamente com o desenvolvimento da confiança nos outros e em si própria, a empatia e a iniciativa constituem a base para a socialização pela qual a criança transita para a vida adulta. O desenvolvimento destas capacidades encontra-se facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas. Por outras palavras, a natureza das relações interpessoais que a criança estabelecerá ao longo da sua vida, determinará fortemente a sua personalidade e a consciência dos outros.

Contudo, o tipo específico de relação interpessoal que se estabelece na escola e particularmente na sala de aula distingue-se de outros espaços particulares de encontro. Por um lado é um espaço de relações institucionais, submetidas a normas e centradas em tarefas, mas é também um espaço relacional centrado nos papéis, uma relação que se fundamenta em diferentes papéis desempenhados pelos sujeitos em interacção – o professor e o aluno.

Diferentes papéis que significam também diferença de poder. Uma assimetria que condiciona a relação e os resultados formativos dos alunos, ainda que exista intercâmbio em ambos os sentidos e se influenciem mutuamente. É precisamente o uso que o professor faz dessa assimetria que dá lugar aos chamados “estilos de ensino” e “clima de aula” (Zabalza, 1992).

5.2. Clima educativo

5.2.1. Envolve afeção –relacional

O carácter institucional da sala de aula faz com que esta se constitua num contexto de interacção regulada. Esta relação torna-a um meio para a consecução de alguns objectivos educativos.

A investigação científica começa a chamar a atenção para a influência da dimensão afectiva-social no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem, salientando-a como a principal responsável pelo baixo rendimento e até insucesso escolar dos alunos. As conclusões da investigação convergem no sentido de que a influência da envolvente ou do contexto em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem, ou seja o clima da sala de aula, pode não só condicioná-lo como até neutralizá-lo (Tavares, 1992; Pinho, 1993). Por isso uma atmosfera afectivo-relacional positiva deve caracterizar-se por um clima de entre-ajuda, reciprocidade, congruência, autenticidade entre os vários intervenientes (Tavares, 1995; Alarcão e Tavares, 1987).

A envolvente afectivo-relacional do contexto educativo é uma realidade complexa, sendo o encorajamento utilizado pelos professores um dos seus principais componentes. Encorajamento entendido, na perspectiva de Tavares (1992), como uma forma de incentivo que tem a ver com o coração, com a afectividade, com o plano das emoções, distinguindo-se da motivação, mais relacionada com a parte cognitiva, racional do ser humano.

Neste sentido o encorajamento é muito mais do que uma variável no processo do ensino-aprendizagem, constitui a própria atmosfera desse processo, vista pelo seu lado mais humano, na perspectiva da afectividade, definindo-se encorajamento como “um processo de inculcar coragem, força interior e confiança”, que se caracteriza por todo um conjunto de comportamentos não-verbais assumido pelo docente na sua interacção com o aluno. Refere-se também, às capacidades daquele para observar, ouvir, questionar e estar atento (Tavares, 1992: 60, Sousa, 1993;1995).

Segundo Zabalza (1992) o professor deve proporcionar um clima relacional baseado em três aspectos essenciais: (i) ao nível da afectividade, prevendo e procurando formas de comunicação explícitas para os alunos que manifestem o seu interesse por

eles como pessoas. (ii) ao nível das actividades, oferecendo uma gama de alternativas para que os alunos tomem as suas decisões, e, (iii) ao nível do funcionamento da aula, promovendo um ambiente de trabalho bem estruturado.

Dito de outra forma, o clima relacional mais adequado é o que faz a síntese entre o permissivo e o directivo (Moos, 1979).

Propõe-se um clima educativo de carácter essencialmente democrático e dinâmico que privilegie o diálogo, o confronto de opiniões que permita aos alunos estabelecer um equilíbrio entre os seus pontos de vista e o dos outros e avaliar os seus próprios conhecimentos, num espírito participativo e estimulante do ponto de vista afectivo-relacional.

5.2.2. Estilos de interacção

O princípio da regulação das relações entre educador e educandos denominado por *estilo de ensino* (Zabalza, 1992:196) serve para discriminar diferentes formas de apresentar o desenho das relações dentro da aula. Em função da atitude do docente e da sua forma de configurar o estilo de ensino, se modelam tanto os comportamentos como as vivências do grupo como um todo.

A relação assimétrica entre professor-adulto e aluno-criança que se reflecte na distribuição diferenciada do saber não impede a realização de um “discurso colaborativo”, entendido como integração de perspectivas e saberes individuais, resultado de um processo adaptativo de negociações orientado pelo professor, muito fortemente enriquecido e regulado pelos alunos, através da “negociação do saber” como estratégia dominante. O processo de negociação traduz-se no alargamento das intenções da comunicação dos alunos que emitem opiniões, argumentam, questionam, não se limitando apenas a responder passivamente às solicitações do docente (Vieira, 1995).

A atitude do educador dando à criança oportunidade de escolha e de responsabilização constitui fonte de autonomia. Ora, isto exige do docente uma gestão partilhada do poder, das decisões, exige cooperação que promove certos estilos de interacção que demonstrem respeito pelas crianças e pelos seus valores, respondam aos seus interesses e necessidades e valorizem, sobretudo as suas competências. Este respeito pela individualidade promove, simultaneamente, o desenvolvimento social (Formosinho, 1996a; Katz, 1996).

Solicitar ideias e informações às crianças modela um estilo interactivo de relacionamento com os outros e de procura de soluções para os problemas, implica a utilização de um discurso verdadeiramente comunicativo e educativo.

Também Kami (1996) refere que é importante dar à criança a possibilidade de escolher e de decidir mas utilizando as restrições necessárias. Neste sentido para que as restrições não sejam inibidoras do desenvolvimento da autonomia é fundamental uma relação de respeito mútuo entre o adulto e a criança. O educador poderá facilitar esse desenvolvimento reduzindo o seu poder, apresentando a sua opinião como uma no meio de outras possíveis, e encorajando a criança a escolher e a decidir por si própria.

De facto, se o adulto está empenhado na independência e autonomia da criança tem de reduzir o seu exercício de poder, encontrando um estilo de interacção que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação (Piaget, 1977).

Deste modo, Formosinho (1996: 63), citando Piaget, refere que “o adulto aparece como fonte de heteronomia, a criança necessita da presença dos pares para desencadear relações simétricas de cooperação que conduzam à autonomia”. Nesta perspectiva, esta autora salienta que as ocasiões de cada criança se confrontar com os outros, com os seus pares - ouvindo a sua perspectiva - são um processo rico, seja do ponto de vista

cognitivo ou social, que permite clarificar o próprio pensamento escutando o pensamento do outro, o do outro em comparação com o próprio, pois só no confronto com o outro, o sujeito se descobre enquanto indivíduo particular.

A consciência do eu individual é, por um lado, um produto e uma condição de cooperação, esta, assente sobre o respeito mútuo entre iguais é condição para o desenvolvimento da autonomia (Kamī, 1996).

Como refere Sousa (1993:153) na situação educativa o sucesso pessoal e escolar do aluno obriga a que o educador reflita na importância de que se reveste a sua interacção com o sujeito, quer esta se situe no plano relacional ou didáctico, porque pode ser “um facilitador ou bloqueador do aparecimento e desenvolvimento da autonomia na criança, mediante o número e a natureza das suas intervenções”.

O contexto educativo na educação pré-escolar distingue-se de todos os outros níveis de ensino, mesmo do sub-sequente, o 1ºciclo, pela centralidade que confere à interacção iniciada pela criança como base ou elemento importante do processo-educacional em Jardim de Infância.

A investigação empírica tem salientado que por contraste com os professores do 1ºciclo as educadoras de infância identificam como função inerentes à sua profissionalidade a interacção a vários níveis e com vários parceiros do contexto educativo. Numa perspectiva ecológico-sistémica poder-se-ia dizer que a capacidade de interacção desde o interior do microssistema que é a sala de actividades do Jardim de Infância até à capacidade de interacção com todos os outros parceiros e sistemas fazem parte da profissionalidade da educadora de infância. É neste contexto da interacção que desenvolve papéis, funções e actividades (Formosinho, 2000).

Salienta-se um estudo recente, no âmbito dos projectos Educar em Infância, Projecto EEL, sobre a interacção educadora/criança na sala de actividades. Este estudo,

entre outros objectivos pretendia caracterizar o perfil de empenhamento das educadoras de infância portuguesas em comparação com o perfil das educadoras de outros países, nomeadamente no Reino Unido. Uma primeira interpretação dos dados obtidos leva a dizer que nos situamos numa *cultura de educação de infância* que se centra na criança, respeitando-a e dando-lhe autonomia e que esta cultura está sustentada na perspectiva da escola activa e piagetiana. Contudo, uma leitura mais profunda dos dados permite verificar que as educadoras partilham gradativamente com a criança a responsabilidade de *planificar, dirigir, executar, monitorar, de verificar e avaliar*, numa perspectiva vygotskiana. Verifica-se, portanto, o desenvolvimento da autonomia como forma de estimulação metacognitiva (Formosinho, 2000: 179).

6. Síntese final

Destacam-se como ideias fundamentais, neste capítulo, a criança como centro do processo educativo. Por outro lado, propõe-se a ideia de um docente como gestor do currículo tendo como condicionante da sua intervenção uma base conceptual relativamente aos ideais de educação, de escola e de desenvolvimento humano.

No âmbito do desenvolvimento da autonomia em situação pré-escolar e escolar, enfatiza-se a componente relativa à selecção e organização de estratégias e actividades de ensino-aprendizagem, tendo em atenção a natureza, critérios, organização e sequência das estratégias e actividades.

Os estudos revelam que a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento das crianças e dos instrumentos e estratégias de acção correspondentes a esse nível. Nesta mútua interdependência entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem surge o educador que deve proporcionar à criança uma atitude activa de aprendizagem através de instrumentos e técnicas adequadas (Sousa, 1995).

Privilegiando esta perspectiva desenvolvimentista do ser humano, as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (1997) salientam a importância do desencadear da autonomia na formação integral da personalidade da criança em contexto pré-escolar salientando, tanto o papel do educador nessa promoção proporcionando à criança, e ao grupo, a colaboração activa no seu próprio processo de aprendizagem, como também na organização do ambiente educativo, seja na organização do espaço, como na facilitação de materiais variados que possibilitem multiformas de utilização.

Deste modo, poder-se-á dizer que uma situação desenvolvimental que favoreça a autonomia deverá privilegiar os interesses, as necessidades e as competências das crianças, estimular a experimentação e a cooperação, fomentar o diálogo, a tomada de decisões, o sentido da responsabilidade através da partilha do poder e do respeito mútuo entre o educador e as crianças e entre iguais, numa construção colaborativa de saberes.

O desenvolvimento de autonomia defendido nas Orientações Curriculares (1997) e que está subjacente ao modelo de activação do desenvolvimento psicológico passa pelo conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis a realizar. Implica a participação e compreensão das crianças na sua organização e utilização, e nas decisões sobre as mudanças a efectuar. Todo este processo desenvolve em cada criança um sentido de responsabilização e envolvimento afectivo que, simultaneamente apela à sua motivação e propicia o desencadear da autonomia.

Nesta perspectiva o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre o educador a criança e o grupo, é entendido como estratégia educativa por excelência.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

1. Introdução

Neste capítulo, dedicado à metodologia e tendo sempre presente a concepção e as finalidades da investigação, justifica-se que se refiram as opções metodológicas tomadas, apresentando-se os objectivos da pesquisa, os protagonistas do estudo e a metodologia utilizada na recolha e tratamento dos dados.

O modelo metodológico de uma investigação deve considerar as particularidades dos fenómenos que são objecto de estudo. É, portanto, a natureza dos problemas estudados que deve determinar as características das proposições, processos, técnicas e instrumentos metodológicos e não o contrário (Pérez Gómez, 2000; Zabalza, 1994).

No que aos fenómenos educativos se reporta, a sua natureza, o seu carácter subjectivo e a sua complexidade impõem uma metodologia de investigação essencialmente qualitativa. Assim, o presente estudo, ao centrar-se nas representações que as educadoras de infância têm acerca do desenvolvimento da autonomia das crianças e nas estratégias que utilizam no decurso da sua prática, visando esse desenvolvimento, configura-se como de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa.

Ora, penetrar no mundo das representações, para compreender o sentido que os acontecimentos têm para as pessoas que os vivem, exige que não só haja um envolvimento mútuo entre o investigador e a realidade, para alcançar a compreensão da troca de significados, a imersão no contexto no qual se produzem os fenómenos cujo sentido quer compreender, mas também o recurso a uma recolha de dados plural, que possibilite a triangulação destes na desocultação do respectivo sentido e significado.

Em conformidade, no presente estudo, recorreremos, com essa intenção e para esse efeito, às narrativas de vida, ao questionário aberto e a entrevistas semi-estruturadas.

2. Objectivos do estudo

Consideradas as questões de pesquisa, apresentadas aquando da contextualização do estudo, definem-se como objectivos deste trabalho:

- Conhecer as representações das educadoras de infância quanto à importância que atribuem à promoção do desenvolvimento da autonomia na criança, em contexto educativo.
- Identificar as estratégias que as educadoras de infância privilegiam na sua prática, com vista à promoção do desenvolvimento da autonomia nas crianças.
- Conhecer as representações das educadoras relativamente à importância/influência que atribuem à dimensão relacional no processo de desenvolvimento da autonomia nas crianças, em contexto educativo.

3. Opções metodológicas

A natureza do acto educativo requer, em termos investigativos, uma perspectiva interpretativa, centrada no significado do humano (Erickson, 1986:119), na descrição das relações presentes entre variáveis numa dada situação e em dar conta das mudanças que nelas ocorrem em função do tempo (Cohen e Manion, 1990).

Assim, o objecto deste estudo, configurado por representações das educadoras de infância, leva a enformá-lo, quanto à sua natureza, como marcadamente heurístico e interpretativo e assente em posições fenomenológicas.

Na verdade, quando pretendemos conhecer o “pensamento dos sujeitos” (Léssard-Hébert, 1994), como é o caso das representações, o esforço central, no contexto do

processo interpretativo, é entender o mundo subjectivo da experiência humana, para reter a integridade dos fenómenos a investigar, pelo que se torna necessário penetrar *dentro* da pessoa e *entendê-la desde o seu interior* (Cohen e Manion, 1990: 68).

O sentido primeiro das abordagens interpretativas não se situa, pois, no plano dos procedimentos ou das técnicas, mas, sim, no do próprio objecto de análise, pelo que a classificação de uma investigação como interpretativa ou qualitativa depende mais da própria natureza dos seus temas do que dos procedimentos e instrumentos que utiliza (Cohen e Manion, 1990; Zabalza, 1994).

Enquanto possibilitadora da explicitação de significados, a investigação qualitativa baseia-se fundamentalmente em interpretações, para dar sentido aos dados e às informações, pelo que, no nosso entender, é a que se configura como mais adequada à busca de respostas às questões de pesquisa que orientam o presente estudo.

Dada a natureza exploratória desta pesquisa, sem qualquer pretensão a generalizações, a estratégia investigativa escolhida foi o estudo de caso, por permitir uma abordagem holística e significativa de um acontecimento ou fenómeno dentro do contexto real em que este se produz (Yin, 1989). O estudo de caso, na perspectiva de Cohen e Manion (1990) consiste na observação detalhada de um contexto específico, no qual é colocada a ênfase da investigação.

Também nesta perspectiva, Stake (1998) considera que a principal diferença entre o estudo de caso e outros modelos de investigação reside no facto de a ênfase da investigação ser o caso e não a totalidade de indivíduos que compõem o caso.

Segundo De Bruyne *et al.* (1975), os modos de investigação definem o quadro instrumental da apreensão dos dados e, por consequência, devem harmonizar-se com as técnicas da sua recolha. Esses diversos modos de investigação inscrevem-se ao longo de

um *continuum* no qual varia o grau de construção, abertura e controlo do campo de investigação pelo investigador.

O estudo de caso situa-se num dos limites desse *continuum*, ocupando uma posição extrema na qual o campo de investigação adquire três características fundamentais: (1) o mais real, ou seja, o menos construído; (2) o mais aberto, isto é, o menos limitado; (3) e o menos controlado, logo o menos manipulável.

Neste contexto, o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado (a partir do interior do campo de investigação) de casos particulares, isto é, assume uma atitude própria das abordagens qualitativas e descritivas.

Outro aspecto que caracteriza o estudo de caso é a utilização de fontes múltiplas de dados que reúnem informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível, com vista a abranger a totalidade da situação. Para tal, socorre-se de técnicas variadas de recolha de informação (De Bruyne *et al.* 1975; Yin, 1984).

4. Caracterização das protagonistas do estudo

As protagonistas deste estudo são quatro Educadoras de Infância colocadas em dois Jardins de Infância da rede pública do Ministério da Educação, que fazem parte do mesmo Agrupamento Vertical de Escolas de um concelho do distrito de Faro. Com vista à salvaguarda do anonimato das educadoras, procedeu-se à sua codificação, de E1 a E4. Reportando-nos aos dados sistematizados no Quadro I, verificamos que as quatro educadoras têm uma experiência profissional que oscila entre 14 e 30 anos de serviço e que trabalham há apenas um ano no Jardim de Infância em que agora se encontram, com excepção da educadora E3, que vai no terceiro ano de serviço contínuo no seu local de trabalho.

Quadro I

CARACTERIZAÇÃO DAS PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Sujeitos	Situação Profissional	Anos de serviço	A. serviço no J. Infância	Outras habilitações
E1	Q.D.V.	18 anos	1 ano	CESE
E2	Q.D.V.	17 anos	1 ano	-----
E3	Q.U.	30 anos	3 anos	Complemento de Formação
E4	Q.D.V.	14 anos	1 ano	Complemento de Formação

Pertencem todas ao Quadro Distrital de Vinculação, menos, de novo, E3, que pertence ao Quadro Único.

Em termos de “outras habilitações”, para além do Curso de Formação Inicial, duas das protagonistas tiraram Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica (E3 e E4) e outra (E1) um Curso de Estudos Superiores Especializados.

Quanto às motivações que levaram as protagonistas a tirarem o Curso de Educação de Infância, duas delas (E1 e E3) referem o gosto por crianças, como a principal causa. A educadora E2, fez essa escolha como segunda opção, contudo, não está arrependida. Quanto à portagonista E4, foram condicionalismos económicos e contingências familiares que a levaram a optar por este Curso.

Todas tiveram experiência em instituições particulares antes do ingresso na Rede Pública, à excepção da E4, que esteve destacada após a vinculação ao Quadro Distrital de Faro.

Quanto à importância atribuída à formação contínua, E1 considera-a como um complemento da formação inicial, designadamente o Curso de Estudos Superiores Especializados, que lhe proporcionou alguma experiência na área da investigação, constituindo-se portanto, como um contributo para o seu enriquecimento profissional.

Esta protagonista refere, ainda, a necessidade de formação na área da observação e avaliação das crianças.

A educadora E3 também refere o enriquecimento e aperfeiçoamento profissional como os principais contributos da formação contínua, posto que o Complemento de Formação Científica e Pedagógica lhe proporcionou maior segurança, mais conhecimentos e uma consolidação de saberes.

A protagonista E4, embora considere o Complemento de Formação como um enriquecimento profissional, encara-o, sobretudo, como um enriquecimento pessoal, no domínio dos valores, da cidadania e das relações interpessoais.

A educadora E2 não sentiu necessidade de formação contínua enquanto esteve no ensino particular, embora, segundo ela, sempre tenha participado, na medida do possível, em “formações contínuas” e destas salienta o Círculo de Estudos em que esteve envolvida sobre a elaboração e organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, antes da sua publicação oficial, o que lhe facilitou a posterior integração nos Jardins de Infância da Rede Pública.

5. Procedimentos metodológicos

5.1. Recolha de dados

De acordo com Erickson (1986), há alguns aspectos a ter em conta na recolha e análise da informação, nos quais Zabalza (1994) se inspira para definir as três condições básicas de uma boa investigação qualitativa. Deste modo, na sua perspectiva será necessário:

1) ampliar ao máximo o contexto de análise, ou seja, incorporar na situação analisada tantos factores quantos possam ajudar-nos a entender o que se analisa;

2) descrever o próprio processo seguido na obtenção e análise da informação, porque a própria natureza deliberativa da investigação qualitativa exige que o investigador informe como é que delineou e desenvolveu cada um dos passos da sua investigação, de modo a que esta seja valorizada e até replicada noutros contextos;

3) configurar a investigação como um autêntico processo de busca deliberativa, dado que a exigência de validade, que qualquer investigação coloca, nos leva a entendê-la como um processo de resolução de problemas de natureza teórica e prática, que as situações e os dados vão colocando em cada momento ao investigador e sobre os quais é necessário tomar decisões.

Tendo em atenção estes princípios, optámos por desenvolver a recolha de dados em três fases distintas, mas complementares, recorrendo, para o efeito, a instrumentos diferentes.

Numa primeira fase, pedimos às protagonistas do estudo que produzissem narrativas em que descrevessem um “dia-tipo” da sua prática, tendo como objectivo aceder às suas representações acerca do conceito de autonomia e do desenvolvimento desta na criança e, ainda, sobre a importância que atribuem às dimensões estratégica e relacional na promoção desse mesmo desenvolvimento.

Numa segunda fase, recorreremos a um questionário aberto, por forma a completar as informações recolhidas através das narrativas.

Numa terceira e última fase, usámos a técnica da entrevista na sua versão de semi-estruturada, apoiada num guião orientador, construído com base nos resultados obtidos nas duas fases anteriores, por forma a aprofundar a informação recolhida e a possibilitar uma contrastação dos dados.

Em síntese, as narrativas são apenas uma parte e delimitam uma perspectiva do facto estudado, as representações das educadoras que, por sua vez, se integram com

outros mecanismos de procura de informação, com outras perspectivas e com outros dados provenientes de diversos níveis, no caso concreto, o questionário, que incide, essencialmente, na dimensão das representações acerca do conceito de autonomia, e com a entrevista semi-estruturada, por forma a alargar a nossa perspectiva de análise e a permitirmos uma visão integrada do fenómeno em estudo.

5.1.1. Narrativa

A narrativa situa-se no contexto dos documentos pessoais que possibilitam não só o acesso ao pensamento e à acção dos professores, mas também a veicular, conhecer e explorar esse mesmo pensamento e as suas relações com a acção. A este propósito, afirma Zabalza (1994) que os professores reconstróem a sua acção, explicitam-na e atribuem-lhe sentido.

Na verdade, a narrativa constitui-se em reflexão, na medida em que o facto de escrever sobre a própria prática leva o professor a reconstruí-la linguisticamente, tanto a nível do discurso prático, como da sua actividade profissional.

De acordo com Gonçalves (1997), a riqueza da narrativa biográfica reside precisamente no manancial da subjectividade exposta, que é, simultaneamente, tanto a narração de um acontecimento particular, como o resultado das experiências vividas individualmente e na sua interacção social pelo sujeito, e que configuram o desenvolvimento do adulto e do profissional, no caso do presente estudo, das educadoras de infância que o protagonizaram.

Tendo em atenção as recomendações de alguns autores como Ghiglione e Matalon (1993), Mucchielli (1979) e Zabalza (1994), solicitámos a cada educadora que narrasse um *dia-tipo* do seu trabalho no Jardim de Infância, em que salientasse a organização de actividades, as rotinas e as tarefas realizadas quotidianamente, tendo como objectivo

procurar compreender a dimensão estratégica e relacional da acção educativa das protagonistas do estudo (Anexo 1).

Definida a proposta de narrativa a apresentar às educadoras, estabelecemos um contacto inicial com as mesmas para explicitação dos objectivos do estudo e da narrativa e para auscultar a sua disponibilidade para colaborar neste processo. Cumprida esta exigência procedimental, as “folhas-resposta”, devidamente codificadas, foram entregues pessoal e individualmente a cada uma das educadoras de infância, tendo ficado acordado que as mesmas seriam devolvidas no prazo de uma a duas semanas (Anexo 2)¹.

5.1.2. Questionário

O questionário foi elaborado, em termos de organização, forma e redacção, de acordo com as recomendações de Mucchielli (1979) e de Ghiglione e Matalon (1993), bem como com os pré-requisitos definidos por Cohen e Manion (1990), isto é, a finalidade da investigação, os inquiridos a que se destina e os recursos disponíveis para a sua aplicação.

Optámos pelo modelo de questionário aberto, que deixa ao sujeito a completa liberdade de se expressar como quiser, de formular a seu modo a resposta à questão colocada, fornecendo pormenores e fazendo os comentários que entender, o que, simultaneamente, permite abordar qualquer tema e obter, de facto, informações úteis (Mucchielli, 1979; Ghiglione e Matalon, 1993).

Centrando-se o estudo nas representações das educadoras sobre a construção e desenvolvimento da autonomia das crianças, pareceu-nos de interesse construir um questionário aberto (Anexo 3), que fosse ao encontro das interrogações colocadas pelas

¹ Em anexo apresentam-se apenas, a título exemplificativo, dado o volume da informação, um exemplar de cada um dos instrumentos da recolha de dados e dos respectivos “passos” da sua análise.

questões de pesquisa, com o objectivo de conhecer, de um modo mais incisivo, e/ou aprofundado, quais as representações destas docentes, acerca do conceito de autonomia e, particularmente, de criança autónoma e não autónoma.

Com esse objectivo, pediu-se às protagonistas do estudo que descrevessem as cinco principais características de uma *criança autónoma* e de uma *criança não autónoma*, pretendendo-se, assim, completar a informação recolhida através da narrativa.

Elaborado o documento-base do questionário, os procedimentos adoptados para a sua aplicação foram idênticos aos havidos a propósito da narrativa, pelo que não consideramos pertinente repetir a sua descrição (Anexo 4).

5.1.3. Entrevista

Na investigação qualitativa, a entrevista é utilizada para “recolher dados de opinião” (Estrela, 1990: 354) 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, 1990: 134).

Consistindo este estudo na procura de acesso a representações, afigurou-se-nos ser pertinente a utilização de uma entrevista semi-estruturada ou semi-directiva de aprofundamento, na perspectiva que dela dão Ghiglione e Matalon (1993) por ser a mais adequada ao aprofundamento e compreensão dos dados recolhidos pela aplicação dos outros instrumentos.

Por outro lado, a técnica da entrevista constitui-se como um momento privilegiado de relacionamento interpessoal (Léssard-Hébert, 1994), num determinado contexto, entre duas pessoas – entrevistador e entrevistado - num processo interactivo onde o investigador deve, pela sua postura e atitudes, criar uma atmosfera que permita ao

entrevistado sentir-se à vontade para expressar as suas opiniões, pois uma das finalidades da entrevista consiste em “conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo” (Estrela, 1990: 354), o que, no estudo presente, se justifica plenamente.

• Preparação da entrevista

Considerando Estrela (1990) a definição e a hierarquização dos objectivos como a questão essencial na preparação de uma entrevista, pois permite uma maior maleabilidade na escolha dos processos e meios a utilizar, preparámos a entrevista por forma a recolher as representações das educadoras de infância quanto:

- ao valor que atribuem ao desenvolvimento da autonomia na criança;
- às estratégias que utilizam, no sentido da promoção dessa autonomia;
- à avaliação que fazem desse processo de desenvolvimento.

Deste modo, e procurando seguir os princípios estabelecidos por Estrela (1990) relativamente à organização e estruturação da entrevista semi-directiva, procedemos à elaboração do respectivo guião (Anexo 5), tendo por base os dados obtidos através da narrativa e do questionário.

A entrevista subordina-se ao tema “A construção da autonomia no contexto pré-escolar” e o seu objectivo geral foi assim definido: “Conhecer as representações das educadoras de infância relativamente ao desenvolvimento da autonomia na criança em contexto educativo e as estratégias de gestão curricular utilizadas por estas docentes na sua promoção”.

Quanto à sua estrutura, o guião da entrevista é composto por seis blocos, a que correspondem os seguintes temas e objectivos específicos:

1º Bloco – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Neste bloco, pretende-se legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as sobre os objectivos do estudo e da própria entrevista e ainda assegurar-lhes o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida.

2º Bloco – *Caracterização profissional das entrevistadas*

Recolher informações para a caracterização das educadoras entrevistadas e conhecer a sua opinião acerca do papel da educação pré-escolar no sistema educativo português.

3º Bloco – *O papel da educadora de infância na gestão do currículo*

De acordo com o tema deste bloco, procura-se perceber a concepção de currículo das docentes e identificar representações subjacentes à sua prática pedagógica, designadamente quanto ao seu papel na gestão do currículo.

4º Bloco – *A autonomia no desenvolvimento da criança*

Conhecer as representações das educadoras de infância acerca da importância que atribuem à construção da autonomia no desenvolvimento da criança, em contexto educativo.

5º Bloco – *A gestão do ambiente educativo na promoção/construção da autonomia*

Conhecer as representações das entrevistadas sobre o valor que atribuem à organização e gestão do ambiente educativo na promoção da autonomia, nomeadamente quanto à organização do grupo, do espaço e do tempo.

6º Bloco – *Estratégias de gestão curricular utilizadas (privilegiadas) pelas docentes na promoção da autonomia nas crianças*

Procura-se, neste bloco, identificar as estratégias que as educadoras entrevistadas utilizam com vista à promoção da autonomia na criança e, ainda, recolher informações acerca da avaliação que fazem sobre esse processo de desenvolvimento.

- **Realização da entrevista**

Para a realização das entrevistas foram tidos em consideração alguns procedimentos/recomendações de autores como Bogdan e Biklen (1994), Estrela (1990), Ghiglione e Matalon (1993) e Léssard-Hébert *et. al.* (1994), respeitantes à ética da investigação e, especificamente, aos princípios orientadores da condução da entrevista.

Contactámos, pessoal e individualmente, cada uma das educadoras, estabelecendo-se, de acordo com a sua disponibilidade, as datas e os locais em que as entrevistas se realizariam.

No decurso das entrevistas, que foram gravadas em registo magnético, com a autorização prévia das entrevistadas, foram seguidas as recomendações relativas à forma de estar e de proceder do entrevistador (Bogdan e Biklen, 1994; Estrela, 1990; Ghiglione e Matalon 1993; Léssard-Hébert, 1994; Muchielli, 1994), por forma a criar um clima propício à sua realização, nomeadamente mantendo uma atitude de interesse e de disponibilidade, ouvindo atentamente e não cortando a palavra às entrevistadas. Assumimos, ainda, uma atitude de não-julgamento e não-directividade, não avaliando as suas respostas, mas procurando manter uma certa articulação nas perguntas, de um modo flexível, por forma a encorajar as entrevistadas à expressão espontânea dos seus sentimentos e opiniões.

As entrevistas realizaram-se entre finais de Junho e princípios de Julho de 2002, tendo cada uma delas uma duração média de cinquenta e cinco minutos.

5.2. Tratamento dos dados

No tratamento dos dados recolhidos, utilizámos, fundamentalmente, a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo que é uma técnica que consiste em separar, dividir e classificar a informação, visando, segundo Holsti (1968 cit. por Ghiglione e Matalon, 1993:202), “fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”. Na prática, pretende-se, através dela, designadamente no caso das entrevistas, isolar temas e sub-temas, categorias e sub-categorias, tentando descobrir os “núcleos de sentido” dos discursos, cuja presença ou ausência tenha significado. No caso presente, para a apreensão das representações acerca da autonomia e da promoção do seu desenvolvimento, em contexto educativo, pelas educadoras de infância.

No sentido de obviar a alguns dos inconvenientes apontados por certos autores à aplicação da análise de conteúdo, procurámos efectuarla tendo em atenção os critérios de exaustividade, não-selectividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, recomendados por Bardin (1977).

Apesar do carácter holístico e descritivo do estudo, recorreremos, também, a alguns procedimentos estatísticos simples, com o objectivo de dar mais sentido à análise qualitativa dos dados, de acordo com a perspectiva conceptual de “continuum metodológico”, defendido por Huberman e Miles (1991).

5.2.1. Tratamento da narrativa e do questionário

Os dados obtidos através da narrativa e do questionário (aberto) foram sujeitos a análise de conteúdo, de acordo com os seguintes passos, propostos por Bardin (1977):

- leitura flutuante;
- construção de uma grelha de análise (versão provisória);
- redução dos corpus de informação e sua divisão em unidades de significação;
- pré-categorização da informação e redifinição da grelha de análise;

- categorização da informação;
- validação externa do processo (por forma a garantir a validade e fidelidade da categorização estabelecida);
- Construção de grelhas de sistematização, para a narrativa (Anexo 6) e questionário (Anexo 7).

A informação resultante das narrativas permitiu-nos configurar as categorias e sub-categorias apresentadas no Quadro II.

Quadro II

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA NARRATIVA

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1- Organização do espaço / sala	1.1- Modos de organização
	1.2- Função
2- Utilização do espaço exterior / recreio	2.1- Actividades desenvolvidas
	2.2- Finalidades educativas
3- Organização dos materiais	3.1- Acessibilidade
	3.2- Objectivos
4- Organização do grupo	
5- Organização do tempo	5.1- Contacto com os pais/ acolhimento das crianças
	5.2- Rotinas diárias
	5.3- Higiene
	5.4- Alimentação
6- Organização das actividades	6.1- Planificadas/ decididas em grande grupo
	6.2- Propostas pela educadora
	6.3- Sugeridas pelas crianças
7- Realização das actividades	7.1- Desenvolvidas em grande grupo
	7.2- Desenvolvidas em pequeno grupo
	7.3- Não planificadas
8- Avaliação das actividades desenvolvidas	
9- Actividades promotoras de autonomia	9.1- Pressupostos
	9.2- Estratégias conducentes à autonomia

Foram encontradas nove categorias: organização do espaço/sala; utilização do espaço exterior/recreio; organização dos materiais; organização do grupo; organização do tempo; organização das actividades; realização das actividades; avaliação das actividades desenvolvidas e actividades promotoras de autonomia.

Cada uma destas categorias tem cerca de duas ou três sub-categorias, à excepção da categoria “organização do tempo” que é composta por quatro sub-categorias. Por sua vez, as categorias “organização do grupo” e “avaliação das actividades desenvolvidas”, não têm qualquer sub-categoria.

No que respeita à categorização da informação recolhida através da aplicação do questionário (aberto) foram elaboradas duas grelhas de categorização, relativas a cada uma das partes do questionário.

Assim para a primeira parte do questionário, as categorias e sub-categorias encontradas estão organizadas no Quadro III, que mais adiante se apresenta.

Foram definidas sete categorias: consciência da identidade, autonomia físico-motora, relação com os outros, competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, traços definidores de autonomia e adjectivos caracterizadores de autonomia. Cada uma destas categorias é constituída por sub-categorias, à excepção das categorias “consciência de identidade”, “traços definidores de autonomia” e “adjectivos caracterizadores de autonomia” que não têm qualquer sub-categoria. Por outro lado, enquanto as primeiras têm duas ou três sub-categorias, a categoria “competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem” é composta por oito sub-categorias.

Relativamente à categorização da informação obtida na segunda parte do questionário aberto, configuraram-se as categorias e sub-categorias apresentadas no Quadro IV.

- 3- leitura flutuante da informação contida nos protocolos, após a respectiva devolução e dos “ajustamentos” necessários;
- 4- pré-tratamento da informação, elidindo os segmentos discursivos que se afastavam dos objectivos do estudo e as questões formuladas pela entrevistadora, resultando daí quatro textos em que figuravam unicamente os discursos das entrevistadas (Anexo 9);
- 5- elaboração de uma grelha de categorização, que constitui o Quadro V, que adiante se apresenta.

Esta grelha é composta por cinco temas, aos quais correspondem um total de onze categorias, com as respectivas sub-categorias, entre duas e quatro, identificadas com uma cor diferente. Assim, ao tema A “Caracterização profissional”, correspondem duas categorias: “situação profissional”, com seis sub-categorias e a categoria “enquadramento da educação pré-escolar no sistema educativo”, com três sub-categorias, assinalada com a cor vermelha.

Relativamente ao tema B – “O educador na gestão do currículo”- também foram estabelecidas duas categorias: “concepção de currículo”, sem sub-categorias e com a cor azul-escuro, e a categoria “o papel do educador na gestão do currículo, com três sub-categorias, identificadas pela cor azul-turquesa. Quanto ao tema C, “A autonomia no desenvolvimento da criança”, é composto por duas categorias: “a autonomia na formação da personalidade/identidade”, com a cor rosa escuro, e a categoria “desenvolvimento da autonomia em contexto educativo, com a cor rosa-choque, ambas sem quaisquer sub-categorias. Ao tema D - “Gestão do ambiente educativo na promoção do desenvolvimento da autonomia”-

Quadro III

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO (1ª parte)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1- Consciência da identidade	
2- Autonomia físico-motora	2.1- Independência ao nível das necessidades básicas
	2.2- Independência ao nível da locomoção
3- Relação com os outros	3.1- Interacção
	3.2- Segurança
	3.3- Respeito
4- Relação com o espaço educativo	4.1- Ao nível do domínio
	4.2- Ao nível da organização
5- Competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem	5.1- Domínio das actividades
	5.2- Selecção de actividades e materiais
	5.3- Utilização dos materiais
	5.4- Capacidade de iniciativa
	5.5- Capacidade de opinar
	5.6- Sentido crítico
	5.7- Capacidade de tomar decisões
	5.8- Capacidade de questionamento
6- Traços definidores de autonomia	
7- Adjectivos caracterizadores de autonomia	

Nessa grelha (Quadro IV) encontram-se definidas as sete categorias emergentes: “falta de consciência da identidade”; “autonomia físico-motora”; “relação com os outros”; “relação com o espaço educativo”; “dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem”; “traços definidores de não-autonomia” e “adjectivos caracterizadores de não-autonomia”. Estas categorias, são compostas por duas ou três sub-categorias, à excepção da categoria “dificuldades evidenciadas no processo de ensino- aprendizagem”, que é composta por cinco sub-categorias.

Quadro IV

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO (2ª parte)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
1- Falta de consciência da identidade	
2- Autonomia físico-motora	2.1- Dependência ao nível das necessidades básicas
	2.2- Dependência ao nível da locomoção
3- Relação com os outros	3.1- Indiferença
	3.2- Insegurança
	3.3- Dificuldade em interagir
4- Relação com o espaço educativo	4.1- Falta de domínio
	4.2- Falta de sentido de organização
5- Dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem	5.1- Quanto às tarefas e actividades
	5.2- Quanto à selecção de actividades e materiais
	5.3- Quanto à utilização dos materiais
	5.4- Quanto à participação
	5.5- Quanto às situações problemáticas
6- Traços definidores de não-autonomia	
7- Adjectivos caracterizadores de não-autonomia	7.1- Introvertida / inibida
	7.2- Dependente
	7.3- Desmotivada

Há também duas categorias unitárias, isto é, que não têm qualquer sub-categoria: “falta de consciência da identidade” e “traços de não-autonomia”.

5.2.2. Tratamento das entrevistas

As entrevistas foram também sujeitas a análise de conteúdo, seguindo-se os procedimentos recomendados por Bardin (1977). Este processo de redução e sistematização progressiva de dados foi constituído pelas seguintes etapas:

- 1- elaboração dos quatro protocolos integrais das entrevistas (Anexo 8);
- 2- devolução dos protocolos às entrevistadas para sua validação;

correspondem três categorias: “organização e funcionalidade do espaço/sala”, com quatro sub-categorias (verde-claro), “caracterização do grupo” com três

Quadro V

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
A- Caracterização Profissional	1- Situação profissional	1.1- Motivações / expectativas para a profissão
		1.2- Formação inicial
		1.3- Experiência profissional
		1.4- Formação contínua
		1.5- Necessidades de formação
		1.6- Prestígio social
	2- Enquadramento da educação pré-escolar no sistema educativo	2.1- Orientações curriculares para a educação pré-escolar
		2.2- Organização escolar – agrupamentos
3- Conceção de currículo	2.3- Mudanças no sistema educativo	
	2.4- Valorização da função docente	
B- O educador na gestão do currículo	4- O papel do educador na gestão do currículo	4.1- Contextualização do currículo
		4.2- Articulação de conteúdos
		4.3- Influência das políticas educativas na educação pré-escolar
C- A autonomia no desenvolvimento da criança	5- A autonomia na formação da personalidade / identidade	
	6- Desenvolvimento da autonomia em contexto educativo	
D- Gestão do ambiente educativo na promoção do desenvolvimento da autonomia	7- Organização e funcionalidade do espaço/sala	7.1- Áreas de trabalho
		7.2- Equipamentos
		7.3- Materiais
		7.4- Organização partilhada com as crianças
	8- Caracterização do grupo	8.1- Perspectivas globais sobre autonomia
		8.2 – Perspectivas globais sobre não autonomia
		8.3- Utilização de diferentes modalidades de trabalho
	9- Organização das actividades	9.1- Planificação/ distribuição das actividades
		9.2- Distribuição dos tempos
E- Estratégias de gestão curricular na promoção da autonomia	10- Estratégias privilegiadas na promoção da autonomia	10.1- Estilos de interacção
		10.2- Registos
	11- Avaliação do desenvolvimento da autonomia	

sub-categorias (verde-escuro) e “organização das actividades” com duas sub-categorias (cor verde-seco). No que diz respeito ao tema E -“Estratégias de gestão curricular na promoção da autonomia” - é composto por duas categorias, sendo elas: “estratégias privilegiadas na promoção da autonomia”, com duas sub-categorias e identificadas com a cor amarela, e “avaliação do desenvolvimento da autonomia, sem qualquer sub-categoria (com a cor castanha).

- 6- divisão do corpus da informação em unidades de significação de cada entrevista (Anexo 10);
- 7- pré-categorização das unidades de significação, recorrendo ao sistema de cores (Anexo 11);
- 8- Categorização das unidades de significação (Anexo 12);
- 9- validação externa do processo, com recurso a um “juíz externo”;
- 10- introdução das alterações determinadas pela validação externa;
- 11- elaboração sistematizada de quadros de registo dos principais traços definidores de cada uma das categorias encontradas;

5.3. Análise interpretativa dos dados

A análise interpretativa dos dados foi realizada em três momentos, que a seguir se discriminam.

5.3.1. Análise das narrativas e do questionário

A análise interpretativa das narrativas e dos questionários foi realizada, num e noutra caso, protagonista a protagonista e depois por referência às quatro educadoras. Posteriormente, procedeu-se a uma análise de conjunto dos dados relativos a cada um dos dois instrumentos.

5.3.2. Análise das entrevistas

A análise interpretativa das entrevistas foi desenvolvida a partir dos quadros de sistematização dos traços caracterizadores emergentes de cada categoria, para cada uma das entrevistadas, e depois por referência às quatro educadoras.

Seguidamente, procedeu-se a uma análise global, tendo em atenção os traços caracterizadores de autonomia e as estratégias de promoção da sua construção e desenvolvimento.

5.3.3. Análise interactiva

Depois das análises parcelares, acabadas de referir, procedemos a uma análise interactiva dos dados, que consistiu no cruzamento das análises de conjunto resultantes dos dois momentos anteriores, no sentido de uma articulação significativa dos dados analisados, por forma a tentar responder às questões de pesquisa e a atingir os objectivos que nortearam o presente estudo.

6. Síntese final

A concepção da pessoa como sujeito construtor de conhecimento determinou uma ruptura epistemológica, teórica e metodológica com o positivismo, passando a questionar-se a objectividade e o reductionismo das capacidades humanas a leis gerais ou a meras variáveis abstractas, sujeitas ao rigor da quantificação, passando estes critérios a ser substituídos por critérios qualitativos que valorizam o subjectivo, o individual e o contextual, dando origem a um novo paradigma científico com implicações em todas as áreas da produção do conhecimento, em particular no campo da educação (Gonçalves, 1997).

É neste paradigma que, dada a sua natureza e objectivos, se enquadra o presente

estudo, pelo que, para a sua realização, optámos por uma metodologia qualitativa, expressa, como referimos, na recolha, no tratamento e na análise dos dados.

A informação foi recolhida através do recurso a três técnicas (narrativa, questionário aberto e entrevista), de forma a que se tornasse possível a contrastação e triangulação dos dados e a sua posterior análise interactiva, em termos interpretativos.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

1. Introdução

No presente capítulo, procederemos à análise interpretativa dos dados, tendo sempre por referência o quadro conceptual que suporta o estudo, bem como as questões de pesquisa e os objectivos que nos nortearam.

Começaremos por realizar a análise interpretativa das narrativas e do questionário (aberto), categoria a categoria e sub-categoria a sub-categoria, relativamente às quatro protagonistas de estudo.

Com o objectivo de dar mais sentido e aprofundar esta leitura interpretativa, recorreremos à análise quantitativa simples dos dados, designadamente através do registo e contabilização das frequências. Finalizaremos a análise dos dados recolhidos por cada um destes instrumentos com uma síntese dos mesmos, para, em seguida, elaborarmos uma perspectiva de conjunto dos dados de ambos, até porque o recurso ao questionário visou completar e complementar a compreensão das narrativas.

Seguidamente, proceder-se-á à análise interpretativa dos dados obtidos através das entrevistas, recorrendo, para o efeito, aos quadros respeitantes a cada uma das sub-categorias, onde se sistematizaram os respectivos traços caracterizadores e se registaram as referências relativas a cada uma das quatro entrevistadas. Far-se-á, a terminar, uma síntese da análise dos dados das entrevistas.

Num último momento, será realizada uma síntese global, do conjunto dos dados que se pretende interactiva, a partir das sínteses de análise interpretativa dos três instrumentos, tendo em atenção tanto os traços caracterizadores da autonomia das

crianças, no plano das representações das educadoras como das estratégias por elas identificadas no que se refere à promoção da mesma autonomia, no contexto da sua prática pedagógica.

2. Análise das narrativas

A primeira fase da análise interpretativa dos dados refere-se à informação recolhida através das narrativas de um “dia-tipo” da acção educativa das quatro protagonistas do estudo.

Com base no sistema de categorização referido no Capítulo anterior, iremos proceder à análise interpretativa da informação obtida através das narrativas, com vista a tentar aceder à identificação das representações das educadoras relativamente à dimensão estratégica da sua acção educativa na promoção da autonomia, designadamente na organização do ambiente educativo, de acordo com o quadro teórico delineado. Fá-lo-emos por referência a cada uma das categorias e sub-categorias, tomadas em conjunto para as quatro protagonistas do estudo, recorrendo, quando oportuno, a excertos dos seus próprios discursos.

2.1. Organização do espaço/sala

Passemos, então, à análise da primeira dessas categorias – “organização do espaço/sala” - e das respectivas sub-categorias, através de uma leitura interpretativa do Quadro VI.

Esta categoria é composta por duas sub-categorias, a saber: “modos de organização e “função”.

Analisando o Quadro, verificamos que as duas sub-categorias encontradas apresentam valor de frequência muito próximos: valor 5, para “modos de organização”

e valor 4 para a sub-categoria “função” da organização do espaço/sala. Contudo, ambas as sub-categorias apresentam o mesmo número de indicadores, todos eles referenciados uma única vez, por três protagonistas do estudo.

Quadro VI
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO / SALA

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Modos de organização	(...) Espaços identificados (...)	1	1	-	-	2
	(...) Espaços pré-definidos (...)	-	1	-	-	1
	(...) Abranger a utilização dos vários espaços da sala (...)	-	1	-	-	1
	(...) por zona ou mesa de trabalho (...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	1	4	-	-	5
Função	(...) que privilegiam as diferentes áreas curriculares (...)	-	1	-	-	1
	(...) tapete para recepção e reunião (...)	-	1	-	-	1
	(...) planeamento e resolução de problemas em grupo (...)	-	1	-	-	1
	(...) exploração do espaço/sala, de forma pré-estabelecida (...)	-	1	-	-	1
	(...) Só depois deste primeiro contacto livre, espontâneo com o espaço sala e o grupo, é que se iniciam todas as actividades projectadas para o dia (...)	-	-	1	-	1
TOTAL	-	3	1	-	4	

Quanto aos modos de organização do espaço/sala, duas protagonistas, a E1, com 1 referência e E2 com 4 referências dizem que a sala está organizada com espaços *pré-definidos e identificados*.

A identificação dos espaços é factor de funcionalidade, que permite à criança dominá-los, sabendo as funções que lhes correspondem e permitindo a livre escolha de actividades. As educadoras E2 e E3, com maior incidência da primeira (3 referências), justificam a função dessa organização, conforme nos seguintes excertos:

(...) que privilegiem as diferentes áreas curriculares – zona das expressões: dramática (jogo simbólico); plástica (pintura, desenho, etc.), jogos de construção e encaixe (tapete); jogos de encaixe/puzzles, dominós, etc. (mesa) (...) (E2)

(...) Só depois deste primeiro contacto livre com o espaço/sala e o grupo, é que se iniciam todas as actividades projectadas para o dia, de acordo com o projecto previamente elaborado com o grupo (...) (E3).

2.2. Utilização do espaço exterior/ recreio

Passemos, de imediato, à análise dos dados relativos à segunda categoria – “utilização do espaço exterior/recreio”, que se encontram sistematizados no Quadro VII.

Quadro VII

UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR / RECREIO

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Actividades desenvolvidas	(...) normalmente, sem a intervenção directa da Educadora (...)	1	-	-	-	1
	(...) brincadeiras livres no exterior (...)	3	1	-	-	4
	TOTAL	4	1	-	-	5
Finalidades educativas	(...) aproveitar o sol (...)	-	-	-	2	2
	(...) as crianças desenvolvam o seu lado motor livremente (...)	-	-	-	1	1
	TOTAL	-	-	-	3	3

Em termos de importância atribuída às duas sub-categorias que compõem a presente categoria, verificamos que a sub-categoria “actividades desenvolvidas” obteve um valor de frequência superior (5), devida a duas das quatro protagonistas, à sub-categoria “finalidades educativas”. Esta, por sua vez tem um valor 3 de frequência, e foi enunciada por apenas uma das educadoras.

No que à primeira sub-categoria se refere, as protagonistas E1, com 4 referências, e E2, com apenas 1, referem a utilização do espaço exterior e recreio, para

desenvolverem actividades informais e de brincadeira espontânea, conforme estes excertos nos evidenciam:

(...) este período decorre, normalmente, sem a intervenção directa da Educadora (...) (E1)

(...) breve pausa para brincadeiras livres no exterior (...) (E2).

Apesar da informalidade na utilização deste recurso, existem nesta estratégia algumas finalidades educativas, conforme nos evidenciam os indicadores que constituem a segunda sub-categoria e que foram referenciados 3 vezes pela protagonista E4:

(...) Este espaço de jogo livre é fundamental para que as crianças desenvolvam o seu lado motor livremente, com os colegas de brincadeira (...) e que aproveitem os benefícios do ar livre (...) (E4).

2.3. Organização dos materiais

A leitura do Quadro VIII, permite-nos constatar que as duas sub-categorias que compõem a categoria “organização dos materiais”, apresentam o mesmo valor de frequência (2).

Quadro VIII
ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Acessibilidade	(...) materiais organizados de forma acessível (...)	1	1	-	-	2
	TOTAL	1	1	-	-	2
Objectivos	(...) facilitar as suas escolhas(...)	-	1	-	-	1
	(...) e a sua autonomia (...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	-	2	-	-	2

Relativamente a esta categoria, são apenas as protagonistas E1 e E2, com 1 e 3 referências, respectivamente, que mencionam a questão da organização dos materiais.

Enquanto E1 e a E2 referem a “acessibilidade” da sua organização, esta última, para além deste aspecto, indica como “objectivo” da organização dos materiais, *facilitar as escolhas* e, por conseguinte, proporcionar o *desenvolvimento da autonomia* nas crianças.

2.4. Organização do grupo

Detenhamo-nos, em seguida, na categoria “organização do grupo”, a que se reporta o Quadro IX.

Quadro IX
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
(...) grande grupo (...)	1	-	-	-	1
(...) pequeno grupo (...)	1	-	-	-	1
(...) ou de forma individual (...)	1	-	-	-	1
TOTAL	3	-	-	-	3

Como se pode constatar e ainda no âmbito da organização do ambiente educativo, a categoria “organização do grupo” não compreende qualquer sub-categoria e é devida apenas à protagonista E1. Com de frequência, de $f=3$, expressa algumas modalidades de organização do grupo para o desenvolvimento das actividades, que podem ser em grande ou pequenos grupos e até da forma individual, tal como se transcreve:

*(...) estas [actividades] podem ser desenvolvidas em grande grupo (...)
pequeno grupo (...) ou de forma individual (...) (E1).*

2.5. Organização do tempo

Outro aspecto também determinante na organização do ambiente educativo é “a organização do tempo”, a que se reportaram as quatro protagonistas, com frequências

que variam entre os valores 3 e 7 para as respectivas sub-categorias, “contacto com os pais/acolhimento das crianças”, “rotinas diárias”, “higiene” e “alimentação”, tal como podemos constatar pela leitura do Quadro X.

A sub-categoria “rotinas diárias”, é aquela que apresenta o valor de frequência mais elevado (7), sendo o indicador “escolha das tarefas diárias” o mais referenciado

Quadro X
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Contacto com os pais/acolhimento das crianças	(...) Período dedicado ao acolhimento de cada criança (...)	2	-	1	-	3
	(...) o estabelecimento de contactos individuais com mães e pais (...)	1	-	-	-	1
	TOTAL	3	-	1	-	4
Rotinas diárias	(...) as primeiras interações entre pares e a exploração do espaço sala (...)	1	-	1	-	2
	(...) escolha das tarefas diárias (...)	-	4	1	-	5
	TOTAL	1	4	2	-	7
Higiene	(...) sempre precedido pela higiene (...)	2	1	-	1	4
	TOTAL	2	-	-	1	4
Alimentação	(...) tem espaço um pequeno lanche (...)	1	1	-	1	3
	TOTAL	1	1	-	1	3

no conjunto de todos os indicadores, principalmente, pela protagonista E2. Por outro lado, a sub-categoria que apresenta o menor valor de frequência (3), “alimentação”, mas que resultou das respostas dadas por três educadoras.

Assim, um dia de actividades tem início na sala, com o “acolhimento das crianças” e “contacto individual com os pais”, aspectos referidos pelas protagonistas E1, com 3 referências, e E3 com apenas 1, conforme se expressam nas suas expressões:

(...) o estabelecimento de contactos individuais com mães e pais (...) **(E1)**

(...) Normalmente os dias iniciam-se com o acolhimento das crianças (...)
(E3).

Um aspecto fundamental da gestão do tempo diário é a “organização das rotinas” porque elas possibilitam a apreensão do conceito de tempo, facilitando a auto-organização da criança, sendo, portanto, propiciadoras do desencadear da autonomia.

Três educadoras, E1 e E3, (com 1 e 2 referências, respectivamente), e E3 (com 4 referências) falam das rotinas que fazem parte da sua prática pedagógica diária - arrumação da sala e marcação das presenças - como é evidenciado pelos seguintes excertos:

(...) escolha das tarefas diárias (fazer o comboio, recolher o lixo após o lanche, marcar o tempo, marcar as faltas dos colegas, distribuir os bonés, verificar se a sala ficou arrumada após as actividades) (...) (E2)

(...) Os dias vividos no jardim de infância (...) não são dias de rotina sempre igual, mas existem algumas rotinas (lavar as mãos antes das refeições, marcar as presenças e as faltas, cumprir pequenas tarefas de arranjo e arrumação do espaços, hora de almoço, de lanche...) (...) (E3).

No que se refere à “higiene” e à “alimentação”, estas duas sub-categorias são também consideradas pelas quatro educadoras como rotinas quotidianas. Contudo, pela sua especificidade, condicionam a organização do tempo no contexto pré-escolar, o que nos fez optar por distingui-las com sub-categorias da “organização do tempo”. À higiene fazem referência as educadoras E1(2 referências) e E2 (1 referência), tal como se torna patente nas suas expressões:

(...) A meio da manhã, depois da arrumação do espaço e de uma passagem pelos sanitários (...) (E1)

(...) sempre precedido pela higiene (...) (E2)

(...) todas estas actividades são interrompidas durante a manhã, para o lanche (...) (E2).

Contudo, a educadora E4 refere exclusivamente a sub-categoria “alimentação” (1 referência), como se depreende da leitura do Quadro VII e pela expressão:

(...) A meio da tarde as crianças lancham (...) (E4).

2.6. Organização das actividades

Quanto à categoria “organização das actividades” foram encontradas três sub-categorias que especificam o modo como estas são organizadas pelas protagonistas num “dia-tipo” de prática pedagógica. As educadoras E1 (2 referências), E2 e E3 (1 referência, cada) falam de actividades planificadas e decididas em grande grupo, com apenas um indicador, cuja frequência regista o valor total de 4, tal como se pode ler no Quadro XI.

Quadro XI
ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Planificadas/decididas em grande grupo	<i>(...) O dia é gerido e projectado em grupo (...)</i>	2	1	1	-	4
	TOTAL	2	1	1	-	4
Propostas pela educadora	<i>(...) falaríamos acerca da actividade que iríamos realizar (...)</i>	-	-	-	2	2
	TOTAL	-	-	-	2	2
Sugeridas pelas crianças	<i>(...) Os dias são geridos Segundo a motivação e interesses das crianças (...)</i>	-	-	1	-	1
	<i>(...) mercê dos interesses e das solicitações das crianças (...)</i>	-	-	-	2	2
	<i>(...) As crianças teriam liberdade de sugerir outras actividades (...)</i>	-	-	-	1	1
	TOTAL	-	-	1	3	4

São estas algumas das suas palavras:

(...) Este momento dá igualmente início às actividades planeadas em grande grupo para esse dia (...) (E1)

(...) dá-se início às actividades planeadas por todos (a iniciar ou anteriormente começadas) (...) (E2).

Com o mesmo valor de frequência, encontramos ainda a sub-categoria relativa à organização de actividades “sugeridas pelas crianças”, com três indicadores. Deram-

lhes corpo a educadora E3, com 1 referência, e, com maior incidência a educadora E4, com 3 referências, afirmando uma e outra:

(...) Os dias são geridos segundo a motivação e interesses das crianças, o que os torna sempre diferentes, apesar das rotinas diárias (...) (E3)

(...) As crianças teriam liberdade de sugerir outras actividades do seu interesse (...) (E4).

A completar a categoria, a protagonista E4 (2 referências) é a única que fala em actividades propostas pela educadora. Eis as suas palavras:

(...) Em seguida falaríamos acerca da actividade que iríamos realizar. Esta poderia ser a continuidade da actividade realizada no dia anterior (...) (E4).

2.7. Realização das actividades

Pela leitura do Quadro XII, que a seguir se apresenta, verificamos que a categoria “realização das actividades” é composta por três sub-categorias, sendo a que se refere às actividades “desenvolvidas em grande grupo”, aquela que apresenta o valor de frequência mais elevado (5), devido às afirmações de três das quatro protagonistas. A seguir com o valor 4 de frequência, está a sub-categoria relativa às actividades “não planificadas”, e, por fim, a sub-categoria actividades “desenvolvidas em pequeno grupo”, com o valor 3 de frequência.

Assim, quanto à “realização das actividades”, as protagonistas E1 e E2, com 2 referências cada, e E4, com 1 referência, falam na realização das actividades desenvolvidas em grande grupo.

Disso dão conta estes excertos dos seus discursos:

(...) Este período por se seguir a uma refeição (que requer uma actividade mais calma) poderá ser iniciado com uma pequena conversa, com uma história, poesia, um jogo de concentração partilhados em grande grupo (...) (E1)

(...) Algumas vezes surgem outras actividades de grande grupo como sejam, jogos de regras e/ou rodas, canções mimadas, jogos de movimento, audição ou narração de histórias (...) (E2).

Quadro XII

REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Desenvolvidas em grande grupo	(...) um momento de partilha em grande grupo (...)	2	-	-	-	2
	(...) surgem outras actividades de grande grupo(...)	-	2	-	1	3
	TOTAL	2	2	-	1	5
Desenvolvidas em pequeno grupo	(...) são privilegiadas actividades de expressão plástica, de brincadeira, de exploração do espaço e de materiais ou então jogos de grupo no exterior (...)	2	1	-	-	3
	TOTAL	2	1	-	-	3
Não planificadas	(...) algo aconteça que nos leve a passar um dia num passeio ou saída ao exterior (...)	-	-	2	1	3
	(...) as crianças voltam ao espaço/sala para continuar a actividade(...) ou então escolherão elas próprias, o espaço ou a actividade a desenvolver (...)	-	-	-	1	1
	TOTAL	-	-	2	2	4

As protagonistas E3 e E4, com 2 referências cada, são as únicas que apontam a realização de actividades “não planificadas”. Sobre estas últimas vejamos, como a propósito, se exprime a educadora E4:

(...) Depois do almoço as crianças voltam ao espaço sala para continuar a actividade iniciada no período da manhã, ou então escolherão elas próprias, o espaço ou a actividade a desenvolver (...) (E4).

A educadora E3 parece valorizar a realização de actividades “não planificadas” procurando responder com flexibilidade à imprevisibilidade da acção educativa, como se pode inferir do excerto que, de imediato, se transcreve:

(...) Pode acontecer que num dia previsto para se vivenciar uma história, por exemplo, algo aconteça que nos leve a passar um dia num passeio ou saída ao exterior (...) (E3).

A protagonista E1, com 2 afirmações, e E2, com 1 referência, são as únicas que falam de actividades realizadas em simultâneo “em pequenos grupos”, como se pode constatar pelos extractos que a seguir transcrevemos:

(...) Depois deste primeiro momento da tarde são privilegiadas actividades de expressão plástica, de brincadeira, de exploração do espaço e de materiais ou então jogos de grupo no exterior (...) (E1)

(...) Consoante os objectivos e actividades dos projectos a realizar, assim serão continuadas algumas actividades iniciadas e não terminadas na manhã, ou as crianças poderão explorar de forma organizada os vários espaços (...) (E2).

2.8. Avaliação das actividades desenvolvidas

A avaliação que a criança faz das suas realizações individuais e grupais juntamente com o educador é crucial para a construção da sua auto-imagem e do seu auto-conceito. Na medida em que reflecte sobre as suas acções e as dos outros, a criança é levada a exprimir as suas opiniões, a desenvolver o seu sentido crítico, logo, aspectos que influenciam favoravelmente o desenvolvimento da autonomia (Sousa, 1995).

Quadro XIII

AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
(...) o grande grupo volta a reunir-se com o objectivo de fazer o balanço da manhã (...)	1	1	1	-	3
TOTAL	1	1	1	-	3

A “avaliação das actividades desenvolvidas”, categoria única, como se observa no Quadro XIII, tem origem nos discursos das protagonistas E1, E2 e E3 com 1 referência cada. No final da manhã ou no final do dia, as actividades desenvolvidas são reflectidas e avaliadas pelas crianças, em grande grupo.

A título exemplificativo, vejamos as afirmações, a propósito, destas três entrevistadas:

(...) No final da manhã, sempre que é possível, o grande grupo volta a reunir-se com o objectivo de fazer o balanço da manhã (actividades desenvolvidas, comportamentos, ideias surgidas para outras actividades) (...) (E1)

(...) A seguir o grupo reúne novamente no tapete, para retomar as actividades iniciadas e/ ou começar outras – fala sobre o que já se fez, aquilo que terá que fazer, como, ou se o já feito resultou (...) (E2)

(...) No final do dia há uma avaliação feita em grupo – o que correu bem, o que correu mal, o que fizemos e o que vamos fazer seguidamente e se nos sentimos todos bem com o que realizámos (...) (E3).

2.9. Actividades promotoras de autonomia

Quanto à categoria “actividades promotoras de autonomia”, representada no Quadro XIV, verificamos que esta se divide em duas sub-categorias. Um delas refere-se aos “pressupostos” em que aquelas assentam e a outra às “estratégias conducentes à autonomia”.

Contrariamente ao que se verificou com as categorias analisadas anteriormente, cujos valores de frequência são muito próximos, nestas sub-categorias verificamos a existência de uma diferença significativa entre ambas. A sub-categoria “pressupostos”, onde foram identificados três indicadores, apresenta o valor 3 de frequência. Por outro lado, a sub-categoria estratégias conducentes à autonomia é composta por seis indicadores, uma de frequência total de 10, evidenciando, à partida, a importância que as protagonistas do estudo parecem atribuir a esta dimensão do desenvolvimento humano, na organização de um “dia-tipo” da sua acção educativa.

Quadro XIV

ACTIVIDADES PROMOTORAS DE AUTONOMIA

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Pressupostos	(...) a organização do ambiente educativo deverá ser concretizado segundo as orientações curriculares (...)	-	1	-	-	1
	(...) como base uma pedagogia estruturada (...)	-	1	-	-	1
	(...) que promova o desenvolvimento de competências (...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	-	3	-	-	3
Estratégias conducentes à autonomia	(...) [materiais organizados] por forma a facilitar a autonomia (...)	1	-	-	-	1
	(...) momento [de avaliação] (...)	2	-	-	-	2
	(...) vão negociar com os colegas a sua entrada nouro tipo de actividade (...)	-	2	-	-	2
	(...) valorizando a reflexão e o espírito crítico (...)	-	1	-	-	1
	(...) rotinas diárias imprescindíveis para a conquista da autonomia (...)	-	-	1	2	3
	(...) Esta actividade final do dia poderá servir de motivação (...)	-	-	-	1	1
	TOTAL	3	3	1	3	10

Quanto aos “pressupostos” em que assentam as actividades promotoras da autonomia, no âmbito da prática pedagógica quotidiana, a educadora E2 (com 3 referências), a eles se refere cometendo-os às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como se torna patente nas suas palavras:

(...) Tendo em conta que a organização do ambiente educativo deverá ser concretizado segundo as orientações curriculares para o pré-escolar, emanadas pelo Ministério da Educação (...) (E2)

(...) que promova o desenvolvimento de competências que permitam que a criança reconheça as suas possibilidades e progressos (...) (E2).

Por outro lado, as quatro educadoras atribuem particular importância à escolha das estratégias utilizadas tendo em vista a promoção da autonomia, embora a educadora E3 o faça em menor grau (1 referência). Às outras educadoras, E1, E2 e E4 são devidas três referências cada, pelo que esta sub-categoria apresenta o valor 10 de frequência, o mais elevado desta categoria (e de todas as categorias). Estas estratégias variam entre a

organização dos materiais, que permite a iniciativa e o trabalho autónomo, como sugere este excerto da protagonista E1:

(...) [materiais organizados] por forma a facilitar a autonomia da criança no mesmo, isto é a auto-organização, a iniciativa e o trabalho autónomo (...) (E1)

ou a negociação na organização autónoma das actividades e a cooperação, de acordo com E2:

(...) quando deixam uma actividade vão negociar com os colegas a sua entrada nouro tipo de actividade – visando a sua auto-organização, iniciativa e trabalho cooperativo (...) (E2)

ou, ainda, as rotinas diárias que contribuem para a estruturação do conceito de tempo e de espaço, como evidenciam estes excertos das narrativas de E3 e de E4:

(...) [as rotinas] ajudam a criança a organizar-se e estruturar-se no tempo e no espaço (...) (E3)

(...) existem rotinas diárias imprescindíveis para a conquista da autonomia da criança e para a sua compreensão da estrutura temporal (...) (E4).

Também como estratégia promotora de autonomia, E4 sugere a motivação para a realização das tarefas/actividades, como afirma neste excerto:

(...) Esta actividade final do dia poderá servir de motivação para o início das actividades do dia seguinte (...) (E4).

Em síntese, poderemos afirmar que suscitar o desenvolvimento da motivação na realização da tarefa passa pelo desenvolvimento da autonomia, ligado intimamente ao nível de desenvolvimento da criança (Sousa, 1993). Também a avaliação e a reflexão, por forma a desenvolver o espírito crítico, são estratégias que contribuem para o desenvolvimento da autonomia.

2.10. Síntese da análise dos dados das narrativas

Da análise efectuada às narrativas das quatro protagonistas, salienta-se, como aspecto mais significativo, no que concerne à dimensão estratégica e relacional da acção educativa, e mais concretamente, no que se refere à organização da prática pedagógica, a sub-categoria “estratégias conducentes à autonomia”, com o valor 10 de frequência, única referenciada por todas as educadoras e que se inclui na categoria “actividades promotoras de autonomia”.

Quanto às estratégias promotoras de autonomia, as educadoras salientam:

- a organização dos materiais, porque facilita a iniciativa e o trabalho autónomo;
- o trabalho cooperativo, proporcionado pela negociação e organização autónoma, na realização das actividades;
- as rotinas diárias;
- a motivação para a realização da tarefa.

Outro aspecto, que as protagonistas referem de modo significativo, prende-se com a categoria “organização do tempo”, cujas sub-categorias, na sua totalidade, são referidas por todas as educadoras. No entanto, como foi possível identificar através da leitura do Quadro X, é a sub-categoria “rotinas diárias”, a que tem o valor de frequência mais elevado, o que reforça a ideia acima exposta, indiciando que estas serão utilizadas pelas educadoras como estratégias promotoras de autonomia. Apenas a protagonista E4 não a refere directamente, mas fá-lo em termos gerais quando opina sobre as estratégias, o que pressupõe que também recorre às rotinas na sua prática quotidiana. As rotinas diárias correspondem a uma certa periodicidade do tempo educativo. A organização deste, simultaneamente estruturado e flexível, deverá ser decidida pelo educador e pelo grupo, de modo a que os diferentes momentos tenham sentido para a criança, facilitando-lhe a compreensão do carácter cíclico e contínuo do tempo, ou seja, da sua

apropriação, na medida em que ele constitui a base de uma progressiva autonomia (Formosinho, 1996b; Orientações Curriculares, 1997).

Como aspecto menos significativo, de acordo com as narrativas das educadoras, surge a categoria “organização do grupo”, referenciada apenas pela protagonista E1, com um valor 3 de frequência. Pela leitura dos dados, parece ser esta a única educadora a valorizar este aspecto, designadamente quanto à utilização de diferentes modalidades de trabalho. A sua preocupação não é, porém despreciada, na medida em que diferentes modalidades de trabalho possibilitam uma resposta diferenciada às necessidades e interesses das crianças, o que, para além de lhes permitir uma maior interacção, quando realizadas as actividades a pares, ou em pequenos grupos, lhes proporciona e facilita uma aprendizagem cooperada, através da ajuda mútua e do confronto com o ponto de vista dos outros, numa troca de saberes.

Contudo, se cruzarmos os dados das categorias, “organização do grupo” com os da “organização” e da “realização das actividades”, verificamos que:

- relativamente à educadora E1, há congruência entre estes três aspectos – planificação decidida em grande grupo e realização de actividades em grande e pequeno grupo, parecendo assim haver recurso a diferentes modalidades de trabalho;
- a educadora E2 fala de actividades organizadas em grande grupo e realizadas em grande e pequenos grupos, o que pressupõe, ainda que não o tenha mencionado directamente, que também utiliza diferentes modalidades de trabalho;
- a educadora E3 apenas fala em planificação em grande grupo;
- a educadora E4, por seu turno, fala unicamente em actividades desenvolvidas em grande grupo.

Sendo assim, poderemos dizer que, relativamente a este aspecto do ambiente educativo, a prática pedagógica destas educadoras é facilitadora da construção progressiva da autonomia nas crianças.

Por outro lado, a categoria “organização dos materiais”, com as sub-categorias “acessibilidade” e “objectivos”, apesar de devidas a apenas duas educadoras, E1 e E2, são as que apresentam, de entre todas as categorias e sub-categorias, o valor de frequência mais baixo. Porém, este aspecto da organização do ambiente educativo é bastante realçado pelas protagonistas, enquanto estratégia conducente à autonomia. A organização dos materiais, e particularmente a sua acessibilidade, é fundamental numa pedagogia que pretenda promover a autonomia das crianças. A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar os materiais, implica a capacidade de tomar decisões e a responsabilidade pelo material partilhado e usado por todos.

Relativamente a cada uma das protagonistas, evidenciam-se como aspectos mais significativos:

A educadora E1 é a única que fez referências que dão corpo a todas as categorias que se configuraram a partir da análise dos dados recolhidos através deste instrumento, parecendo evidenciar, de um modo geral, uma preocupação com todos os aspectos referentes à organização do ambiente educativo como estratégia global na promoção da autonomia das crianças.

A educadora E2 também parece evidenciar esta preocupação, embora não faça qualquer referência directa à organização do grupo.

A educadora E3 assinalou os aspectos relacionados com a organização do espaço-sala, a organização do tempo e a organização, realização e avaliação das actividades.

A educadora E4 referiu a utilização do espaço exterior, a organização do tempo e a organização e realização das actividades.

Pela análise interpretativa destes dados, poderemos inferir que, relativamente à dimensão estratégica da acção educativa, visando a promoção da autonomia das crianças, as quatro educadoras, parecem evidenciar preocupação com a definição das estratégias educativas, designadamente a utilização de estratégias de gestão e organização do ambiente educativo, e de estratégias de acção. Essas estratégias constituirão, mesmo, para elas, um objectivo a atingir no âmbito do processo de desenvolvimento curricular e, em particular, no decurso da sua prática pedagógica.

3. Análise do questionário

A segunda fase da análise interpretativa dos dados refere-se à informação recolhida através do questionário aberto acerca das representações de autonomia das educadoras de infância e que visa completar a informação recolhida com as narrativas, conforme foi explicitado no capítulo anterior.

A análise interpretativa dos dados do questionário será realizada de acordo com os mesmos procedimentos da análise da narrativa.

Dadas as características deste questionário aberto, já descritas no capítulo da metodologia, far-se-á inicialmente a análise da primeira parte do questionário, relativa às representações das educadoras sobre o que consideram ser uma criança autónoma e na segunda parte acerca do modo como representam uma criança não autónoma.

3.1. Primeira parte do questionário

Passemos, então, à análise interpretativa de cada uma das categorias e respectivas sub-categorias relativas à primeira parte do questionário.

3.1.1. Consciência da identidade

A primeira das categorias – “consciência da identidade” – encontra-se representada no Quadro XV, que passamos, de imediato, a analisar.

Quadro XV
CONSCIÊNCIA DA IDENTIDADE

INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
(...) sabe identificar-se como pessoa (...)	-	1	1	-	2
(...) das suas possibilidades e competências (...)	-	-	2	-	2
TOTAL	-	1	3	-	4

Relativamente à “consciência da identidade” as protagonistas E2 e E1, com 1 referência cada, falam na identidade pessoal como factor de autonomia. Para além deste aspecto, a E3, com 2 referências, é a única educadora que se refere à questão da tomada de consciência das “capacidades e competências” pela criança, relativamente ao que ela quer, ao que diz e ao que faz. Vejamos as suas afirmações:

(...) *sabe identificar-se como pessoa (nome, idade, sexo) (...)* (E2)

(...) *vai assumindo o que quer, o que diz e o que faz (...)* (E3).

3.1.2. Autonomia físico-motora

Passemos de imediato à análise da categoria “autonomia físico-motora”, que compreende duas sub-categorias: “independência ao nível das necessidades básicas” e “independência ao nível da locomoção”.

A “independência ao nível das necessidades básicas”, que no âmbito da autonomia físico-motora, única vertente com a qual, muitas das vezes, é conotada a autonomia, é referida por três protagonistas (E1, E2 e E3 com 1 referência cada) como independência ao nível das “necessidades básicas”, como é evidenciado pelo excertos seguintes:

(...) que é capaz de fazer as coisas por si própria (higiene, vestuário, alimentação, arrumação e preservação dos materiais ...) (E2)

(...) é capaz de realizar sozinha as suas necessidades básicas – abotoar, vestir-se, comer, lavar-se, arrumar (...) (E3),

Quadro XVI

AUTONOMIA FÍSICO-MOTORA

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Independência ao nível das necessidades básicas	(...) é capaz de realizar sozinha as suas necessidades básicas (...)	1	1	1	-	3
	TOTAL	1	1	1	-	3
Independência ao nível da locomoção	(...) aspecto relacionado com um bom desenvolvimento motor (...)	-	-	-	2	2
	TOTAL	-	-	-	2	2

e apenas pela E4 (2 referências) como independência ao nível da locomoção, como se pode constatar da afirmação:

(...) *aspecto relacionado com um bom desenvolvimento motor (...)* (E4).

No entanto, estas duas sub-categorias apresentam um valor de frequência muito próximo: a “independência ao nível das necessidades básicas”, com um valor 3 de frequência, e a “independência ao nível da locomoção” com um valor 2 de frequência.

3.1.3. Relação com os outros

No que se refere à relação com os outros distinguem-se três sub-categorias, “interacção”, “segurança” e “respeito”, todas elas com o mesmo valor (2) de frequência, e como resultado das afirmações de três protagonistas (E2, E3 e E4).

A interacção, ou seja a capacidade de interagir com os seus pares, é apontada unicamente pela educadora E4 com 2 referências, quando afirma:

(...) *Capacidade de interagir espontaneamente com os outros colegas do grupo (...)* (E4).

Quadro XVII

RELAÇÃO COM OS OUTROS

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Interação	(...) capacidade de interagir (...)	-	-	-	2	2
	TOTAL	-	-	-	2	2
Segurança	(...) Mostra segurança na sua relação afectiva com crianças e adultos (...)	-	1	-	-	1
	(...) gradualmente se vai libertando do adulto (...)	-	1	1	-	2
	TOTAL	-	2	1	-	3
Respeito	(...) respeita regras básicas de conduta social (...)	-	1	-	-	1
	(...) respeita os interesses e necessidades dos outros (...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	-	2	1	-	3

A “segurança”, (com dois indicadores) é situada ao nível sócio-afectivo e no âmbito das relações interpessoais que a criança estabelece com pares e adultos, concretamente no contexto pré-escolar, sendo referida pelas protagonistas E2 e E3 (1 referência cada), como se torna patente nas palavras da E2:

(...) Mostra segurança na sua relação afectiva com crianças e adultos, no jardim de infância (...) (E2).

O “respeito”, pelos interesses e necessidades dos outros é apontado desta vez, apenas pela educadora E2, com 2 referências, como é evidenciado por esta expressão:

*(...) compreende e respeita os interesses e necessidades dos outros (...)
(E2).*

3.1.4. Relação com o espaço educativo

Contrariamente à categoria anterior, referenciada por todas as protagonistas, à excepção de E1, verifica-se, agora, pela análise do Quadro XVIII, que é precisamente esta educadora a única a focar este aspecto, o qual contribui para a caracterização de uma criança autónoma.

A relação com o espaço educativo é, pois, referida pela educadora E1 que a define a dois níveis, que correspondem a duas sub-categorias distintas: ao “nível do domínio”

Quadro XVIII

RELAÇÃO COM O ESPAÇO EDUCATIVO

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Ao nível do domínio	(...) conhecimento do espaço (...)	1	-	-	-	1
	(...) dos materiais (...)	1	-	-	-	1
	(...) das actividades em que participa (...)	1	-	-	-	1
	TOTAL	3	-	-	-	3
Ao nível da organização	(...) Participa na construção e organização do espaço (...)	1	-	-	-	1
	TOTAL	1	-	-	-	1

desse mesmo espaço e ao “nível da sua organização”, embora com maior incidência no primeiro plano, com uma frequência igual a 3, correspondente a uma referência por cada um dos indicadores – espaço, materiais e actividades – e uma frequência de 1, para o nível da organização. A título exemplificativo, vejamos como esta protagonista exprime essa opinião:

(...) Demonstra conhecimento do espaço(...) (E1)

(...) Participa na construção e organização do espaço e na dinâmica que integra (...) (E1)

3.1.5. Competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem

No âmbito da autonomia na aprendizagem surge a categoria “competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem”, com oito sub-categorias que evidenciam as várias perspectivas das protagonistas relativamente a este aspecto que contribui, e simultaneamente é revelador, do desenvolvimento da autonomia.

Das oito sub-categorias apresentadas no Quadro XIX, distingue-se a “capacidade de tomar decisões”, com dois indicadores - fazer opções em função dos interesses

personais e a participação na procura de soluções – como a sub-categoria que é salientada por todas as educadoras, e aquela que apresenta o valor de frequência mais elevado (5) de todas as sub-categorias enquanto as restantes oscilam entre o valor 2 e 3 de frequência.

Quadro XIX

COMPETÊNCIAS E ATITUDES EVIDENCIADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Domínio das actividades	(...) consegue levá-las até ao fim (...)	-	1	-	1	2
	(...) Assume e cumpre pequenas tarefas(...)	-	-	1	-	1
	TOTAL	-	1	1	1	3
Seleção de actividades e materiais	(...) selecção e utilização de materiais e técnicas(...)	1	1	-	-	2
	TOTAL	1	1	-	-	2
Utilização dos materiais	(...) mostra organização na realização das tarefas/actividades (...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	-	1	-	-	1
Capacidade de iniciativa	(...) utiliza espaço/materiais/grupo para concretizar necessidades de descoberta (...)	-	1	-	-	1
	(...) toma iniciativas e faz escolhas (...)	1	-	1	-	2
	TOTAL	1	1	1	-	3
Capacidade de opinar	(...) criança que intervém, participa, colabora (...)	-	-	1	-	1
	(...) Capacidade de falar e de dar a sua opinião (...)	-	-	-	1	1
	TOTAL	-	-	1	1	2
Sentido crítico	(...) capacidade para comentar, explicar (...)	1	-	1	-	2
	TOTAL	1	-	1	-	2
Capacidade de tomar decisões	(...) participando na procura de soluções (...)	1	1	1	-	3
	(...) faz opções em função dos seus interesses (...)	-	1	-	1	2
	TOTAL	1	2	1	1	5
Capacidade de questionamento	(...) É capaz de questionar (...)	-	1	-	-	1
	(...)[é capaz] de prever/planear (...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	-	2	-	-	2

Para tomar decisões é, pois, necessário ter iniciativa, sentido crítico e saber resolver problemas. É uma capacidade fundamental num sujeito autónomo, porque implica acção e intervenção. A título exemplificativo vejamos como as educadoras exprimem as suas opiniões:

(...) faz opções em função dos seus interesses (...) (E2)

(...) é capaz de ir resolvendo as situações problemáticas de seu quotidiano (...) (E3)

(...) capacidade de optar pela actividade que prefere fazer (...) (E4).

As duas sub-categorias que apresentam o valor 3 de frequência referem-se ao “domínio das actividades” e à “capacidade de iniciativa”.

A “capacidade de iniciativa”, que se reporta à utilização e selecção do espaço, dos materiais e do grupo, é referida por três das quatro protagonistas (E1, E2 e E3, com 1 referência cada). Vejamos como duas das educadoras se expressam a propósito:

(...) Revela capacidade de iniciativa na selecção de actividades, principalmente diversificadas (...) (E1)

(...) toma iniciativas e faz escolhas (...) (E3).

Por seu lado, as três protagonistas E2, E3 e E4 (1 referência cada) do “domínio das actividades”, ou seja, da capacidade de assumir e realizar até ao fim tarefas e actividades, como se encontra expresso nas afirmações de E3 e de E4:

(...) Assume e cumpre pequenas tarefas (...) (E3)

(...) capacidade de as realizar[as tarefas] do princípio até ao fim (...) (E4).

Duas protagonistas E1 e E2 (1 referência cada) referem a “selecção de actividades e materiais”, como se pode constatar pelas suas afirmações, das quais destacamos a da educadora E1:

(...) na selecção e utilização de materiais e técnicas (...) (E1).

Directamente relacionada com a manifestação desta atitude de autonomia na escolha de materiais e actividades e na sua realização, surge a sub-categoria “utilização dos materiais”. Esta competência, referida apenas pela protagonista E2, em 1 referência torna-se patente nas suas palavras:

(...) mostra organização na realização das tarefas/actividades (...) (E2).

Intervenção, participação e colaboração são características da “capacidade de opinar”, indicadas por E3 e E4 (1 referência cada), que é também uma atitude essencial no desenvolvimento da autonomia, tal como se pode inferir das palavras destas protagonistas:

(...) É uma criança que intervém, participa, colabora (...) (E3)

*(...) capacidade de falar e de dar a sua opinião acerca de um problema que surgiu no grupo ou de uma actividade a desenvolver ou em curso
(...) (E4).*

Outra capacidade reveladora de autonomia é o “sentido crítico” face ao mundo que rodeia a criança, por forma a tomar as suas próprias iniciativas, e que é expressa pela sub-categoria referida pelas educadoras E1 e E3, com 1 referência cada. Vejamos, a propósito, o que nos diz E3:

(...) vai cultivando também um sentido crítico perante si e os outros (...) (E3).

Há ainda outra competência no âmbito desta categoria, referida 2 vezes apenas pela educadora E2, relacionada directamente com as anteriores, e que é a “capacidade de questionamento”. Afirmar esta educadora:

(...) É capaz de questionar (...) (E2)

Esta capacidade também se relaciona com a capacidade de prever e planear.

3.1.6. Traços definidores de autonomia

Detenhamo-nos, de seguida, nos “traços definidores de autonomia” das crianças expressos pelas protagonistas do estudo.

O Quadro XX, apresenta-nos como traço definidor de autonomia a capacidade de cooperação na realização das tarefas e actividades, unicamente referenciada pela educadora E2 (1 afirmação), como se pode constatar pelo extracto que de imediato transcrevemos:

(...) consegue cooperar com as outras crianças numa actividade organizada (...) (E2).

Quadro XX

TRAÇOS DEFINIDORES DE AUTONOMIA

INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
(...) consegue cooperar com as outras crianças(...)	-	1	-	-	1
TOTAL	-	1	-	-	1

Esta capacidade implica aceitar o ponto de vista dos outros, o que é muito difícil nas crianças em idade pré-escolar, dado que o egocentrismo é característica dominante. Contudo, o seu desenvolvimento pode (e deve), sem dúvida, ser estimulado pelo educador, cuja intervenção adequada junto do grupo, orientando e incentivando as crianças à cooperação com os outros, principalmente com os seus pares, assume particular importância.

3.1.7. Adjectivos caracterizadores de autonomia

Chamadas a adjectivar, em termos de caracterização a autonomia das crianças, as educadoras optaram apenas pelo atributo “responsável”.

Quadro XXI

ADJECTIVOS CARACTERIZADORES DE AUTONOMIA

INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
(...) começa a revelar responsabilidade nas suas acções / escolhas (...)	1	1	1	-	3
TOTAL	1	1	1	-	3

Na verdade, ser “responsável” traduz a opinião partilhada por três das quatro protagonistas – E1, E2 e E3 - com 1 referência cada. Ser “responsável”, tal como o afirmam, quanto às acções e às decisões:

(...) Revela sentido de responsabilidade pela forma como utiliza o material e desenvolve a sua actividade (...) (E1)

(...) começa a revelar responsabilidade nas suas acções / escolhas (...) (E2)

(...) um crescente grau de responsabilidade (...) (E3).

3.2. Segunda parte do questionário

Passemos, agora, à análise interpretativa de cada uma das categorias e respectivas sub-categorias, configuradas na segunda parte do questionário que se atém às representações de “não autonomia”.

3.2.1. Falta de consciência da identidade

A primeira categoria de análise considerada é “falta de consciência da identidade”, que não compreende qualquer sub-categoria (Quadro XXII).

Quadro XXII

FALTA DE CONSCIÊNCIA DA IDENTIDADE

INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
(...) não sabe das suas possibilidades e capacidades (...)	-	-	1	-	1
TOTAL	-	-	1	-	1

Reportando-se a uma criança não autónoma, a categoria “falta de consciência de identidade” é apenas devida à protagonista E3 (1 referência). Para ela uma criança não autónoma é aquela:

(...) que não sabe das suas possibilidades e capacidades de realização

(...) (E3).

3.2.2. Autonomia físico-motora

No que concerne à “autonomia físico-motora”, encontramos duas sub-categorias referenciadas por duas protagonistas (Quadro XXIII).

Para a educadora E1 com 1 referência, uma criança não autónoma no plano físico-motor é aquela que revela dependência ao nível das necessidades básicas, como se evidencia no seguinte excerto:

(...) revela uma certa dependência para se vestir, utilizar os sanitários e alimentar-se (...) (E1).

Quadro XXIII

AUTONOMIA FÍSICO-MOTORA

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Dependência ao nível das necessidades básicas	(...) revela uma certa dependência para se vestir (...)	1	-	-	-	1
	TOTAL	1	-	-	-	1
Dependência ao nível da locomoção	(...) Não se desloca livremente no espaço (...)	-	-	-	1	1
	TOTAL	-	-	-	1	1

Por seu turno, a educadora E4, também com apenas 1 referência evidencia a dependência ao nível da locomoção. Vejamos o que nos diz no seguinte excerto:

(...) Não se desloca livremente no espaço, interior ou exterior (...) (E4)

3.2.3. Relação com os outros

O Quadro XXIV apresenta-nos a categoria “relação com os outros”, com três sub-categorias, das quais se destaca, com o valor 3 de frequência, a “dificuldade em interagir”, enquanto que as sub-categorias “indiferença” e “insegurança”, apresentam apenas frequência de valor 1.

A falta de autonomia na relação com os outros é uma categoria expressa principalmente pela protagonista E2 que, relativamente às sub-categorias encontradas, é a única que fala da “indiferença” e da “insegurança”, como factor de não autonomia como se pode constatar pelas suas afirmações:

(...) parece não ter interesse nas condutas sociais adequadas ao grupo

(...) (E2)

(...) Mostra-se insegura (...) (E2).

Quadro XXIV

RELAÇÃO COM OS OUTROS

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Indiferença	<i>(...) parece não ter interesse nas condutas sociais (...)</i>	-	1	-	-	1
	TOTAL	-	1	-	-	1
Insegurança	<i>(...) Mostra-se insegura (...)</i>	-	1	-	-	1
	TOTAL	-	1	-	-	1
Dificuldade em interagir	<i>(...) Revela dificuldades na cooperação (...)</i>	-	1	-	-	1
	<i>(...) Não interage (...)</i>	-	1	-	2	3
	TOTAL	-	1	-	2	3

Quanto à “dificuldade em interagir”, esta sub-categoria, para além da educadora E2, com 1 referência, é também expressa pela protagonista E4, com 2 referências a qual afirma:

(...) Não interage com as outras crianças espontaneamente (...) (E4)

3.2.4. Relação com o espaço educativo

A “relação como espaço educativo” é definida a dois níveis, correspondendo cada um deles a uma sub-categoria: “falta de domínio do espaço” e “falta de sentido de organização”. Ambas apresentam o mesmo valor de frequência, como se pode verificar através da leitura do Quadro XXV.

Na relação com o espaço educativo, a “falta de domínio” deste é referida pelas protagonistas E1 e E2 (com 1 referência cada) como uma atitude exploratória por parte da criança e de dificuldade de orientação no espaço, conforme se evidencia na expressão de E2:

(...) Apresenta dificuldades na sua orientação espacial (...) (E2)

Quadro XXV
RELAÇÃO COM O ESPAÇO EDUCATIVO

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Falta de Domínio	(...) revela uma atitude mais exploratória do que uma atitude de domínio do espaço (...)	1	-	-	-	1
	(...) Apresenta dificuldades na sua orientação espacial (...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	1	1	-	-	2
Falta de sentido de organização	(...) dificuldade em participar na construção e organização do espaço (...)	2	-	-	-	2
	TOTAL	2	-	-	-	2

Já a “falta de sentido de organização” do espaço e das actividades, é salientada exclusivamente pela protagonista E1, com 2 referências, quando afirma:

(...) dificuldade em participar na construção e organização do espaço e nas actividades (...) (E1).

3.2.5. Dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem

Relativamente às dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, por uma criança não-autónoma, o registo das ocorrências demonstra alguma dispersão de opiniões. A análise do Quadro XXVI permite-nos constatar que das cinco sub-categorias que compõem esta categoria há duas que se destacam pelo valor das frequências que apresentam. Trata-se da sub-categoria “quanto à selecção de actividades e materiais”, com um valor 4 de frequência, o mais elevado, logo seguida da sub-

categoria “quanto à participação”, com o valor 3 de frequência. As restantes três sub-categorias apresentam apenas um indicador cada.

Quanto às dificuldades na “selecção de actividades e materiais”, há duas protagonistas (E2 e a E4) que as referem como características de uma criança não autónoma, com 2 referências cada. Os excertos seguintes, que reforçam o sentido dos indicadores apresentados, evidenciam a opinião das duas protagonistas:

(...) [apresenta dificuldades] na escolha de actividades/ materiais/ equipamentos a utilizar (...) (E2)

(...) Não escolhe sozinha as actividades que quer realizar (...) (E4).

Quadro XXVI

DIFICULDADES EVIDENCIADAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Quanto às tarefas e actividades	(...) Não completa as tarefas/ actividades escolhidas(...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	-	1	-	-	1
Quanto à selecção de actividades e materiais	(...) Não escolhe sozinha as actividades que quer realizar(...)	-	1	-	1	-
	(...) tem dificuldade em optar (...)	-	1	-	1	-
	TOTAL	-	2	-	2	4
Quanto à utilização dos materiais	(...) Revela pouco cuidado na utilização dos materiais(...)	1	-	-	-	1
	TOTAL	1	-	-	-	1
Quanto à participação	(...) não emite opiniões (...)	1	-	-	1	2
	(...) não questiona (...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	1	1	-	1	3
Quanto às situações problemáticas	(...) Necessita, quase sempre, da presença do adulto para a resolução de conflitos (...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	-	1	-	-	1

Quanto à “participação”, é a sub-categoria que reúne a opinião de três das quatro protagonistas (E1, E2 e E4, com 1 referência cada). Neste caso, uma criança não autónoma demonstra passividade face às situações que se lhe apresentam, seja relativamente a questões de natureza prática, seja a outras que lhe digam directamente respeito, como se torna patente nas palavras da E1 e da E4:

(...) não emite opiniões sobre o funcionamento da sala (...) (E1)

(...) *Não opina mesmo acerca dos assuntos que lhe dizem respeito ou interessam (...)* (E4).

Assim, quanto às “dificuldades face às tarefas e actividades” só E2 lhes faz referência, 1 única vez, quando afirma:

(...) *Não completa as tarefas/ actividades escolhidas (...)* (E2).

No que às situações problemáticas se refere, uma criança não autónoma também não as resolve sozinha, precisando quase sempre de um adulto, dificuldade que se evidencia no processo de ensino-aprendizagem, e que é referida unicamente, por E2 (1 referência), como se pode constatar nesta sua afirmação:

(...) *Necessita, quase sempre, da presença do adulto para a resolução de conflitos e problemas do quotidiano (...)* (E2).

Quanto à “utilização dos materiais”, é agora apenas a protagonista E1 que lhe faz referência, exprimindo-se assim:

(...) *Revela pouco cuidado na utilização dos materiais (...)* (E1)

3.2.6. Traços definidores de não-autonomia

Passando à categoria “traços definidores de não-autonomia”, verifica-se, tal como aconteceu em relação com os que significam a autonomia, que as educadoras tiveram dificuldade em verbalizá-las, o que é patente no Quadro XXVII.

Quadro XXVII

TRAÇOS DEFINIDORES DE NÃO AUTONOMIA

INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
(...) <i>Necessita do estímulo do adulto (...)</i>	1	-	-	-	1
TOTAL	1	-	-	-	1

Na verdade, os dados possibilitaram-nos a identificação de um único traço definidor de não autonomia, evidenciado exclusivamente pela protagonista E1, em 1 referência, e que se traduzirá na falta de confiança em si própria, pelo que a mesma necessita do estímulo do adulto para avançar, como é patente nas suas palavras:

(...) Necessita do estímulo do adulto para seleccionar e realizar experiências e exploração do material (...) (E1).

3.2.7. Adjectivos caracterizadores de não-autonomia

Quanto à categoria “adjectivos caracterizadores de não autonomia”, são três os que emergiram das afirmações das entrevistadas e que constituíram outras tantas sub-categorias, com um indicador cada: “introvertida/inibida”, com o valor 2 de frequência; “independente” e “desmotivada”, com o valor 1 de frequência, referidos por duas das quatro protagonistas (E2 e a E3).

Quadro XXVIII

ADJECTIVOS CARACTERIZADORES DE NÃO AUTONOMIA

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	PROTAGONISTAS				TOTAL
		E1	E2	E3	E4	
Introvertida / inibida	(...) é uma criança fechada, constrangida, bloqueada (...)	-	-	2	-	2
	TOTAL	-	-	2	-	2
Dependente	(...) criança dependente dos outros (...)	-	-	1	-	1
	TOTAL	-	-	1	-	1
Desmotivada	(...) com falta de motivação (...)	-	1	-	-	1
	TOTAL	-	1	-	-	1

A educadora E3 fala de criança “introvertida” e “inibida” (com 2 referências) e “dependente” (1 referência), expressando-o do seguinte modo:

(...) é uma criança fechada, constrangida, bloqueada (...) (E3)

(...) criança dependente dos outros, do adulto (...) (E3).

A educadora E2, em 1 referência, fala apenas de criança “desmotivada”, conforme é dito nesta sua afirmação:

(...) e com falta de motivação (...) (E2).

3.3. Síntese da análise dos dados do questionário

Da análise efectuada aos dados recolhidos através do questionário aberto, ressalta como aspectos mais significativos para a compreensão das representações das protagonistas, sobre a autonomia na criança, o que passamos a evidenciar.

Na primeira parte do questionário, relativa à representação acerca da criança autónoma, verifica-se uma certa dispersão nas opiniões, variando, de um modo geral, a frequência das sub-categorias entre 1 e 3. Contudo, destaca-se a sub-categoria “capacidade de tomar decisões”, no âmbito das competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, cuja frequência teve o valor mais elevado (5) de todas as sub-categorias encontradas e sendo destas a única referenciada por todas as educadoras.

Em termos de importância relativa atribuída, vem, em seguida, com um valor 4 de frequência, a categoria “consciência da identidade” como característica da criança autónoma, embora referenciada por apenas duas educadoras (E2 e E3). Este é um aspecto significativo, na medida em que a tomada de consciência de si é a característica que determina o início da autonomia, de acordo com os referenciais teóricos (Bowlby, 1973, 1984; Erikson, 1968, 1976; Mahler, 1975, 1989; Spitz, 1979, 1998, 2000; Vayer, 1994) que enformam este estudo. O processo de autonomização do sujeito caracteriza-se, precisamente, por uma tomada de consciência progressiva do eu, por oposição à diferenciação dos outros significativos.

De acordo com as respostas das protagonistas, surgem como aspectos menos significativos, relativos a características de criança autónoma, no âmbito da categoria

“relação com o espaço educativo”, a sub-categoria “ao nível da organização”, devida apenas, à educadora E1. É curioso notar que a organização do espaço é referida como implicando a organização do equipamento e dos materiais, aspecto que, mais adiante, também só é abordado por uma educadora, quando se refere à utilização dos materiais, no âmbito da categoria “competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem”.

Outra categoria que parece ser uma das menos valorizada pelas educadoras, registando apenas o valor 1 de frequência, é aquela que se refere aos “traços definidores da autonomia”, a que apenas aludiu a protagonista E2.

Na segunda parte do questionário, relativa às representações acerca da criança não autónoma, verifica-se, de novo, alguma dispersão nas opiniões, não havendo nenhuma categoria ou sub-categoria que tivesse sido referenciada por todas as educadoras.

Contudo, salienta-se como mais significativa a sub-categoria “quanto à selecção de actividades e materiais”, no quadro da categoria “dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem”, visto ter registado o valor de frequência mais elevado, 4.

De igual modo, salientam-se, na categoria “relação com os outros”, as sub-categorias emergentes “dificuldades em interagir” e “quanto à participação”, com valores 3 de frequência, o que parece evidenciar a importância atribuída pelas educadoras à dimensão relacional na sala de actividades, designadamente na relação da criança com os adultos e com os seus iguais.

As categorias cuja frequência nos permite inferir como menos valorizadas pelas protagonistas, dado terem sido referidas por apenas uma educadora, numa só referência, foram a categoria “falta de consciência da identidade”, pela educadora E3, e a categoria “traços de não autonomia”, pela educadora E1. Quanto às restantes categorias, os

valores frequenciais das respectivas sub-categorias, de um modo geral, variaram entre 1 e 3.

Com o valor 1 de frequência, surgem as sub-categorias “dependência ao nível das necessidades básicas” e ao “nível da locomoção”, no domínio da “autonomia físico-motora”. As sub-categorias, “indiferença” e “insegurança”, na categoria “relação com os outros”, e as sub-categorias “dependente” e “desmotivada”, como adjectivos caracterizadores de não autonomia, apresentam, de igual modo, o valor 1 de frequência. Também é de salientar três sub-categorias, no âmbito das “dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem”, com o valor 1 de frequência, uma delas já referida anteriormente e que se reporta à “utilização dos materiais”, mas também as dificuldades quanto às “tarefas e actividades” e quanto às “situações problemáticas”.

De facto, a análise dos dados parece permitir-nos afirmar a existência de uma certa congruência interna na opinião das educadoras relativamente às características da criança autónoma e da criança não autónoma, pelo que iremos proceder, seguidamente, à leitura de conjunto dos resultados obtidos nas primeira e segunda partes do questionário, por cada uma das protagonistas do estudo.

A educadora E1 evidencia, como características de criança autónoma, a autonomia físico-motora, designadamente a independência ao nível das necessidades básicas; a relação como espaço educativo, ao nível do domínio e da organização; e as competências e atitudes evidenciadas no processo ensino-aprendizagem, destacando-se a selecção de actividades e materiais, a capacidade de iniciativa, o sentido crítico e a capacidade de tomar decisões; considera, ainda, como adjectivo caracterizador de autonomia, (ser) “responsável”.

Para esta educadora (E1), as características de não autonomia relacionam-se com a dependência ao nível das necessidades básicas, no âmbito da autonomia físico-motora;

e com a falta de domínio e de sentido de organização, na relação com o espaço educativo. Como dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, distingue as que se relacionam com a utilização de materiais e a participação. Apresenta como traço de não autonomia a falta de confiança em si própria.

A protagonista E2 refere como características de autonomia a consciência da identidade; a independência ao nível das necessidades básicas no âmbito da autonomia físico-motora; e a segurança e o respeito na relação com os outros. Como competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, assinala o domínio das actividades, a selecção de actividades e materiais e a sua utilização, a capacidade de iniciativa, a capacidade de tomar decisões e a capacidade de questionamento. Como traço definidor de autonomia, aponta a capacidade de cooperação e como adjectivo caracterizador de autonomia, (ser) “responsável”.

Para esta educadora, uma criança não autónoma apresenta indiferença, insegurança e dificuldade em interagir na relação com os outros e falta de domínio na relação com o espaço educativo. No âmbito das dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, salienta as que se referem às tarefas e actividades, à selecção de actividades e materiais, à participação e às situações problemáticas. Indica, “desmotivada”, como adjectivo caracterizador de não autonomia.

A protagonista E3 indica como características de criança autónoma a consciência de identidade; a independência ao nível das necessidades básicas, no âmbito da autonomia físico-motora; e a segurança na relação com os outros. Como competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, destaca o domínio das actividades, a capacidade de iniciativa, a capacidade de opinar, o sentido crítico e a capacidade de tomar decisões. Refere “responsável” como adjectivo caracterizador de autonomia.

Quanto às características da criança não autónoma, refere apenas a falta de consciência da identidade e como adjectivos caracterizadores de não autonomia “introvertida/inibida” e “dependente”.

A educadora E4 aponta como características de criança autónoma a independência ao nível da locomoção, no âmbito da autonomia físico-motora e a interacção na relação com os outros. Como competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, salienta o domínio das actividades, a capacidade de opinar e a capacidade de tomar decisões.

A mesma educadora refere como características de criança não autónoma a dependência ao nível da locomoção, no âmbito da autonomia físico-motora; a dificuldade em interagir, na relação com os outros; e como dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem a selecção de actividades e materiais e a participação.

Em síntese, destacamos relativamente a cada uma das protagonistas:

- E1 situa a autonomia e não autonomia na criança no âmbito da autonomia físico-motora e da relação com o espaço educativo;

- E2 refere a segurança/insegurança, ao nível da relação com os outros, como característica da criança autónoma e não autónoma, respectivamente, apresentando também opiniões similares relativamente às competências e dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem e ainda no que se refere à identificação dos adjectivos caracterizadores de autonomia/não autonomia;

- E3 fala de “consciência de identidade” e “falta de consciência da identidade” e da questão da autonomia físico-motora;

- E4 centra-se na questão da autonomia físico-motora, na relação com os outros e distingue também algumas competências e dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

A partir de uma leitura de conjunto, poderemos constatar que, quanto às representações das educadoras de infância sobre a autonomia, e mais especificamente acerca das características de uma criança autónoma, que as mesmas se centram, sobretudo, nas competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se, particularmente, a capacidade de tomar decisões, tanto em função do grupo, como dos interesses pessoais. Esta valorização também se observa na perspectiva inversa, isto é, relativamente à representação de criança não autónoma, quando todas educadoras falam das dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, salientando, principalmente, as dificuldades em optar e em seleccionar actividades e materiais.

Deste modo, de acordo com os referenciais teóricos que enformam o presente estudo, parece-nos que esta concepção de autonomia se aproxima mais de uma perspectiva que encara a construção da autonomia como competência para a auto-aprendizagem.

Ainda como representação de criança autónoma, ou não, as educadoras referem o tipo de relação que a criança estabelece com os outros, dado que salientaram, principalmente, características de não autonomia.

4. Perspectiva de conjunto

Procuramos com esta análise de conjunto cruzar a informação das narrativas e dos questionários por forma a aprofundar a interpretação dos dados, no sentido de obter cada vez mais elementos que nos possam permitir dar resposta às questões de pesquisa que norteiam o presente estudo.

O questionário completa a narrativa na medida em que aborda, essencialmente, as representações da autonomia das crianças por parte das educadoras, o que nos permitirá

aprofundar a compreensão das suas representações quanto às dimensões estratégica e relacional privilegiadas na acção educativa.

No que à educadora E1 se refere, evidenciam-se todos os aspectos respeitantes à organização do ambiente educativo como estratégia global da promoção da autonomia nas crianças, como a organização do espaço, do tempo, do grupo, das actividades e dos materiais. De acordo com as suas representações, uma criança autónoma é independente ao nível físico-motor e domina o espaço educativo, ao nível da sua organização. É responsável e revela algumas competências no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, tais como ter iniciativa, saber seleccionar actividades e materiais, revelar sentido crítico e saber tomar decisões. Falta de confiança em si própria, é característica definidora de não-autonomia.

A educadora E2 salienta, sobretudo, estratégias de acção como o trabalho cooperativo, a negociação e a organização autónoma das crianças na realização das actividades, o que leva a pressupor alguma flexibilidade na organização do grupo. Na sua opinião, uma criança autónoma tem consciência da sua identidade e é independente ao nível físico-motor. No âmbito da dimensão relacional, mostra respeito e segurança na relação com os outros. Para além da capacidade de tomar decisões, as competências evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, que melhor caracterizam uma criança autónoma, prendem-se com o domínio, selecção e utilização de materiais e actividades, e com a capacidade de iniciativa e de questionamento. Sabe cooperar e é responsável. Uma criança não-autónoma é, fundamentalmente, uma criança insegura na relação com os outros e com o espaço educativo e que não resolve sozinha situações problemáticas.

Para a educadora E3, a dimensão estratégica abrange todos os aspectos relacionados com a organização do espaço e do tempo e com a organização e avaliação

de actividades, o que tem implícitas algumas atitudes do âmbito da dimensão relacional, principalmente da parte da educadora, na medida em que essa avaliação é partilhada com as crianças. Quanto às representações de criança autónoma, esta é perspectivada como uma criança responsável, independente ao nível físico-motor, com consciência da sua identidade e segura na relação com os outros. Evidencia algumas competências no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem, tais como, iniciativa, domínio das actividades, capacidade de opinar, sentido crítico e saber tomar decisões. Ser introvertida e dependente e ter falta de consciência da sua identidade são, fundamentalmente, características de não-autonomia.

Quanto à educadora E4, as estratégias por ela utilizadas situam-se, principalmente, ao nível da organização do espaço exterior e do tempo e da organização e realização das actividades. Uma criança autónoma é uma criança independente ao nível físico-motor e que interage na relação com os outros. No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, domina actividades, sabe opinar e tomar decisões. Na perspectiva inversa, uma criança não autónoma é dependente ao nível físico-motor, não interage com os outros e revela algumas dificuldades no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, como sejam a selecção de actividades e materiais e o nível de participação.

De acordo com as representações das quatro educadoras, protagonistas deste estudo, saber tomar decisões, ser responsável e ser independente ao nível físico-motor são, fundamentalmente, as principais características de uma criança autónoma.

A representação dominante de criança autónoma está, porém, centrada, fundamentalmente, em saber tomar decisões, o que implica dar à criança oportunidade de escolha e responsabilização, o que a ajuda na construção da autonomia.

Neste contexto é fundamental o papel do educador, pelo que poderemos afirmar que a valorização dessa competência implica uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento da autonomia nas crianças. O padrão de interacção com os adultos e pares é determinante no desenvolvimento do sentido positivo da autonomia, pelo que as relações interpessoais que a criança estabelece, tanto com os adultos, como com os seus pares, deverão ser incentivadas pela educadora.

Numa perspectiva global, poderemos dizer que as estratégias educativas que as educadoras privilegiam, no decurso da prática pedagógica, se relacionam, por um lado, com a organização e gestão do ambiente educativo e, por outro, com o desenvolvimento de competências e atitudes no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Explicitando as estratégias mencionadas pelas educadoras, como conducentes ao desenvolvimento da autonomia, referem-se principalmente à organização dos materiais, no âmbito da organização do espaço; ao trabalho cooperativo e negociado, no que diz respeito à realização das actividades e organização do grupo; e à implementação de rotinas diárias, relativamente à organização do tempo. Estas últimas fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que as realizações individuais facilitam a organização e o funcionamento da vida do grupo, sendo propiciadoras de desenvolvimento e de aprendizagem pessoal e social.

Há ainda outra estratégia, embora mencionada por apenas uma das educadoras, que é a motivação e que constitui um aspecto significativo no âmbito do desenvolvimento da autonomia, na medida em que predispõe a criança para a aprendizagem através da realização da tarefa, de acordo com a perspectiva de Ausubel e no âmbito do modelo de activação do desenvolvimento psicológico.

Pela análise dos dados da narrativa e do questionário aberto, poderemos constatar que no âmbito da dimensão relacional, a atitude destas educadoras parece basear-se na

partilha de poder e saberes entre a educadora e o grupo de crianças e na assunção de responsabilidades. Contudo, esta ideia poderá ser mais aprofundada pela análise interpretativa dos dados das entrevistas.

5. Análise das entrevistas

A análise interpretativa dos dados recolhidos através das entrevistas será também realizada por categorias e sub-categorias, a partir dos quadros em que se sistematizaram os respectivos traços caracterizadores (Quadros XXIX a L).

Com o objectivo de melhor evidenciar os traços caracterizadores de cada sub-categoria, são indicadas as frequências de cada um desses mesmos traços caracterizadores (à semelhança do que foi efectuado relativamente às análises da narrativa e do questionário), o que possibilitará a leitura interpretativa das afirmações das entrevistadas, tanto em termos individuais como de conjunto.

5.1. Tema A – Caracterização profissional

Este tema engloba duas categorias de análise, a situação profissional das entrevistadas e o enquadramento da educação pré-escolar no sistema educativo.

Relativamente à primeira, os dados obtidos, que se referem aos aspectos pessoais do percurso profissional das entrevistadas, constituíram a base da sua caracterização enquanto protagonistas do estudo, pelo que, no que ao presente ponto do trabalho interessa, nos reportaremos apenas às representações das entrevistadas no que ao “Enquadramento da educação pré-escolar no sistema educativo” se reporta.

Esta categoria é composta por três sub-categorias, cujos traços caracterizadores se encontram organizados nos quadros que a seguir apresentamos.

Quadro XXIX

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Suporte organizativo da prática pedagógica	5	2	7	3	17
Documento orientador	2	-	2	-	4
Recurso	1	-	1	1	3
Linguagem comum / própria para a Educação Pré-Escolar	-	4	-	-	4
Fundamentação da prática pedagógica	-	1	-	-	1
Documento muito importante	-	-	1	1	2
Afirma a Educação Pré-Escolar junto dos outros níveis de escolaridade	-	-	2	-	2
Não é inovador ao nível dos conteúdos	2	-	3	3	8
TOTAL	10	7	16	8	41

Relativamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o traço caracterizador que regista maior valor de frequência (17) e que é, simultaneamente, aquele ao qual todas as educadoras fazem referência, as Orientações Curriculares são consideradas como um suporte organizativo da prática pedagógica. Evidenciam-se alguns excertos das afirmações que a propósito foram referidas pelas educadoras E3 e E1:

(...) a tornar mais metódico, mais organizado, mais elaborado o nosso trabalho, digamos que o arruma (...) (E3)

(...) mas o facto de ter um formato organizado, nos ajuda também a nos organizarmos e esquematizarmos o nosso trabalho (...) (E1).

De modo significativo, surge também a ideia de que o documento das Orientações Curriculares não é inovador ao nível dos conteúdos, registando este traço caracterizador, o valor 8 de frequência. Apresentamos, de seguida, um excerto da opinião de duas das entrevistadas sobre este aspecto:

(...) As Orientações são aquilo que nós já fazíamos, só que está organizado, é só! (...) (E1)

(...) Nós até tínhamos essa ideias na cabeça, acho que todas as educadoras têm, as educadoras sabem quais são as áreas importantes (...) (E4).

Quadro XXX

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR - AGRUPAMENTOS

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Valoriza a educação pré-escolar	5	-	5	-	10
Proporciona menor autonomia financeira ao J.I.	6	-	-	-	6
Proporciona maior diversidade de recursos	3	-	1	-	4
Valorização profissional	-	2	2	-	4
Conscencializa da sequencialidade entre ciclos de ensino	-	1	-	-	1
Vantagens apenas ao nível administrativo	-	-	-	7	7
TOTAL	14	3	8	7	32

A leitura do Quadro XXX permite-nos constatar que a organização escolar proporcionada pelos agrupamentos de escolas, contribui para valorizar a educação pré-escolar. Este traço caracterizador apresenta o valor 10 de frequência, o mais elevado desta sub-categoria, para ele tendo concorrido as protagonistas E1 e E3, tal como se transcreve:

(...) tem coisas que talvez nos podem valorizar mais, que é o facto de estarmos todos juntos a trabalhar para o mesmo, em relação às crianças, de preparar o futuro dessas crianças. (...) Eu penso que o jardim de infância fica mais apoiado por ter outra estrutura associada, mesmo a nível de valorização para o exterior (...) (E1)

(...) para já senti que não estava isolada, sentimo-nos um bocadinho isoladas, éramos um grau de ensino que ninguém olhava e penso que agora nos começam a olhar com outros olhos (...) (E3).

Por outro lado, a educadora E4 exprime uma opinião diferente, referindo que esta nova organização escolar só traz vantagens a nível administrativo, apresentando este traço caracterizador o segundo valor de frequência mais elevado desta sub-categoria (7).

Diz ela numa das suas afirmações:

(...) *Sabe como é que o agrupamento funcionou mais? Mais em termos administrativos. Eram os mapas que eram precisos ser enviados, eram as directrizes para os educadores, tinham que preencher este papel e o outro* (...) (E4).

Quadro XXXI

MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCATIVO

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Evolução do sistema educativo	3	-	-	-	1
Desconhecidas as mudanças no sistema educativo	-	3	-	-	3
TOTAL	3	3	-	-	6

Quanto às mudanças no sistema educativo, se, por um lado, a educadora E1 afirma a evolução do sistema educativo, designadamente no que se refere à educação pré-escolar, a educadora E2 salienta o desconhecimento dessas mudanças durante um período de tempo da sua vida profissional, que coincide com aquele em que trabalhou em instituições particulares, conforme podemos constatar por estas suas palavras, em que reforça a ideia de que nos Jardins de Infância particulares há falta de acesso tanto à formação, como à informação:

(...) *praticamente não dei conta, pois só desde 97 fui colocada no Quadro Distrital de Vinculação do Ministério da Educação; não sabia o que eram agrupamentos, nem muito mais, a não ser o previsto no estatuto das IPSS's e no do EPC* (...) (E2).

No Quadro XXXII, verificamos que na sub-categoria “valorização da função docente”, é referida, de forma significativa, pela educadora E3, a falta de reconhecimento social da função de educador de infância, traço caracterizador com o valor 7 de frequência. Diz esta protagonista, a certo passo do seu discurso:

(...) *Acho que se deve a desconhecimento, pois as pessoas nem sabem que nós temos orientações curriculares, também o não ser obrigatório, acho*

*que isso relega um bocadinho para a falta de categorização do grau (...)
Penso que numa hierarquização que fazem, nós estamos sempre cá em
baixo, tomamos conta de meninos e não somos profissionais (...)* (E3).

Quadro XXXII

VALORIZAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Necessidade de reconhecimento da competência profissional dos educadores	-	-	6	-	6
Falta de reconhecimento social	-	-	7	-	7
TOTAL	-	-	13	-	13

É também significativa a referência à “necessidade de reconhecimento da competência profissional dos educadores de infância”, com o valor 6 de frequência, tal como nos mostra o excerto que a seguir se transcreve:

*(...) penso é que teremos de ser sempre respeitadas em todos os agrupamentos e darem-nos sempre abertura e contarem sempre connosco
(...) e tentarem conhecerem-nos e penso que seremos capazes (...)* (E3).

Em síntese, quanto ao enquadramento da educação pré-escolar no sistema educativo, verifica-se que, segundo a opinião das protagonistas, a falta de valorização da função docente é, de certo modo, compensada pela inserção da educação pré-escolar nos agrupamentos de escolas e, principalmente, pela criação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, documento que, embora não sendo inovador ao nível dos conteúdos, tem uma organização que permite torná-lo num quadro de referência e um suporte organizativo para a prática educativa e que favorece a adopção de uma linguagem comum e específica do ponto de vista pedagógico, conferindo, assim, a este nível de educação, uma certa valorização e reconhecimento social, principalmente face aos outros ciclos de escolaridade.

5.2. Tema B – O educador na gestão do currículo

Este bloco temático é constituído por duas categorias, uma relativa às concepções de currículo manifestadas pelas educadoras e outra categoria ao papel que estas têm na gestão do currículo.

Quadro XXXIII
CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Desenvolvimento/ aprendizagem como um processo de descoberta	9	-	2	-	11
Desenvolvimento de potenciais /competências	9	-	-	-	9
Privilegia a pedagogia / metodologia do trabalho de projecto	-	8	15	-	23
Privilegia a dimensão relacional / valores	-	-	-	8	8
TOTAL	18	8	17	8	51

Da categoria “concepção de currículo” emergiram os traços caracterizadores que constituem o Quadro XXXIII, cuja leitura nos permite constatar que as educadoras E2, com 8 referências, e E3, com 15 referências, parecem ter ideias bem definidas relativamente à utilização de uma metodologia organizada, a pedagogia de projecto, constituindo-se esta como uma estratégia educativa bastante significativa na promoção do desenvolvimento da autonomia. Este traço caracterizador apresenta o valor 23 de frequência, o mais elevado de toda a sub-categoria.

Prestemos atenção a excertos das opiniões das educadoras E2 e E3:

(...) a opção curricular que privilegio é a Pedagogia de Projecto (...) penso que, das vertentes educativas que conheço, será a mais adequada, aquela que «respeita» melhor as necessidades das crianças e, até mesmo, aquela que privilegia a sua participação e capacidade de reflexão crítica perante as situações - tudo através de uma pedagogia activa, lúdica (...) (E2)

(...) Pronto, vou buscar bocadinhos a todos, mas sobretudo trabalho de projecto (...) Eu tenho pautado a minha prática sempre pelo trabalho de projecto, mesmo a nível de pais quando eles interferem é nessa perspectiva. (...) (E3).

A educadora E1, concebe o currículo como um processo de descoberta pessoal, traço caracterizador que regista o valor 11 de frequência, e de desenvolvimento de competências (com o valor 9 de frequência) aproxima-se mais de uma perspectiva piagetiana de apelo ao método do conflito cognitivo e sócio-cognitivo, este último mais próximo de um ponto de vista vygotskiano, também ele promotor de autonomia. Dão sentido ao que acabamos de referir os seguintes excertos da sua entrevista:

(...) Uma coisa que eu sempre gostei muito foi de descobrir com as crianças, e também ver as crianças descobrir, é das coisas mais bonitas, ver pela primeira vez, o olhar que dá às coisas e descobrir as coisas. (...) (E1)

(...) desenvolvimento de comportamentos, de atitudes, de intenções (...) que levam depois ao desenvolvimento de competências que poderão ser sempre aplicadas noutras situações, e são potenciais que se desenvolvem (...) (E1).

Quanto à educadora E4, em 8 referências, privilegia o domínio das expressões e da relação afectiva, aspecto significativo no âmbito da construção da autonomia, na medida em que a atitude do educador, valorizando e incentivando a criança do ponto de vista emocional, isto é, encorajando-a, reforça a sua auto-estima, desencadeando o desenvolvimento da autonomia. Evidenciamos, a propósito, este excerto do seu discurso:

(...) eu sempre considerei a outra parte mais importante, mais motivadora, o que tem a ver com a relação com os outros, ajudar os outros, saber partilhar, e isso é a verdadeira essência do homem do futuro, da cidadania, de ser um homem do mundo (...) (E4).

A outra categoria que compõe o tema B reporta-se ao “papel do educador na gestão do currículo”, da qual emergiram três sub-categorias, que correspondem aos Quadros XXXIV a XXXVI.

Quadro XXXIV
CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Projecto Educativo- documento abrangente e integrador	3	1	2	2	8
Articulação entre projecto educativo e Projecto Curricular de Sala	7	3	1	5	16
Projecto Educativo –relata a realidade educativa do Agrupamento	-	-	4	-	4
Projecto Educativo- produto da colaboração de todos os graus de escolaridade	-	-	3	-	3
Interacção J. Infância/Famílias/Comunidade	-	-	-	8	8
TOTAL	10	4	10	15	39

Relativamente à contextualização do currículo, a leitura do Quadro XXXIV revela-nos que o traço caracterizador mais significativo (com o valor de frequência mais elevado, 16), evidenciado pelas quatro educadoras, se refere à facilidade de articulação entre Projecto Educativo e Projecto Curricular de Sala, conforme é evidenciado pelas palavras das educadoras E1 e E4:

(...) Foi fácil. O Projecto Educativo até me ajudou no meu Projecto Curricular de Sala, não me senti limitada e até ajudou a orientar o campo de acção (...) (E1)

(...) Nós à partida quando definimos os objectivos, que estão sempre relacionados com o projecto educativo, com o grande projecto do agrupamento, à partida definimos sempre objectivos que têm a ver com as três áreas de conteúdo das Orientações Curriculares (...) (E4).

Esta facilidade de articulação parece resultar do facto das educadoras considerarem que o Projecto Educativo é um documento abrangente e integrador, traço

caracterizador com o valor 8 de frequência. A título exemplificativo, vejamos as afirmações das protagonistas E2 e E3:

(...) penso que espelha a realidade educativa das escolas que compõem o agrupamento (...) (E2)

(...) Apesar de ser um documento abrangente, tem facilitado a prática. Há um objectivo que nós sabemos que é comum ao agrupamento (...) (E3).

A protagonista E4 salienta, ainda, no âmbito desta sub-categoria, a interacção Jardim de Infância/Família/Comunidade, com 8 referências, conforme podemos constatar, através do excerto que a seguir se transcreve:

(...) o projecto educativo tinha a ver com a conquista da cidadania (...) Então o que é que a gente fez? Pegámos nesta realidade onde o jardim de infância está inserido (...) e como já disse, isso sempre de uma forma partilhada, com a comunidade, com a família (...) (E4)

Quadro XXXV

ARTICULAÇÃO DE CONTEÚDOS

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Facilidade de integração entre as diferentes áreas de conteúdo	7	7	-	1	15
Formação Pessoal e Social –área curricular com maior enfoque	4	2	1	1	8
Áreas de conteúdo (OC) presentes na planificação diária	-	2	1	3	6
TOTAL	11	11	2	5	29

A leitura do Quadro XXXV, relativo à articulação de conteúdos, permite-nos verificar que, de acordo com as entrevistadas E1, E2 e E4, há facilidade de integração entre as diferentes áreas de conteúdo (traço caracterizador com valor 15 de frequência, o mais elevado desta sub-categoria).

Articulação de conteúdos é também proporcionada pela própria natureza das áreas conteudais das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tal como exemplifica este excerto do discurso da educadora E1:

(...) Uma acção representa tudo, comunicação, é expressão dramática, corporal, é o pessoal, é o social, é o meio que te ajuda a ser um cidadão, portanto, os campos das Orientações são a tua acção. Tu agindo abranges aqueles campos todos, não é? E então penso que sim, foi fácil (...) (E1).

Segundo as opiniões das educadoras E2, E3 e E4, as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, acabam por estar sempre presentes na planificação diária, conforme a primeira das três o refere:

(...) Na planificação diária, as Orientações Curriculares estão sempre presentes, isto é, todas as áreas são contempladas, pelo menos penso que sim! (...) (E2).

Todavia, uma questão se nos coloca: será que há uma intencionalidade educativa, ou será pelas suas próprias características integradoras e globalizantes?

Contudo, a Área da Formação Pessoal e Social, segundo o discurso das quatro entrevistadas, é a área curricular com maior enfoque, apresentando este traço caracterizador o valor 8 de frequência. A propósito afirmam duas das entrevistadas:

(...) a área mais forte, foi a área de Formação Pessoal e Social, embora essa área tivesse englobada todas as outras e também a área em que, talvez, vi maior evolução do grupo (...) (E1)

(...) dou grande importância à Área da Formação Pessoal e Social, por considerar fundamental que a criança tenha um desenvolvimento sócio-afectivo adequado e equilibrado (...) (E2).

Quadro XXXVI

INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Autonomia na gestão do currículo	-	-	3	-	3
TOTAL	-	-	3	-	3

A influência das políticas educativas na educação pré-escolar é referida apenas pela educadora E3 (com um valor 3 de frequência), que considera continuar a ter autonomia na gestão do currículo apesar das alterações dos últimos anos, conforme o expressa nesta passagem do seu discurso:

(...) Eu pessoalmente tenho sentido autonomia, apesar das alterações que têm ocorrido, faço a gestão do meu currículo (...) (E3)

5.3. Tema C – A autonomia no desenvolvimento da criança

No âmbito deste tema, foram encontradas duas categorias unitárias. Uma refere-se à representação do conceito de autonomia na formação da personalidade do sujeito em termos gerais e a outra refere-se ao desenvolvimento da autonomia em contexto educativo, nomeadamente no contexto de jardim de infância.

Começemos, então, pela análise do Quadro XXXVII, relativo à autonomia na formação da personalidade/identidade e que se encontra na página seguinte.

De acordo com os dados apresentados, verifica-se que os traços caracterizadores com os valores de frequência mais elevados são os que apresentam a autonomia como sendo fundamental na construção do indivíduo e o que representa como propiciadora da auto-aprendizagem.

Quanto ao primeiro são três as protagonistas (E1, E2 e E4), num total de 6 afirmações que lhe dão corpo. São expressão deste aspecto, os seguintes excertos de duas das entrevistadas:

(...) *É fundamental. Sem autonomia a criança não se constrói como um indivíduo participante, activo, que compreende o que o cerca (...)* (E1)

(...) *na minha perspectiva a construção da autonomia no processo de desenvolvimento e formação da personalidade da criança é fundamental (...)* (E2).

Quadro XXXVII

A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE / IDENTIDADE

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Fundamental na construção do indivíduo	3	1	-	2	6
Capacidade de avaliação / reflexão	4	-	-	-	4
Capacidade de opinar	1	1	-	1	3
Capacidade de decisão	-	1	-	4	5
Capacidade de resolução de problemas	-	1	-	-	1
Capacidade de interacção social	-	2	-	1	3
Capacidade de intervenção	2	1	2	-	5
Capacidade de observação	-	-	4	-	4
Decisiva no desenvolvimento de outras competências	-	-	-	4	4
Proporciona a auto-aprendizagem	-	-	-	7	7
Um dos domínios do desenvolvimento humano	-	-	-	3	3
TOTAL	10	7	6	22	45

O outro traço caracterizador, que se refere à autonomia como propiciadora da auto-aprendizagem apresenta o valor 7 de frequência, o mais elevado da categoria, mas devido apenas à educadora E4, que afirma:

(...) *Eu acho que a autonomia é uma coisa muito importante e acho que, por exemplo, o facto de ser autónomo é um ponto de partida para a conquista de outras conquistas, porque se não se for autónomo não se tem o prazer de descobrir (...) não é só construir o conhecimento com a ajuda dos outros, mas construir conhecimento de uma forma independente (...)* (E4).

Surgem ainda como relevantes, e com valor 5 de frequência, os traços “capacidade de intervenção”, mencionado pelas educadoras E1, E2 e E3, e “capacidade

de decisão”, referido pelas educadoras E2 e E4, dando deles testemunho as seguintes passagens de duas entrevistas:

(...) Acho que autonomia passa muito por aí, por ser bastante interveniente

(...) (E3)

(...) a autonomia também tem a ver essencialmente com isto, com a procura, com a construção do saber de uma forma independente, de uma forma livre, optando por aquilo que querem fazer, optando pelo momento certo em que querem fazer, saber escolher, saber tomar decisões (...) (E4).

Passando à análise da categoria “desenvolvimento da autonomia em contexto educativo”, constata-se que se na categoria se evidenciava a autonomia enquanto capacidade individual, nesta ela é situada face ao grupo que determina a interação social e no contexto específico do jardim de infância.

Só na relação e interação com os seus pares é que a criança consegue atingir um grau superior de internalização das regras e normas sociais. A autonomia co-constrói-se numa base de cooperação e de interdependência (Piaget, 1977), assumindo o jardim de infância, enquanto contexto relacional, particular importância nesse processo.

Quadro XXXVIII

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM CONTEXTO EDUCATIVO

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Depende do domínio de algumas competências	3	-	-	-	3
Reflectir em conjunto sobre as coisas	1	-	-	-	1
J. Infância – contexto facilitador do desenvolvimento da autonomia	-	4	2	-	6
Saber tomar opções pessoais dentro do grupo	-	-	-	6	6
Utilização da metodologia de projecto	-	-	4	-	4
TOTAL	4	4	6	6	20

Neste contexto, a leitura do Quadro XXXIII revela-nos dois traços caracterizadores, ambos com o valor 6 de frequência, o mais elevado da categoria que

referem, por um lado, o jardim de infância como contexto facilitador do desenvolvimento da autonomia, como é expresso nas palavras da entrevistada E2:

(...) A frequência no jardim de infância é, não um factor essencial, porque na família também a cr. aprende a ser autónoma, mas, será talvez mais facilitador dessa mesma capacidade (...) (E2);

e, por outro, o saber tomar opções pessoais dentro do grupo, mencionado pela educadora E4, como é evidenciado no excerto que se segue:

(...) E outra faceta da autonomia no jardim de infância tem a ver com capacidades, capacidade de optar pelo momento certo, pode não lhe apetecer fazer quando os outros vão fazer, pode escolher outra actividade e continuar à mesma em conformidade com o grupo (...) (E4).

Esta capacidade exige a aquisição de outras competências, designadamente as referidas na categoria anteriormente analisada, como, por exemplo, a capacidade de opinar, de avaliar e reflectir e de saber tomar decisões.

Outra questão particularmente significativa para o desenvolvimento da autonomia no contexto de jardim de infância prende-se com a perspectiva estratégica adoptada pelo educador na sua prática pedagógica, sendo a metodologia de projecto exemplo disso, como estratégia educativa conducente ao desenvolvimento da autonomia, a qual é referida pela educadora E3, como se torna patente nas suas palavras:

(...) Eu acho que até a própria concepção de metodologia de projecto prevê isso (...) A autonomia do grupo e de cada criança que está inserida no grupo, e não só, por isso dou o maior valor possível a essa área porque se a criança não for autónoma, não é capaz de dar ideias, não é capaz de intervir, e sobretudo, temos de ter pessoas intervenientes em todos os processos, fora da escola também. Acho que é fundamental trabalhar essa dimensão ao nível de jardim de infância (...) (E3)

5.4. Tema D – Gestão do ambiente educativo na promoção do desenvolvimento da autonomia

Relativamente à gestão do ambiente educativo, definiram-se três categorias que correspondem aos aspectos determinantes nesse processo, de acordo com os referenciais teóricos que norteiam o presente estudo. São elas: a “organização e funcionalidade do espaço/sala”, “a organização/ caracterização do grupo” e a “organização das actividades”.

Relativamente à categoria “organização e funcionalidade do espaço/sala”, emergiram quatro sub-categorias que correspondem aos quadros XXXIX a XLI.

Quadro XXXIX

ÁREAS DE TRABALHO

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Espaço móvel/ funcional	4	1	9	2	16
Permitir movimentação autónoma da criança	2	-	-	-	2
Diferentes zonas de actividades	5	3	-	-	8
Associação/ proximidade de certas áreas	4	1	-	2	7
Ambiente atraente e acolhedor	3	1	1	-	5
Organização da sala por forma a responder às necessidades das crianças	-	2	-	-	2
Zonas de trabalho permitem diferentes modalidades de trabalho	-	5	-	-	5
Organização do espaço/ áreas facilitadora do desenvolvimento global das crianças	-	1	-	-	1
Proporcionar harmonia/equilíbrio entre a criança e o espaço	-	-	2	-	2
TOTAL	18	14	12	4	48

Uma dessas sub-categorias relaciona-se com as áreas de trabalho e, pela análise do Quadro XL, constatamos que as educadoras parecem privilegiar a organização de um espaço apazível e apelativo, como evidenciam os excertos das educadoras E1 e E2:

(...) normalmente quando as crianças entram, a sala convém que tenha um certo aspecto estético, também para atrair (...) (E1)

(...) Relativamente à organização do espaço-sala, tento ter em conta o facto de poder corresponder às necessidades da criança, constituir um ambiente alegre, acolhedor, com diferentes zonas de actividades (...) (E2).

Por outro lado, o espaço deve ser não só constituído por diferentes áreas/zonas de trabalho, traço caracterizador com o valor 8 de frequência, o segundo mais elevado desta sub-categoria, mas também configurar-se sobretudo como um espaço móvel e funcional. Este traço caracterizador emergiu do discurso das quatro protagonistas, com especial ênfase para a educadora E3 (9 referências), e tem o valor 16 de frequência, o mais elevado de toda a sub-categoria.

Vejamos algumas expressões das educadoras E3 e E4, no que a este traço caracterizador respeita:

(...) não quero dizer que isto não seja estanque, que hoje não esteja aqui e amanhã ali, depende. Há um espaço que eu gosto muito de modificar que é o espaço biblioteca (...) (E3)

(...) gosto de mudar, de alterar ao longo do ano (...) (E4).

A mobilidade e funcionalidade do espaço tem como objectivo, para a educadora E1, permitir a movimentação autónoma da criança na sala, como constatamos pelas suas palavras:

(...) O espaço é móvel. Eu penso que o principal da organização do espaço é a criança poder movimentar-se nele sem necessitar do adulto e haver aquele momento em que se podem movimentar sem ser de forma directa, sem ser orientado (...) (E1).

No âmbito da gestão do ambiente educativo, relativamente à organização do espaço/sala, destacam-se os “materiais” que nele existem, tanto em termos de diversidade como de acessibilidade.

Quadro XL

MATERIAIS

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Disponíveis / acessíveis	6	-	-	5	11
Permitir a selecção/ livre escolha	6	1	-	2	9
Diversificados	6	1	1	5	13
Organizados/ identificados por áreas	2	1	12	5	20
Proporcionar experiências variadas	3	-	-	9	12
Valorização do material reciclável	-	1	5	5	11
Actualizados	-	-	2	1	3
Sugestivos	-	-	1	1	2
Pouco convencionais	-	-	-	3	3
TOTAL	23	4	21	36	84

Pela análise do Quadro XL, verificamos que o traço caracterizador que reúne a opinião de todas as educadoras, apresentando o valor de frequência mais elevado (20), é aquele que diz respeito à organização e identificação dos materiais por áreas de utilização. Vejamos como o representam, através destes excertos de E3 e E4:

(...) ao nível dos materiais, do interagir da criança com os materiais há aqui uma ordem dentro da sala, eles estão organizados, há espaços próprios para cada material, mesmo o material de desgaste é sempre guardado em caixas devidamente organizadas e etiquetadas (...) Os jogos também estão arrumados, etiquetados (...) (E3)

(...) disponíveis, mas de uma forma acessível e organizada, acho que isso também é importante. Tanto para os olhos que os ajuda a motivar e a ir buscar e experimentar, e além disso também facilita na arrumação, no conhecimento dos lugares das coisas (...) (E4).

Também mencionada por todas as educadoras é a questão da diversidade dos materiais, traço caracterizador com valor 13 de frequência, evidenciado pelas palavras da educadora E4:

(...) gosto de materiais variados. Gosto sempre de ter canetas de feltro grossas, finas, gosto de ter lápis de cor, de cera (...) gosto de ter plasticina.

(...) Gosto de fabricar materiais com eles (...) Gosto de experimentar materiais novos! (...) (E4).

A diversidade de materiais serve, sobretudo, para proporcionar experiências variadas, traço caracterizador com o valor 12 de frequência, aspecto realçado pela educadora E1, com 3 referências e pela educadora E4, que parece valorizá-lo bastante, na medida em que ela se devem 9 referências. Essa variedade de experiências resulta, principalmente, da utilização de materiais que permitam uma exploração sensorial e criativa, mais no âmbito das expressões corporal e artística.

(...) Vários tipos de papéis, vários tipos de canetas, tudo o que proporcione à criança experiências, vários tipos de jogos, vários tipos de livros, tudo o mais variado possível de forma a diversificar também as experiências que a criança possa estabelecer dentro da sala (...) (E1).

A acessibilidade dos materiais também é um traço caracterizador que regista o valor 14 de frequência e é referenciado por todas as educadoras, mas principalmente pelas educadoras E1 (6 referências) e E4 (5 referências). A diversidade e a acessibilidade permitem a selecção e a livre escolha dos materiais, o que proporciona o desenvolvimento da autonomia. Exemplifiquemos com excertos das suas opiniões:

(...) e para isso os materiais deverão estar disponíveis, que a criança possa seleccionar e aprenda a seleccionar, saiba tomar decisões “não jogo este, jogo aquele”, e só se os materiais estiverem disponíveis, tiver o acesso facilitado (...) (E1)

(...) vários materiais que permitam à criança ser um bocado livre na sua escolha e utilização. Material diversificado que permita à criança ter uma certa iniciativa e liberdade de criação (...) (E1).

Distinguem-se quatro traços que são aspectos fundamentais na organização dos materiais, acessibilidade, organização/identificação, diversidade e múltiplas formas de utilização, que propiciam o desenvolvimento da autonomia.

Quadro XLI
EQUIPAMENTOS

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Máquina fotográfica	4	2	1	-	7
Computador	3	1	1	-	5
Televisão	1	-	1	1	3
Utilização do equipamento com intencionalidade pedagógica /didáctica	6	-	4	-	10
Utilização dos equipamentos como fonte de experimentação	5	-	-	-	5
Rádio/ gravador (para acompanhar as actividades com música)	1	-	1	-	2
Retroprojector de opacos	-	1	-	-	1
Video	-	-	1	1	2
Máquina de filmar	-	-	1	-	1
Projector de slides	-	-	1	-	1
Máquina de costura	-	-	1	-	1
TOTAL	20	4	12	2	38

A máquina fotográfica é um dos recursos materiais mais utilizados pelas educadoras, embora haja uma certa variedade de equipamentos nos jardins de infância, conforme se constata pela leitura do Quadro XLI.

Relativamente ao material informático, é referido o computador, importante recurso que, entre outros aspectos, facilita uma aprendizagem autónoma por parte das crianças. Todavia, este equipamento, embora exista nos jardins de infância, não é utilizado pelas crianças por falta de formação das educadoras na área.

Quanto à utilização do equipamento, as educadoras E1 e E3 referem-na com intencionalidade pedagógico/didáctica, destacando-se este traço caracterizador, com o valor 10 de frequência, como o mais elevado da presente sub-categoria.

A educadora E1 fala, ainda, da utilização do equipamento como fonte de experimentação por parte das crianças, tal como se evidencia nestas suas palavras:

(...) É tudo válido, a variação das experiências é o que enriquece, a utilização que se dá (...) Desde que seja bem utilizado e devidamente acompanhado e com a devida intencionalidade (...) (E1)

(...) Desde que seja com o intuito da criança experimentar, conhecer, não como uma obrigação de execução de trabalho. A nível de experimentação acho que tudo é válido (...) (E1).

Quadro XLII

ORGANIZAÇÃO PARTILHADA COM AS CRIANÇAS

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Reflexão em conjunto sobre a necessidade de mudar	3	3	4	3	13
Construção de regras de funcionamento na sala	3	-	1	-	4
Colaboração na organização do espaço	-	1	1	5	7
TOTAL	6	4	6	8	24

O Quadro XLII, apresenta-nos os traços caracterizadores emergentes na sub-categoria “organização partilhada com as crianças”, relativamente à organização e funcionamento do espaço/sala. Pela sua análise, podemos constatar que as quatro educadoras privilegiam, no decurso da prática pedagógica, a reflexão conjunta com o grupo de crianças sobre o funcionamento da sala, designadamente sobre a necessidade de mudar. Este traço caracterizador apresenta o valor mais elevado desta sub-categoria (frequência de 15). A título exemplificativo, apresentamos estes excertos do discurso das educadoras E1 e E2:

(...) imaginem que estão os jogos de mesa e os de tapete e começam a se queixar porque fulano faz isto ou faz aquilo, é uma questão de se reflectir em conjunto porque é que funcionou mal, se há necessidade de mudar (...)
(E1)

(...) ao longo do ano, elas vão participando na sua (re)estruturação, ou seja, é com todo o grupo que se reflecte da necessidade de alguns condicionamentos ou mudanças (...) (E2)

Deste modo, torna-se implícita a colaboração das crianças na organização do

espaço, traço mencionado por três educadoras, mas particularmente, por E4, com 5 referências. Diz ela:

(...) Para já quando organizo o espaço, por exemplo, peço sempre a opinião, eles colaboram na organização do espaço (...) (E4).

Estes dados também reforçam a ideia atrás apresentada, relativamente à mobilidade na organização do espaço, tendo em conta a funcionalidade do mesmo e os interesses das crianças.

Quanto à categoria “caracterização do grupo”, ainda no âmbito do tema D, emergiram três sub-categorias, que correspondem aos Quadros XLIII a XLV, cujos traços caracterizadores passamos a analisar.

Quadro XLIII

PERSPECTIVAS GLOBAIS SOBRE AUTONOMIA

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Dão sugestões/ opiniões	3	-	1	5	9
Tendência para serem líderes do grupo	2	-	-	-	2
Têm muita intervenção / iniciativa	2	-	5	-	7
Gostam de cooperar com o adulto / crianças	4	-	-	-	4
Incentivam à participação dos outros	4	-	-	-	4
Dominam espaço e materiais/ tarefas	-	2	-	3	5
Capacidade de reflexão / auto- avaliação	-	-	4	7	11
Sentido de responsabilidade	-	-	-	2	2
Capacidade de auto- organização	-	3	3	4	10
Respeito pela liberdade/ vontade do outro	-	-	-	12	12
Independente ao nível físico-motor	-	-	-	13	13
Capacidade de planificação	-	-	-	2	2
Independente da acção/ ajuda do adulto	-	-	-	1	1
Capacidade de resolução de problemas/ tomar decisões	-	2	1	5	8
TOTAL	15	7	14	54	90

As perspectivas sobre autonomia, apresentadas no Quadro XLIII, têm por base as características encontradas pelas educadoras, no grupo de crianças com o qual cada uma desenvolvia a sua acção educativa.

Se atendermos aos valores de frequência dos traços caracterizadores que compõem esta sub-categoria, verificamos que aquele que tem maior peso relativo ($f=13$) é o que corresponde à perspectiva de autonomia como independência ao nível físico-motor. Contudo, este traço é evidenciado apenas por uma das quatro educadoras (E4) como a seguir se evidencia, recorrendo às suas palavras:

(...) uma criança autónoma é aquela que é capaz de efectuar aquelas rotinas diárias sem ajuda do adulto, lava as mãos, seca as mãos, fecha a torneira, veste-se, despe-se, descalça os sapatos e volta a calçá-los (...)
(E4).

Seguidamente, com um valor 12 de frequência e também referido apenas pela educadora E4, surge o traço caracterizador “respeito pela liberdade e vontade do outro”. Destacamos esta perspectiva de criança autónoma, relacionada com a dimensão relacional, que ainda não tinha sido explicitamente evidenciada. É de salientar que esta referência de autonomia é feita pela mesma educadora que privilegia a dimensão afectivo-relacional na concepção do currículo. Esta perspectiva evidencia-se no seguinte excerto:

(...) ser autónomo também é ser capaz de reflectir, de considerar, de tomar em atenção os outros que estão à volta, portanto, ela sabia até onde devia ir, respeitava a liberdade dos outros (...) **(E4).**

A capacidade de reflexão/auto-avaliação, traço com o valor 11 de frequência, referido também pelas educadoras E3 e E4, vem reforçar a ideia do contributo desta capacidade na qualidade do relacionamento interpessoal, porque permite uma tomada de consciência da criança tanto sobre as suas próprias ideias e vontade, como sobre as dos outros.

A educadora E3 expressa também a ideia de que o contexto pré-escolar é determinante nesse desenvolvimento, dado que essa característica é revelada não só

pelas crianças mais velhas, mas por aquelas que frequentam o jardim de infância há mais tempo, como o seguinte excerto evidencia:

(...) Os que frequentaram mais tempo o jardim de infância eram os que dominavam melhor, a nível de imaginação, de linguagem, de saber aquilo que estavam a dizer (...) Outro aspecto também era em relação à avaliação, faziam a avaliação do grupo, quem falhava e porquê, e sua própria auto-avaliação (...) (E3).

Com um valor 10 de frequência, mas desta vez evidenciado por três educadoras (E2, E3 e E4), surge a capacidade de auto-organização, o que parece vir reforçar a ideia da importância da autonomia no processo de ensino-aprendizagem, tal como expressam as palavras da educadora E2:

(...) mais autónomas são as que sabem todos os passos que têm que dar (...) e tenho uma (...) que sabe gerir o seu tempo de acordo com a sua vontade, fazia uma organização pessoal do trabalho decidido em grupo (...) (E2).

Segue-se, com o valor 9 de frequência e directamente relacionado com este traço caracterizador, a capacidade de dar opiniões e sugestões, perspectiva de autonomia mencionada pelas educadoras E1, E3 e E4, da qual este excerto da entrevista da educadora E1 é exemplo:

(...) são crianças que normalmente dão a sua opinião, dão sugestões, fazem a sua crítica normalmente no momento de grupo, no diálogo de grande grupo têm muita intervenção (...) (E1).

Saber tomar decisões, designadamente na resolução de problemas, é traço caracterizador de autonomia evidenciado pelas protagonistas E2, E3 e E4, com o valor 8 de frequência, como se torna patente nas palavras da educadora E4:

(...) *Passa por saber orientar a sua vontade. É saber escolher, optar, é saber tomar decisões (...) procurar resolver sozinho os problemas, sem recorrer logo ao adulto (...)* (E4).

Quadro XLIV

PERSPECTIVAS GLOBAIS SOBRE NÃO AUTONOMIA

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Inibida	1	-	-	-	1
Pouca iniciativa	1	2	-	-	3
Dependente do adulto a nível da acção	4	-	-	1	5
Dependente ao nível das necessidades básicas	-	-	2	2	4
Não apresenta os pré-requisitos para a entrada no 1º ciclo	-	-	1	-	1
TOTAL	6	2	3	3	14

No Quadro XLIV, salienta-se o traço caracterizador de criança não autónoma, como dependente do adulto não só ao nível da acção, com o valor 5 de frequência, mencionado pela educadora E1, que diz a propósito:

(...) *fica mais dependente do adulto a nível da sua acção, precisa de um empurrãozinho para agir, muitas das vezes necessita da segurança e incentivo e da companhia do adulto (...)* (E1);

mas também dependente ao nível das necessidades básicas (valor 4 de frequência) traço referido pelas protagonistas E3 e E4.

Deste quadro, queríamos salientar também um aspecto apenas abordado pela educadora E3, que é facto de considerar como criança não autónoma aquela que não adquiriu ainda alguns pré-requisitos básicos, designadamente ao nível da autonomia físico-motora, para transitar com sucesso para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Este aspecto é muito importante numa perspectiva de continuidade do processo educativo, na transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico, a qual não cabe,

porém, no âmbito do presente trabalho. Segue-se um excerto da opinião desta educadora:

(...) muito dependente, para abotoar sapatos, para ir à casa de banho sozinho, pronto, uma criança que a nível de autonomia ia deixar muito a desejar na primária (...) (E3).

A análise dos quadros que se seguem, porque se referem à organização do grupo e das actividades, é feita estabelecendo um paralelo entre eles, pois trata-se de aspectos que estão intimamente relacionados entre si. No decurso da entrevista a cada uma das educadoras, as questões foram sendo abordadas de modo a que, de certa maneira, umas servissem para confirmar as outras.

Quadro XLV

UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES MODALIDADES DE TRABALHO

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Depende da actividade (objectivos e grau de dificuldade)	11	-	5	-	16
Depende da idade das crianças envolvidas	2	2	-	-	4
Depende das capacidades/ necessidades das crianças	5	3	1	-	9
Trabalho por pequenos grupos	-	4	1	2	7
Trabalho a pares	-	1	-	-	1
Trabalho individual	-	2	-	1	3
Trabalho em grande grupo	1	1	1	16	19
Rotatividade na realização das actividades livres / orientadas	-	3	-	-	3
Deriva da dinâmica do trabalho de projecto	-	-	2	-	2
Depende dos objectivos da educadora	-	-	2	-	2
TOTAL	29	16	12	19	76

A análise do Quadro XLV, permite-nos constatar que, de entre as várias modalidades de trabalho, parece haver preferência pela utilização do trabalho em grande grupo, principalmente para a educadora E4 (16 referências), como se encontra expresso nas suas próprias palavras:

(...) eu gosto que eles se sentem no mesmo espaço em conjunto, e eu também. Gosto que a gente faça tudo em conjunto (...) (E4).

Este traço caracterizador é evidenciado por todas as educadoras, o que lhe confere o valor 19 de frequência, o mais elevado desta sub-categoria.

Contudo, outro traço que se distingue no discurso das entrevistadas, designadamente das educadoras E1 (11 referências) e E3 (5 referências) é a utilização de diferentes modalidades de trabalho, em função do tipo de actividade a desenvolver, concretamente em função dos seus objectivos e grau de dificuldade, como se exemplifica com este excerto:

(...) Isso depende, se é uma actividade que requer uma atenção mais individualizada que exige maior acompanhamento, ou se é uma actividade em que é para partilhar em grupo, portanto não é "standard", depende da actividade (...) (E1).

Outro aspecto ainda significativo, no âmbito desta sub-categoria, é o facto de haver uma relação entre a modalidade de trabalho utilizada e as capacidades ou interesses das crianças, traço caracterizador referenciado por três das quatro educadoras (E1, com 5 referências, E2, com 3 referências, e E3 com 1 referência), o que lhe confere um valor 9 de frequência. Uma delas afirma:

(...) tenho em conta as diferentes necessidades, como por exemplo o facto das crianças mais novas passarem mais tempo em brincadeiras livres (...) enquanto as crianças mais velhas são já capazes de levar até ao fim outro tipo de actividades propostas, num maior período de tempo (...) (E2).

É ainda de realçar a utilização do trabalho em pequenos grupos, traço evidenciado por três das quatro educadoras: E2 (4 referências), E3 (1 referência) e E4 (2 referências). A propósito, assegura E2:

(...) para o trabalho em pequenos grupos alternados, quer em pequeno grupo, por mesa, cerca de 6 crianças, quer em grupos de 2 ou mesmo individualmente (...) (E2).

O trabalho individual é apenas mencionado pelas educadoras E2 e E4, traço com uma frequência de valor 3.

Segue-se a categoria “organização das actividades”, composta pelas subcategorias “planificação/distribuição das actividades” e “distribuição dos tempos”, correspondentes aos Quadros XLVI e XLVII.

Quadro XLVI

PLANIFICAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DAS ACTIVIDADES

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Planificação em grande grupo	-	5	-	-	5
Brincar no exterior – actividades não orientadas	4	-	2	-	6
Actividades diversificadas em simultâneo	1	2	-	-	3
Estratégias diferenciadas / diferenciação pedagógica	7	2	-	-	9
Actividades livres individualizadas	-	-	-	8	8
TOTAL	12	9	2	8	31

Este quadro evidencia-nos, principalmente, uma certa diversidade na planificação e distribuição das actividades, desde a planificação com o grupo de crianças, às actividades não orientadas pela educadora. Evidencia-se o traço caracterizador relativo à utilização de estratégias diferenciadas no âmbito da prática pedagógica (f=9), devido às educadoras E1 e E2, como se pode constatar através das suas palavras:

(...) Porque há actividades que as crianças mais novas ainda não acompanham e também se pode dividir o grupo entre as mais novas e as mais velhas, arranja-se uma actividade para os mais novos enquanto os mais velhos desenvolvem outro tipo de actividade (...) (E1)

(...) enquanto essas quatro crianças, de 5 e 3 anos desenhavam, as restantes podem recriar a referida história como preferirem (...) (E2).

De certa maneira, confirmam-se os dados já analisados anteriormente quanto à utilização de diferentes modalidades, de trabalho em função do tipo de actividades e das capacidades e interesses das crianças, sobretudo para a educadora E1.

Prosseguindo, verifica-se pela leitura do Quadro XLVI, que um dos traços caracterizadores da sub-categoria “planificação/distribuição das actividades”, é a planificação em grande grupo, ao qual todavia, apenas faz referência a educadora E2 (5 referências). Diz a mesma:

(...) Parte-se de um trabalho de organização/planificação conjunta (...) (E2).

Contudo, se cruzarmos esta análise com a perspectiva da “distribuição dos tempos” educativos, sub-categoria contida no Quadro XLVII, verificamos que a educadora E1, também realiza outras actividades em grande grupo, tanto no final da manhã, como no final da tarde. Neste mesmo quadro, podemos observar que todas as educadoras, no período da manhã, combinam as actividades do dia em grande grupo.

A realização de actividades livres individualizadas é o traço caracterizador a que corresponde o segundo valor mais elevado da sub-categoria, em termos de frequência (8), sendo devido à educadora E4, conforme nos mostra o Quadro XLVI. Mas, se analisarmos o Quadro XLVII, verificamos que este tipo de actividades também caracteriza a prática pedagógica das restantes educadoras, quando dizem que as crianças exploram a sala em actividades livres ao chegarem ao jardim de infância, no período da manhã. Isto mesmo se evidencia no seguinte excerto do discurso da educadora E4:

(...) eu sempre privilegiei no primeiro espaço da manhã que eles brinçassem, porque eles têm que se organizar, têm que chegar todos, sempre gostei que eles brincassem livremente, nos vários espaços (...) (E4).

Relativamente ao Quadro XLVII sobre a distribuição dos tempos das actividades, verifica-se que os seus traços caracterizadores, de um modo global e se analisados

isoladamente, apresentam uma certa “dispersão” quanto aos aspectos referidos pelas entrevistadas.

Quadro XLVIII
DISTRIBUIÇÃO DOS TEMPOS

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
De manhã- actividades que exigem maior concentração	2	-	-	-	2
De manhã- acolhimento	1	-	-	-	1
De manhã- explorar a sala em actividades livres	1	1	5	2	9
De manhã- combinar as actividades do dia em grande grupo	3	3	1	3	10
A meio da manhã- rotinas relativamente à higiene e à alimentação	2	3	-	-	5
A meio da manhã – brincadeiras no exterior	1	-	-	-	1
Fim da manhã- actividades que requeiram menor concentração	1	-	-	-	1
À tarde- actividades individualizadas com as crianças mais velhas	-	1	-	-	1
Manhã ou final da tarde –jogos de grande grupo	-	1	-	-	1
Tempos de trabalho diferentes consoante as crianças	-	1	-	-	1
Flexibilidade no tempo de realização das actividades	-	3	1	-	4
Tempos fixos de acordo com as rotinas diárias	-	2	-	-	2
TOTAL	11	15	7	5	38

Há, no entanto, dois traços caracterizadores que se destacam, não só por terem sido evidenciados por todas as educadoras, mas também porque correspondem aos que apresentam o valor de frequência mais elevado. Referem-se os mesmos a dois momentos no período da manhã: à exploração da sala em actividades livres (com o valor 9 de frequência) e ao momento em que são combinadas as actividades do dia em grande grupo, com o valor 12 de frequência, como já anteriormente referimos.

O aspecto tempos de trabalho diferentes consoante as crianças foi referenciado pela educadora E2 (1 afirmação), o qual se articula com a utilização de diferentes

modalidades de trabalho, em função das capacidades das crianças, e também com a preferência da realização de trabalho mais individualizado com as crianças mais velhas, no período da tarde, portanto com a utilização de estratégias diferenciadas, conforme consta no Quadro XLVI.

Este quadro mostra-nos, pois, alguns traços caracterizadores, como a flexibilidade na realização das actividades, os tempos de trabalho diferentes consoante as crianças, ou actividades individualizadas com as crianças mais velhas, que evidenciam e reforçam a ideia, anteriormente exposta, da utilização de estratégias diferenciadas, o que respeita a autonomia das crianças, na medida em que as educadoras têm em atenção os seus interesses, por exemplo, em relação ao tipo de materiais e actividades que querem utilizar e desenvolver.

Em síntese, a análise triangulada dos dados referentes à gestão do ambiente educativo revela-nos que dos traços caracterizadores emergentes das sub-categorias que compõem este bloco, a organização do grupo-actividades-tempo, depende fundamentalmente:

- das crianças envolvidas, suas idades, interesses e capacidades;
- das actividades, dos objectivos e grau de dificuldade que a sua realização implica;
- do momento do dia para a realização das actividades.

No que a este último aspecto se refere, verifica-se uma preferência para as actividades orientadas no período da manhã, porque exigem uma maior capacidade de atenção e concentração por parte da criança.

Verifica-se, também uma certa flexibilidade na utilização dos tempos para a realização das actividades, embora haja a necessidade de respeitar os tempos fixos das rotinas diárias, aspecto focado principalmente pela educadora E2.

Quanto às modalidades de trabalho utilizadas verifica-se que existe uma certa predominância do trabalho em grande grupo, particularmente para a educadora E4.

5.5. Tema E – Estratégias de gestão curricular na promoção da autonomia

Relativamente a este tema sobre as estratégias educativas, foram definidas duas categorias. Uma delas refere-se às estratégias privilegiadas na promoção da autonomia e a outra à avaliação do desenvolvimento da autonomia das crianças.

Quadro XLVIII
ESTILOS DE INTERACÇÃO

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Proporcionar a gestão do espaço /sala	2	6	-	-	8
Criar situações que provoquem discussão	3	-	-	-	3
Desenvolver o sentido crítico / argumentação	11	-	3	-	14
Desenvolvimento das actividades de rotina	-	1	7	-	8
Reflexão /avaliação conjunta com as crianças	5	-	4	-	9
Relação afectuosa e de segurança	-	1	-	-	1
Clima de abertura e confiança	-	1	-	-	1
Respeito pelo interesse / necessidades das crianças	-	3	-	-	3
Proporcionar cooperação – crianças mais velhas e mais novas	-	4	11	2	17
Partilha de poder	1	5	5	2	13
Educadora como moderadora/ orientadora	-	-	2	-	2
Recurso às expressões (dramática/musical)	-	-	-	2	2
Pedir opiniões/ sugestões	-	-	-	5	5
Assunção de responsabilidades	3	-	1	1	5
Partilha de saberes	-	-	-	4	4
TOTAL	20	21	33	16	95

Na categoria “estratégias privilegiadas na promoção da autonomia”, emergiram duas sub-categorias: “estilos de interacção” e “registos”, correspondendo a primeira ao Quadro XLVIII, que a seguir analisamos.

Dessa análise destaca-se o traço caracterizador “proporcionar cooperação entre as crianças”, sobretudo entre as crianças com diferentes idades, com o valor 17 de

frequência, indicado pelas educadoras E2, E3 e E4, com especial destaque para a educadora E3. Vejamos o que nos dizem duas das protagonistas do estudo:

(...) há crianças que às vezes não são tão capazes de e pede-se ajuda a outras, a cooperação, mesmo o trabalho em pequenos grupos, eu tenho isso como objectivo (...) Pôr as crianças que são menos capazes junto de outras que são mais capazes, que eu penso que elas próprias se ajudam uns aos outros (...) (E3)

(...) é de realçar a intencionalidade de fazer com que as crianças mais velhas, mais capazes de ajudarem as mais pequenas, sempre com vista a uma interajuda e capacidade de resolver pequenos problemas (...) (E2).

Segue-se com o valor 14 de frequência, o traço caracterizador que evidencia o desenvolvimento do sentido crítico, da capacidade de análise e de argumentação, competências fomentadas pelo diálogo e pelo pedido de sugestões e opiniões. Este estilo de interacção é propiciador de autonomia, tal como é expresso nas palavras das educadoras E1 e E4:

(...) Uma das minhas apostas (...) é levá-los a ver que nem sempre o que se ouve é verdade, por isso eles têm sempre que analisar e estar com muita atenção. Então utilizava muito isso (...) dizer coisas todas invertidas para ver até que ponto eles eram capazes de contrapor e de saber como as coisas funcionam e de argumentar, “não é assim por isto e isto e isto!” (...) (E1)

(...) a motivação para eles verbalizarem, para darem a sua opinião também vai facilitar a conquista da autonomia (...) (E4).

Do mesmo modo, é realçada a reflexão conjunta com as crianças, de acordo com este excerto:

(...) A reflexão em grande grupo, comportamentos, actividades, o pedir à criança que nos ajude a programar, então vamos fazer isto, ela ajuda-nos a construir as planificações, também é uma forma de ajudar a criança a criar as suas próprias iniciativas, as ideias (...) (E1)

A partilha de poder surge também como traço caracterizador emergente do discurso das quatro entrevistadas, com o valor 13 de frequência. A resolução conjunta de problemas, a tomada de decisões entre a educadora e o grupo e a assunção das responsabilidades, sobre os outros e sobre os materiais são disso exemplo, constituindo-se também como factores que configuram o estilo de interacção das educadoras com o grupo de crianças, que se poderá definir, numa perspectiva geral, como baseado na reciprocidade.

Apenas a educadora E2 fala directamente no clima da sala de actividades, traduzindo o estilo de interacção entre a educadora e o grupo, que caracteriza como sendo de abertura e confiança, como se torna patente nas suas palavras:

(...) Há ainda um aspecto que posso considerar como estratégia e que se relaciona com o clima da sala, ou seja o tipo de relação que procuro estabelecer com as crianças e que penso que é fundamental também na questão do desenvolvimento da autonomia, entre outros aspectos que é a afectividade e segurança como primeira forma de uma relação mais ou menos calma, tranquila, de modo a que a criança se sinta à-vontade para dialogar, fazer perguntas e expressar as suas opiniões (...) (E2).

Contudo, apesar da escassez de referências, pela análise dos dados que compõem esta sub-categoria, poderemos inferir que, de um modo geral, o clima é positivo do ponto de vista relacional-afectivo. Aspecto que se configura como fundamental no contexto de jardim de infância, para a promoção do desenvolvimento da autonomia.

Ainda no âmbito das estratégias privilegiadas na promoção da autonomia, surge a sub-categoria “registos”, que dá corpo ao Quadro XL, o qual passamos seguidamente a analisar.

A leitura do Quadro XL permite-nos constatar que “tem a ver com a responsabilidade e a organização” é o traço caracterizador que mais se evidencia relativamente à utilização dos registos como estratégia promotora de autonomia.

Este aspecto é referido pelas educadoras E1, E2 e E3, num total de 12 referências, o valor mais elevado da sub-categoria. Estes excertos são exemplificativos do traço caracterizador em análise:

(...) tinham o mapa das tarefas, que tem a ver com a responsabilização e com a organização (...) é incrível como eles aceitam tão bem o que fica decidido entre eles. O que fica decidido e assumido em conjunto, eles aceitam mais facilmente! (...) (E1)

(...) crio sempre uma tabela de tarefas (...) para que possa ter uma «escala de serviço», um esquema de trabalho onde cada criança escolhe ou é escolhida (...) para exercer com responsabilidade a sua tarefa (...) (E2).

Quadro XL

REGISTOS

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Mapa das tarefas / rotinas diárias	5	1	1	1	8
Tem a ver com a responsabilidade e a organização	7	5	1	-	12
Mapa dos aniversários / presenças	-	2	4	-	6
Registo da planificação / avaliação das actividades	-	4	-	-	4
Avaliação de cada etapa do trabalho de projecto	-	-	9	-	9
Registo das actividades realizadas	-	-	-	4	4
Registo de opiniões	-	-	-	1	1
TOTAL	12	12	15	6	45

O registo da avaliação de cada etapa do trabalho de projecto, com 9 referências da educadora E3 revela-se congruente com a valorização que esta educadora confere à metodologia de projecto, no âmbito da sua prática pedagógica.

(...) fazia muitas vezes a avaliação do projecto, quem fez, quem não fez, que está para fazer, o que há para modificar, portanto, a nível de cruzinhas, eles marcavam, não é? Havia itens em cima que eram definidos com eles: “quem faz o quê, o que está para fazer”, isso ficava registado a nível de cruzinhas, estava sempre acessível a eles (...) Todos os projectos

que avançávamos sabíamos sempre o que se fez, o que não se fez, etc. Portanto havia uma avaliação de cada passo que ficava registada por eles em cruzinhas (...) (E3).

Por outro lado, o registo das actividades realizadas, mencionado pela educadora E4, parece não evidenciar uma intencionalidade pedagógica, em termos de desenvolvimento da autonomia.

(...) fizemos o registo de actividades, mas até de uma forma inovadora que eles até partilharam, por exemplo, também o registo de opiniões (...) Essencialmente registámos as actividades que fizemos (...) (E4).

Outro tanto já não acontece relativamente ao mapa das tarefas, ao registo das rotinas e tarefas diárias também utilizados por todas as educadoras, o que confere a este traço caracterizador o valor 8 de frequência.

Queremos salientar, ainda, o traço “registo da planificação/avaliação das actividades”. Quanto a ele diz E2:

(...) Outro exemplo é o registo daquilo que se irá fazer, tal como o planeado com a colaboração do grupo: existe um registo com desenhos e esquema em espiral do projecto, para visualização e leitura do mesmo (...) (E2).

Pela leitura do Quadro L, verifica-se que a “avaliação da autonomia” se encontra integrada na avaliação da área de Formação Pessoal e Social, conforme referiram todas as educadoras, assumindo este traço o valor 7 de frequência, o mais elevado desta sub-categoria e do qual apresentamos um excerto representativo:

(...) A avaliação da autonomia aparece integrada na área de Formação Pessoal e Social. (...) autonomia pessoal no que se refere à higiene, à alimentação, ao vestuário, ao conhecimento de si, o nome, onde mora, a sua identificação. Também com a capacidade de escolha, de terminar tarefas, enfim, tudo o que temos estado a falar (...) (E1)

Quadro L

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

TRAÇOS CARACTERIZADORES	SUJEITOS				TOTAL
	E1	E2	E3	E4	
Grelha de avaliação trimestral	1	1	-	-	2
Ficha baseada nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares	1	1	-	1	3
Autonomia integrada na área de Formação Pessoal e Social	4	1	1	1	7
Ficha adoptada/comum por todas as educadoras do Agrupamento	1	1	2	1	5
Transversal a todas as áreas de conteúdo	-	1	-	1	2
Avaliação anual	-	-	1	1	2
Ficha pouco funcional	-	-	3	-	3
TOTAL	7	5	7	5	24

A ficha de avaliação está elaborada de acordo com as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Trata-se de uma ficha-tipo comum a todo o agrupamento (traço caracterizador com o valor 5 de frequência). Diz uma das entrevistadas:

(...) é a ficha adoptada pelo agrupamento, foi elaborada no conselho de docentes, entre todas as educadoras (...) (E3)

Todavia, a temática da avaliação não reúne o consenso de todas as educadoras, visto que duas delas falam em avaliação trimestral (E1 e E2) e as outras duas (E3 e E4) falam em avaliação anual, enfatizando E3, em três referências, que se trata de uma ficha pouco funcional, conforme se expressa nas suas palavras:

(...) eu acho-a muito complicada, com muitos itens e pouco prática para ser preenchida, por isso praticamente não a utilizo, só no final do ano lectivo. (...) Eu não discordo dela, mas não é muito prática, ainda não é a ideal (...) (E3)

Parece, portanto, ser possível afirmar que ao nível da avaliação da autonomia, não há uma intencionalidade pedagógica específica.

5.6. Síntese da análise dos dados das entrevistas

Entre os aspectos mais significativos evidenciados pela análise dos dados das entrevistas surge, com o valor de frequência mais elevado de entre todas as categorias e sub-categorias emergentes do discurso das quatro protagonistas, a sub-categoria “estilos de interacção”, com o valor 95 de frequência, no âmbito da categoria “estratégias privilegiadas na promoção da autonomia”, o que denota a sua preocupação com a dimensão relacional, enquanto factor de desenvolvimento e promoção da autonomia das crianças.

Dos aspectos mencionados pelas educadoras destaca-se, ao nível do tipo de relação, a cooperação entre pares de idade e a partilha de poder entre a educadora e o grupo de crianças. Esta concretiza-se através do pedido de opiniões e sugestões, fomentando-se, assim, o sentido crítico, a capacidade de argumentação e a capacidade de reflexão e avaliação. A assunção de responsabilidades, por parte das crianças, também é vista pelas educadoras como uma estratégia que proporciona a construção progressiva da autonomia, tal como a resolução conjunta de problemas e a tomada de decisões entre a educadora e o grupo. A gestão partilhada do espaço/sala e o desenvolvimento das actividades de rotina são também estratégias utilizadas pelas educadoras, que, na sua opinião, contribuem para o desenvolvimento da autonomia. Esta interacção desenrola-se num clima de abertura e confiança, de partilha, que envolve e motiva as crianças e que lhes transmite segurança e confiança.

Segue-se, em termos de frequência ($f=90$), a sub-categoria “perspectivas globais sobre autonomia”, no âmbito da categoria “caracterização do grupo”. Esta sub-categoria evidencia as representações das educadoras acerca de criança autónoma em contexto de jardim de infância.

De entre as perspectivas de autonomia mencionadas pelas entrevistadas salientam-se a independência ao nível físico-motor e o respeito pela liberdade e vontade do outro, aspectos estes focados apenas pela protagonista E4.

Surgem depois a capacidade de auto-organização, a capacidade de reflexão e auto-avaliação, seguidas da capacidade de dar sugestões e opiniões. Destaca-se, também, como perspectiva de autonomia, a capacidade de resolução de problemas e o tomar decisões. Como aspectos menos significativos, nestas perspectivas sobre autonomia são também mencionadas a independência em relação ao adulto, a capacidade de planificação, a capacidade de liderança face ao grupo e o sentido de responsabilidade.

Ainda sobre representações de autonomia, verifica-se que a categoria “a autonomia na formação da personalidade/identidade”, com o valor 45 de frequência, é também uma das mais valorizadas pelas educadoras. Estas, consideram a autonomia como um domínio fundamental na construção da identidade pessoal de cada ser humano. Esta capacidade proporciona a auto-aprendizagem, na medida em que o sujeito observa, reflecte, opina, decide, age, intervém, interage e avalia. Proporciona, portanto, desenvolvimento pessoal e social.

O jardim de infância, enquanto contexto relacional por excelência, é na opinião das entrevistadas, um contexto facilitador do desenvolvimento da autonomia, na medida em que permite interacção social entre pares de idade, entre iguais, onde não há uma assimetria de saberes, como existe na relação adulto/criança.

Se, por um lado, esta interacção permite a tomada de consciência do ponto de vista do outro e o respeito por opiniões diferentes, por outro, segundo a opinião das educadoras, proporciona também o saber tomar opções pessoais dentro do grupo, ou seja, permite à criança agir de acordo com os seus próprios juízos de valor, com as suas próprias ideias.

Com um peso bastante significativo surge a sub-categoria “materiais” (f=84), como componente da categoria “organização e funcionalidade do espaço/sala”. As educadoras dão especial atenção aos materiais, à sua organização e identificação e à sua diversidade, por forma a proporcionar às crianças experiências variadas. Há um especial destaque para o uso de material de desperdício, porque apela à imaginação e à criatividade e, simultaneamente, permite ao educador uma abordagem e sensibilização à educação ambiental.

Para além da organização e diversidade dos materiais, as educadoras privilegiam a acessibilidade aos mesmos, na medida em que os materiais, ao estarem disponíveis, permitem à criança ter iniciativa, seleccioná-los e escolhê-los livremente, o que coocorre, por consequência, para o desenvolvimento da sua autonomia.

A sub-categoria “utilização de diferentes modalidades de trabalho”, emergente da categoria “caracterização do grupo,” também regista um valor de frequência elevado (76). As educadoras privilegiam principalmente o trabalho em grande grupo. Contudo, a utilização de diferentes modalidades de trabalho depende essencialmente, por um lado, da natureza da actividade, dos seus objectivos e grau de dificuldade e, por outro, das crianças envolvidas, das suas idades, capacidades e interesses.

A categoria concepção do currículo, com o valor 51 de frequência, também reveste-se igualmente de importância significativa para as educadoras. Quanto à concepção de currículo, verificamos que, de um modo geral, as representações se aproximam de uma perspectiva construtivista e desenvolvimentista. As protagonistas do estudo valorizam uma pedagogia activa, em que a criança é o centro do processo educativo e, deste modo, considerada como um ser autónomo e centro do processo de ensino/aprendizagem.

Duas das educadoras desenvolvem a sua prática pedagógica segundo a pedagogia de projecto, o que, de acordo com os referenciais teóricos deste estudo, é uma estratégia educativa facilitadora do desenvolvimento da autonomia.

A sub-categoria “áreas de trabalho”, relativa à organização e funcionalidade do espaço/sala, também é bastante valorizada pelas entrevistadas, visto registar um valor de 48 de frequência. As educadoras privilegiam, sobretudo, um espaço móvel e funcional, com diferentes zonas de actividade, com proximidade de certas áreas que permitam diferentes modalidades de trabalho, e um ambiente alegre e acolhedor.

A organização do espaço é partilhada com as crianças, sendo aquele modificado sempre que seja necessário, após reflexão conjunta, para responder aos interesses das crianças ou às exigências dos diferentes cenários pedagógicos realizados ao longo do ano lectivo e, também, para permitir a movimentação autónoma das crianças na sala.

A sub-categoria “registos”, embora com um valor de frequência menor (45), também é evidenciada como estratégia privilegiada de promoção da autonomia. Os registos são uma forma de planificação e/ou avaliação de percurso feito, ou a fazer, implicam organização de ideias e acções e também de responsabilidades assumidas, individualmente ou em grupo. É esta, fundamentalmente, a representação das educadoras, pelo que consideram os registos como uma estratégia educativa promotora de autonomia.

De acordo com a leitura interpretativa dos dados, surgem como aspectos menos significativos dos discursos das entrevistadas, três sub-categorias que não são mencionadas por todas as educadoras. Trata-se da sub-categoria “a influência das políticas educativas” na educação pré-escolar, no âmbito da categoria “o papel do educador na gestão do currículo”, com o valor 3 de frequência. A sub-categoria “mudanças no sistema educativo” (f=6) e a sub-categoria “valorização da função

docente”, com 13 referências, ambas fazendo parte da categoria “enquadramento da educação pré-escolar no sistema de ensino”.

Relativamente a cada uma das protagonistas, evidenciam-se como aspectos mais significativos os que a seguir passamos a enumerar.

No que à educadora E1 se refere, constata-se que a mesma recorre à utilização de diferentes modalidades de trabalho, no âmbito da organização do grupo, e que, no domínio da organização e funcionalidade do espaço/sala, privilegia os materiais, os equipamento e as áreas de trabalho.

Outro aspecto também valorizado por esta educadora diz respeito às estratégias de gestão curricular na promoção da autonomia e a dimensão curricular que as envolve.

Os aspectos menos valorizados por esta entrevistada relacionam-se com a influência das políticas educativas na educação pré-escolar, relativamente ao papel do educador na gestão do currículo e no âmbito do enquadramento da educação pré-escolar no sistema de ensino, aos aspectos da valorização da função docente e às mudanças no sistema educativo.

Para a educadora E2, os aspectos mais significativos situam-se ao nível das estratégias privilegiadas na promoção da autonomia, no que respeita aos estilos de interação e aos registos e às estratégias de gestão do ambiente educativo, destacando-se, neste domínio, a caracterização/organização do grupo, pelo recurso a diferentes modalidades de trabalho; a distribuição dos tempos das actividades e a organização e funcionalidade do espaço/sala, mais concretamente a organização das áreas de trabalho.

Outro aspecto também significativo prende-se com o papel do educador na gestão do currículo, designadamente na articulação de conteúdos.

Os aspectos menos significativos, para esta educadora, relacionam-se com a influência das políticas educativas na educação pré-escolar e com o enquadramento da

educação pré-escolar no sistema de ensino, designadamente no que diz respeito à organização escolar proporcionada pelos agrupamentos de escolas e à valorização da profissão docente.

Por seu lado, para a educadora E3 os aspectos mais significativos situam-se no âmbito das estratégias de gestão curricular privilegiadas na promoção da autonomia, como sejam o estilo de interacção e os registos.

Esta educadora também valoriza os materiais, no âmbito da organização e funcionalidade do espaço/sala e a organização do grupo, aspectos relacionados com a gestão do ambiente educativo.

Fundamenta a sua acção educativa na pedagogia de projecto, constituindo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o suporte organizativo da sua prática pedagógica.

Os aspectos menos focados por esta protagonista do estudo prendem-se com a distribuição de actividades, no âmbito da gestão do ambiente educativo, com as mudanças no sistema educativo e a influência das políticas educativas na educação pré-escolar.

Quanto à educadora E4, os aspectos mais significativos relacionam-se com a gestão do ambiente educativo. Evidencia-se as perspectivas globais sobre a autonomia, relativamente às características do grupo, dando também algum destaque à utilização de diferentes modalidades de trabalho. Outro aspecto muito valorizado por esta educadora, diz respeito aos materiais no domínio da organização e funcionalidade do espaço/sala, sua diversidade e utilização.

Do mesmo modo, realçou o desenvolvimento da autonomia na formação da personalidade/identidade e a dimensão afectivo-relacional presente no currículo.

Também valorizadas, pela mesma entrevistada, são as representações sobre as

estratégias privilegiadas na promoção da autonomia e a contextualização do currículo, relacionada com o papel do educador na gestão do mesmo.

Como aspectos menos significativos surgem as questões relacionadas com as mudanças no sistema educativo, a valorização da função docente, relativamente ao enquadramento da educação pré-escolar no sistema do ensino, e a influência das políticas educativas no papel do educador na gestão do currículo.

Em termos globais, podemos afirmar que as educadoras privilegiam, na sua prática pedagógica estratégias educativas de acção e de gestão e organização.

Evidencia-se, de modo significativo, um estilo de interacção baseado na cooperação e na partilha de poder entre educadora e grupo e entre iguais, como promotor do desenvolvimento da autonomia das crianças.

As quatro entrevistadas, privilegiam, ainda, estratégias de gestão e organização, como toda a organização do ambiente educativo. Neste processo, destacam-se a organização dos materiais e das áreas de trabalho, no domínio da gestão do espaço/sala, e a organização do grupo, parecendo haver uma preocupação em proporcionar o desenvolvimento gradativo da autonomia.

Para esta ideia contribuíram, também, as concepções de currículo reveladas pelas protagonistas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem o enquadramento e o suporte organizativo da sua prática pedagógica constituído-se a criança como o centro do processo educativo, em que o educador assume o papel de orientador das aprendizagens, resultando estas, principalmente, de um processo de descoberta da própria criança. No âmbito da prática pedagógica, as educadoras recorrem à utilização de diferentes modalidades de trabalho, como resposta à diversidade de situações que o processo de ensino/aprendizagem envolve, procurando respeitar

interesses e necessidades manifestados pelas crianças e dando lugar à construção progressiva da autonomia.

Deste modo, poderemos dizer que a autonomia é valorizada pelas protagonistas do estudo, enquanto dimensão integrante da formação da personalidade e da construção da identidade pessoal, e que estas educadoras, pelas estratégias de gestão curricular que privilegiam na sua prática, estão conscientes da influência que o contexto educativo, designadamente o pré-escolar, pode desempenhar como facilitador ou inibidor desse desenvolvimento.

6. Análise interactiva

A análise interactiva dos resultados será efectuada através do cruzamento da informação dos três instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados.

Esta análise, resultante da confrontação dos diferentes dados obtidos, de modo a “possibilitar a intersecção dos planos de focalização da realidade em estudo” (Simões, 1994:400), permite destacar os aspectos mais significativos expressos pelas educadoras e identificar as suas concepções acerca do desenvolvimento da autonomia e das estratégias que utilizam, no contexto educativo, com as crianças, visando aquele desenvolvimento.

Deste modo, e no que respeita às representações de autonomia, as educadoras consideram-na uma componente fundamental no desenvolvimento da personalidade e na formação da identidade pessoal do ser humano, e, por consequência, uma competência fundamental para funcionar eficazmente na sociedade actual. A tomada de consciência progressiva do eu, por oposição aos outros significativos, determina o início da autonomia, sendo a consciência de identidade considerada pelas educadoras como característica de uma criança autónoma.

O jardim de infância, enquanto contexto relacional por excelência, é, na opinião das educadoras, um contexto facilitador do desenvolvimento da autonomia, na medida em que permite a interacção social entre pares de idade, onde essa construção se vai realizando progressivamente.

Se, por um lado, esta interacção permite o confronto com o ponto de vista do outro e o respeito por opiniões diferentes, por outro, e segundo a opinião das educadoras, proporciona também o saber tomar opções pessoais dentro do grupo, ou seja, permite à criança agir de acordo com os seus próprios juízos de valor, com as suas próprias ideias.

A autonomia é vista como uma competência para a auto-aprendizagem, uma das competências a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo se considerarmos como finalidade da educação a formação integral do indivíduo e, na perspectiva de Boud (1989), o desenvolvimento da capacidade de tomar as suas próprias decisões sobre ideias e acções.

Quanto à representação de autonomia neste contexto, o que as educadoras mais valorizam são as competências e as atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, ou na perspectiva inversa, as dificuldades que se verificam nesse processo.

O estudo permitiu distinguir um conjunto de competências valorizadas pelas educadoras no contexto de jardim de infância, e de entre as perspectivas de autonomia por elas mencionadas salientam-se a independência ao nível físico-motor e o respeito pela liberdade e vontade do outro, surgindo depois a capacidade de auto-organização, a capacidade de reflexão e auto-avaliação, seguidas da capacidade de dar sugestões e opiniões. Destaque-se, também, como perspectiva de autonomia, a capacidade de resolução de problemas, o saber tomar decisões e o sentido de responsabilidade.

Isto implica dar à criança oportunidade de escolha e responsabilização, sendo fundamental o papel do educador, pelo que poderemos afirmar que a valorização dessa competência implica uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento da autonomia nas crianças. O padrão de interação com os adultos e pares é determinante no desenvolvimento do sentido positivo da autonomia, devendo as relações interpessoais que a criança estabelece, tanto com os adultos como com os seus pares, ser incentivadas pela educadora.

Quanto à concepção de currículo, verificamos que, de um modo geral, as representações se aproximam de uma perspectiva construtivista e desenvolvimentista. As protagonistas do estudo valorizam uma pedagogia activa, em que a criança é o centro do processo educativo e, em que ser autónoma se apresenta como capacidade fundamental no processo de ensino/aprendizagem. O papel do educador, enquanto gestor do currículo, é o de orientador das aprendizagens, tendo a criança um papel activo na aquisição do seu próprio conhecimento, num processo de descoberta permanente.

Esta perspectiva é bem evidenciada pela metodologia utilizada por duas das educadoras, que desenvolvem a sua prática pedagógica segundo a pedagogia de projecto, o que, de acordo com os referenciais teóricos deste estudo, é uma estratégia educativa facilitadora do desenvolvimento da autonomia. Nesta perspectiva, procura-se o equilíbrio e partilha de poder entre educador e crianças, contribuindo os vários intervenientes para a concepção, execução e avaliação do projecto educativo e/ou de aprendizagem, pois trata-se de um planeamento aberto, que fomenta a participação e a autonomia das crianças.

Neste contexto, é importante referir ainda a importância atribuída pelas educadoras às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, enquanto suporte

organizativo da prática pedagógica, pela sua perspectiva de intervenção globalizante e de articulação de conteúdos, tendo como área transversal e de maior enfoque, por parte das educadoras, a Formação Pessoal e Social, onde a componente da autonomia pessoal tem maior incidência.

Numa perspectiva global, poderemos dizer que as estratégias educativas que as educadoras privilegiam no decurso da prática pedagógica se relacionam, por um lado, com a organização e gestão do ambiente educativo, e por outro, são as que facilitam o desenvolvimento de competências e atitudes no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

O ambiente educativo, pelas potencialidades que oferece, exige do educador uma organização cuidada, numa perspectiva sistémica e ecológica, por forma a responder adequadamente às características do grupo de crianças. Este é, precisamente, o aspecto que requer maior atenção por parte das educadoras. Na organização do grupo, tendo em vista o desenvolvimento das actividades, as educadoras utilizam diferentes modalidades de trabalho, embora haja predominância do trabalho de grande grupo. Contudo, a utilização de diferentes modalidades de trabalho depende, essencialmente, não só, da actividade, dos seus objectivos e grau de dificuldade, mas também, das crianças envolvidas, das suas idades, capacidades e interesses. As educadoras valorizam a diferenciação pedagógica, tanto na organização do grupo como na organização das actividades, para proporcionar uma aprendizagem cooperada, numa troca de saberes, e no respeito pelos diferentes interesses e ritmos das crianças, incentivando a sua autonomia.

O outro aspecto específico do ambiente educativo, alvo da intervenção estratégica das educadoras, é a organização do espaço, principalmente da sala de actividades. A sua funcionalidade e adequação permanentes, assim como as potencialidades educativas

dos materiais que nele existem, representam condições de desenvolvimento da autonomia da criança e do grupo.

Neste âmbito, as educadoras dão especial atenção aos materiais, à sua organização e identificação e à sua diversidade, por forma a proporcionarem às crianças experiências variadas. Para além da organização e diversidade dos materiais, as protagonistas do estudo privilegiam a acessibilidade aos mesmos, na medida em que os materiais ao estarem disponíveis permitem à criança ter iniciativa, seleccioná-los e escolhê-los livremente, contribuindo, por consequência, para o desenvolvimento da autonomia.

As educadoras, conscientes de que a organização e utilização do espaço e o tipo de equipamentos e materiais condicionam, em grande parte, o que as crianças podem e devem fazer, privilegiam, sobretudo, um espaço móvel e funcional, com diferentes zonas de actividade e com proximidade de certas áreas, que permitam diferentes modalidades de trabalho, num ambiente alegre e acolhedor.

A organização do espaço é partilhada com as crianças, sendo este modificado, sempre que seja necessário, após reflexão conjunta, para responder aos interesses das crianças ou às exigências do jogo educativo quotidiano e, também, para permitir a sua movimentação autónoma na sala.

Outro aspecto do ambiente educativo relativamente importante para as educadoras prende-se com a organização do tempo diário de actividades.

Relativamente à distribuição do tempo educativo, divide-se este entre tempos fixos e flexíveis, correspondendo os primeiros às rotinas diárias, também implementadas pelas educadoras como estratégias promotoras de autonomia e consideradas parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que as realizações individuais facilitam a organização e o funcionamento da vida do grupo, sendo, por consequência, propiciadoras de desenvolvimento e de aprendizagem pessoal

e social; simultaneamente, permitem uma auto-organização, porque a criança ao conhecer e controlar a sequência das actividades e tarefas pode fazer uma gestão pessoal do tempo, o que é propiciador de autonomia.

Os tempos flexíveis referem-se às actividades livres e às actividades orientadas pela educadora, que decorrem tanto na sala como no espaço exterior ou recreio.

Outra das estratégias privilegiadas pelas docentes é a utilização de registos relativos ao desenvolvimento das actividades. Estes constituem uma forma de planificação e/ou avaliação de percurso feito, ou a fazer; implicam organização de ideias e acções e também de responsabilidades assumidas individualmente ou em grupo. É esta, fundamentalmente, a representação das educadoras sobre a função dos registos, pelo que os consideram como uma estratégia educativa promotora de autonomia.

A estratégia educativa, por excelência, mencionada pelas protagonistas do estudo como promotora do desenvolvimento da autonomia, refere-se aos estilos de interacção que se prendem, por conseguinte, com a dimensão relacional da acção educativa. A envolvente afectivo-relacional que caracteriza o clima da sala de actividades influencia de forma positiva ou negativa todo o processo de ensino-aprendizagem (Tavares, 1992; Pinho, 1993) e é determinada pela atitude do educador e pela sua forma de configurar o estilo de interacção que estabelece com cada criança e com o grupo.

Deste modo, destacam-se a este nível, a promoção, por parte da educadora, da cooperação entre pares de idade e a partilha de poder entre si e grupo de crianças. Esta concretiza-se através do pedido de opiniões e sugestões, fomentando-se, deste modo, o sentido crítico, a capacidade de argumentação, ou a capacidade de reflexão e avaliação. A assunção de responsabilidades, por parte das crianças, também é vista pelas docentes como uma estratégia que proporciona a construção progressiva da autonomia, assim

como a resolução conjunta de problemas e a tomada de decisões entre a educadora e o grupo.

Este estilo de interacção, em que o adulto reduz o seu exercício de poder, dando espaço à criança para manifestar as suas opiniões e tomar decisões, valorizando, sobretudo, as suas competências, é, de facto, facilitador da construção gradual da autonomia. De igual modo, proporcionar relações simétricas de cooperação entre pares conduz ao desenvolvimento da autonomia, pois só no confronto com o outro o sujeito se descobre enquanto indivíduo particular (Piaget, 1977).

Esta interacção desenrola-se num clima relacional de abertura e confiança, que poderemos dizer caracterizado pelo encorajamento, na perspectiva de Tavares (1992), pela afectividade, mas também motivador, na medida em que todo o envolvimento que é pedido e proporcionado à criança na organização e utilização do espaço, materiais e actividades, desenvolve nela um sentido de responsabilização e, paralelamente, predispõe-na para a aprendizagem através da realização da tarefa (Ausubel, 1980), que apela à sua motivação e propicia o desencadear da autonomia.

Em síntese, poderemos dizer que a autonomia é valorizada pelas protagonistas, enquanto dimensão integrante da formação da personalidade e da construção da identidade pessoal, numa perspectiva de desenvolvimento global e equilibrado da criança. Estas educadoras, pelas estratégias de gestão curricular que privilegiam na prática, estão conscientes da influência que o contexto educativo e, designadamente, o pré-escolar pode desempenhar como facilitador ou inibidor do desenvolvimento dessa componente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo, de carácter exploratório e de natureza essencialmente descritiva e interpretativa, pretendemos conhecer as representações das educadoras de infância relativamente ao desenvolvimento da autonomia nas crianças em contexto pré-escolar, bem como as estratégias por elas utilizadas nessa promoção.

A terminar, procuraremos sintetizar algumas das reflexões a que chegámos, com base nas significações que a partir dos dados destacados nesta investigação podemos tecer, tentando articular, de modo compreensivo, as análises a que o estudo nos conduziu.

Deste modo, procuraremos que estas considerações finais permitam evidenciar o sentido e o significado de todo o processo de realização do estudo, estruturando-as em sete aspectos fundamentais: pertinência da temática e motivação pessoal; referenciais teóricos; percurso metodológico; resultados obtidos; contributos do estudo para o campo da Psicologia da Educação; limitações e pistas de estudo; e contributos do estudo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Como profissional de educação, a compreensão da temática revela-se significativa, seja em termos do desenvolvimento global da criança, como da acção educativa dos educadores, enquanto pessoas e profissionais em permanente desenvolvimento e formação, procurando oferecer alguns contributos para o campo da Psicologia da Educação.

Tendo como referente a perspectiva de que o desenvolvimento humano é um processo de desenvolvimento permanente, ao longo de toda a vida, adoptámos como referencial teórico um quadro conceptual construtivista, desenvolvimentista e ecológico.

Deste modo, alguns dos pressupostos teóricos em que assenta o trabalho radicam em perspectivas: psico-social, de que é referência fundamental Erikson; cognitivista, em que se situam Piaget e Ausubel, e ecológica, de que Bronfenbrenner é a principal referência.

Estes contributos, embora diferentes, completam-se com o objectivo de facilitar a compreensão da importância do desenvolvimento da autonomia na criança, enquanto personalidade em formação, no sentido de integração da identidade e da importância que os diferentes contextos de vida dessa mesma criança e da natureza das relações interpessoais que neles estabelece assumem nesse desenvolvimento, destacando-se, paralelamente ao familiar, o contexto da educação pré-escolar.

A natureza do presente estudo e do seu objecto levaram-nos a adoptar uma metodologia qualitativo-interpretativa, que nos pareceu a mais adequada em termos de acesso ao conhecimento, no sentido da compreensão e profundidade da complexidade da temática escolhida, através de uma estratégia de investigação, traduzida no estudo de caso. Este permite uma abordagem holística e significativa de um acontecimento ou fenómeno dentro do contexto real em que se produz (Yin, 1989).

Neste sentido, procurámos estudar em profundidade as representações das educadoras, configurando o estudo de acordo com os pressupostos do paradigma qualitativo que visa a compreensão e a explicação de determinada situação ou fenómeno e não a sua generalização.

Os instrumentos que serviram de suporte ao estudo de caso foram a narrativa, o questionário aberto e a entrevista semi-estruturada.

A escolha das protagonistas de estudo recaiu sobre quatro educadoras de infância a trabalhar em Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação, integrados no mesmo Agrupamento de Escolas.

Em termos metodológicos, de um modo geral, devemos ainda referir que o estudo teve os seus avanços e reformulações característicos de um estudo de cariz qualitativo.

Tendo presentes, por um lado, os objectivos definidos e as questões de pesquisa inicialmente colocadas, e, por outro, a análise interpretativa e interactiva dos dados, parece legítimo afirmar-se que, no plano das representações de autonomia, as educadoras consideram-na uma componente fundamental na formação integral da personalidade de cada sujeito e indispensável para responder de forma crítica e interventiva aos desafios constantes que a sociedade actual impõe aos cidadãos. Nesta perspectiva, a consciência de identidade – como marco que determina o início do processo de autonomização – é considerada pelas protagonistas como característica de uma criança autónoma.

O jardim de infância constitui um contexto facilitador do desenvolvimento da autonomia, porque proporciona o estabelecimento de relações interpessoais significativas para as crianças, isto é, a interacção social entre pares de idade possibilita a cada criança que, no confronto com o ponto de vista dos outros, construa e afirme a sua própria perspectiva, a sua personalidade, e saiba tomar opções pessoais dentro do grupo.

Quanto à representação de autonomia neste contexto, o que as educadoras mais valorizam são as competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, ou na perspectiva inversa, as dificuldades evidenciadas nesse processo. Deste modo, a autonomia é vista essencialmente como uma competência para a auto-aprendizagem, para a qual contribuem um conjunto de outras competências, tais como: a capacidade de auto-organização, a capacidade de reflexão e auto-avaliação, a capacidade de dar sugestões e opiniões e, ainda, a capacidade de resolução de problemas, o saber tomar decisões e o sentido de responsabilidade.

Neste contexto, é decisivo o papel do educador, enquanto gestor do currículo.

Neste âmbito, as educadoras valorizam uma pedagogia activa em que as crianças desempenham um papel activo na construção do seu próprio conhecimento e a educadora se apresenta como orientadora e facilitadora das aprendizagens. A aplicação na prática quotidiana das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a utilização da pedagogia de projecto são exemplo desta postura face ao currículo, as quais possibilitam e promovem a construção gradativa da autonomia.

As estratégias educativas privilegiadas pelas protagonistas no decurso da prática pedagógica relacionam-se, por um lado, com a organização e gestão do ambiente educativo, e por outro, com as que facilitam o desenvolvimento de competências e atitudes no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à gestão do ambiente educativo, ressalta a sua organização numa perspectiva sistémica, por forma a responder adequadamente às características e necessidades do grupo de crianças.

Neste âmbito, o alvo primordial da acção das educadoras é, precisamente, a organização do grupo. O recurso a diferentes modalidades de trabalho é uma das estratégias utilizadas nessa organização, tendo em vista o desenvolvimento das actividades. As referidas estratégias adequam-se, essencialmente, aos objectivos e grau de dificuldade das actividades e às idades, capacidades e interesses das crianças envolvidas. Há, portanto, uma preocupação em respeitar ritmos e interesses das crianças, dando lugar ao desenvolvimento progressivo da sua autonomia.

A organização do espaço, principalmente da sala de actividades, constitui, para as educadoras, outro dos aspectos do ambiente educativo que proporciona o desenvolvimento da autonomia de cada criança e do grupo.

Neste âmbito, as protagonistas do estudo dão especial atenção à organização, identificação e diversidade dos materiais educativos, por forma a proporcionarem às

crianças experiências variadas. Dão também, muita importância à acessibilidade aos materiais, porque estes, ao estarem disponíveis, permitem à criança ter iniciativa, seleccioná-los e escolhê-los livremente contribuindo, por consequência, para o desenvolvimento da sua autonomia.

Ainda no domínio da gestão do espaço, este é (re)organizado com a colaboração do grupo de crianças sempre que seja necessário, de modo a responder adequadamente às exigências da dinâmica da acção educativa. Neste sentido, as educadoras privilegiam um espaço móvel e funcional e, simultaneamente aprazível, com zonas de actividades diferenciadas que respondam às necessidades de cada criança e do grupo.

A organização do tempo diário de actividades é também um aspecto da gestão do ambiente educativo que se reveste de alguma importância para as protagonistas do estudo. A distribuição do tempo educativo divide-se entre tempos flexíveis - actividades livres e actividades orientadas pela educadora, e tempos fixos - as rotinas diárias. Estas são implementadas pelas protagonistas como estratégias promotoras de autonomia, e consideradas parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, porque facilitam a organização e o funcionamento da vida do grupo e, simultaneamente, permitem uma auto-organização, porque a criança ao saber e controlar a sequência das actividades e tarefas pode fazer uma gestão pessoal do tempo e isso é propiciador de autonomia.

Outra das estratégias privilegiadas pelas docentes na promoção da autonomia é a utilização de registos relativos ao desenvolvimento das actividades, cujo objectivo é o de permitir a organização de ideias e acções e também de responsabilidades assumidas individualmente ou em grupo. São, portanto, formas de planificação e/ou avaliação conjunta do percurso feito, ou a fazer.

A estratégia educativa, por excelência, prende-se com a dimensão relacional da acção educativa e diz respeito aos estilos de interacção que a educadora estabelece com

cada criança e com o grupo. Este é configurado, principalmente, pelo incentivo à cooperação entre pares de idade e pela partilha de poder entre a educadora e grupo de crianças. Esta concretiza-se através do pedido de opiniões e sugestões, fomentando o sentido crítico, a capacidade de argumentação, ou a capacidade de reflexão e avaliação. A assunção de responsabilidades, por parte das crianças, também é vista pelas protagonistas como uma estratégia que proporciona a construção gradativa da autonomia, assim como a resolução conjunta de problemas e a tomada de decisões, entre a educadora e o grupo.

Esta interacção desenrola-se num clima relacional de abertura e confiança, portanto numa envolvente afectivo-relacional positiva, que, poderemos dizer, se caracteriza pelo encorajamento. Todo o envolvimento que é pedido e proporcionado à criança na organização e utilização do espaço, materiais e actividades, desenvolve-lhe um sentido de responsabilização que apela à sua motivação e propicia o desencadear da autonomia.

Em síntese, poderemos dizer que visando o desenvolvimento global e equilibrado da criança, a autonomia é valorizada pelas protagonistas, enquanto dimensão integrante da formação da personalidade e da construção da identidade pessoal. Estas educadoras, pelas estratégias educativas que privilegiam na prática pedagógica, parecem estar conscientes da influência que o contexto pré-escolar pode desempenhar como facilitador ou inibidor do desenvolvimento dessa componente e, particularmente, o papel que ao educador é atribuído na construção da autonomia nas crianças.

Este estudo empírico oferece, ainda que modestamente, até pela sua natureza, alguns elementos para a reflexão sobre o desenvolvimento da criança e sobre as práticas dos educadores na organização de contextos relacionais e materiais adequados ao desenvolvimento integrado das várias dimensões que constituem a pessoa humana.

No decurso da presente investigação, algumas interrogações e inquietações foram surgindo e alertando para a complexidade da área temática e da metodologia escolhida para realizar o estudo.

Reconhecendo a importância desta limitação metodológica, resta-nos a certeza de que, pela sua complexidade, o objecto que nos propunhamos estudar, qualquer que fosse a metodologia escolhida, apenas poderia ser afluído em alguns dos seus aspectos.

Assim sendo, assumem-se como possíveis pistas ou hipóteses de trabalhos para estudos a realizar no futuro:

- a extensão da problemática ao 1º Ciclo do Ensino Básico, principalmente junto das professoras que trabalham com o 1º ano de escolaridade, tendo em conta a perspectiva de continuidade do processo educativo;
- a problemática do desenvolvimento da autonomia nos docentes, baseada no pressuposto de que só os docentes autónomos conseguem implementar práticas autónomas junto das crianças;
- uma reflexão para a organização do processo de desenvolvimento curricular no Jardim de Infância, com maior incidência para a área da avaliação.

Ao nível dos contributos para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional este estudo levou-nos a realizar um conjunto de reflexões, que aprofundaram a nossa tomada de consciência da importância do nosso papel enquanto educadora de infância, tanto na acção directa com as crianças, mas também como responsável ao nível da gestão e organização do processo educativo junto das educadoras de infância do Agrupamento a que pertencemos. Ficámos, deste modo, mais enriquecidos, tanto pessoal como profissionalmente, na medida em que, para além das razões já apontadas, aprofundámos os nossos conhecimentos.

BIBLIOGRAFIA

- AINSWORTH, M. D., BLEHAR, M. C., et al. (1978). *Patterns of Attachment: assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALMEIDA, L. (1990). Dimensões do desenvolvimento humano. In J. Tavares & A. Moreira (eds.). *Desenvolvimento, Aprendizagem e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, PIDACS, 13-26.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Coimbra : APPORT.
- AUSUBEL, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51: 267-262.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. & HANESIAN, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- BAIRRÃO, J. & VASCONCELOS, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19.
- BALTES, P.B. (1983). Life-span developmental psychology: Observations on history and theory revisited. In R.M. Lerner (ed.). *Developmental Psychology*. Hillsdale: N.J. Erlbaum, 79-111.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BENAVENTE, A. (2000). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Educação, Integração, Cidadania*. Lisboa: DEB/Ministério da Educação.
- BENSON, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. London: Longman, 111-117.
- BLACKAM, C. A. (1989). Issues in professional development: the continuing agenda. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (eds.). *Perspectives on Teacher Development*. London: The Falmer Press, 1-15.
- BLATT, S. J. & BLASS, R. B. (1996). Relatedness and self-definition: a dialectic model of personality development. In G. Noam & K. Fischer (eds.). *Development and vulnerability in close relationships*. Mahwah, New Jersey: Harvard University, 309-338.

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORDENAVE, J. D. (1986). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- BOWER, T. (1977). *A Primer in infant development*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. II: Separation*. London: The Hogarth Press.
- BOWLBY, J. (1984). *Apego*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Lda.
- BOUD, D. (1988). Moving Towards Autonomy. In D. Boud (ed.). *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page Limited, 17-39.
- BRADFORD, L. (1973). La transacción enseñar-aprender. *La Educación Hoy*, 1, 21-27.
- BRANCO, M.L. (1999). O Professor como educador moral. *EDUCARE-EDUCERE*, 8: 101-106.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CAMPOS, B.P. (1988). Consulta Psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.
- CARRILHO RIBEIRO, A. (1995). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- CHICKERING, A. W. & HAVIGURST, R. J. (1981). The life cycle. In A. W. Chickering (ed.). *The american college*. San Francisco: Jossey-Bass, 16-50.
- COHEN, R. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- CRÓ, M, L. (1995). Ativação do desenvolvimento no nível pré-escolar através da educação psicomotora. In J. Tavares & A. Bonboir (coord.). *Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro, CIDInE: 125-186.
- DE BRUYNE, P., HERMAN, J. & DE SCHOUTHEETE, M. (1975). *Dynamique de la recherche en Sciences Sociales*. Vendôme: Presses Universitaires de France.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB/Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB/Ministério da Educação.

- DELORS, J. et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- DELMINE, R. e VERMEULEN, S. (1992). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Rio Tinto : Edições Asa.
- DOYLE, W. (1977). Learning the Classroom Environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- ESTRELA, A . (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 119-161.
- ERIKSON, E. (1968). The life cycle: epigenesis of identity. In *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton and Company.
- ERIKSON, E. (1950/1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro : Zahar Editores.
- ERIKSON, E. (1980). Crescimento e crises da personalidade saudável. In J. C. Jesuíno, L. Joyce-Moniz & O. C. Pereira (orgs.). *A criança e o mundo*. Lisboa: Moraes Editores, 175-180.
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade- Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FLEMING, M. (1993). *Adolescência e Autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS-MAGALHÃES, A. (1998). Liberdade e autoridade no processo de ensino-aprendizagem - contributo para esclarecimento dos conceitos. *O Professor*, 61 (III Série), 31-36.
- FREUD, A. (1936). *The Ego and de Mechanisms of Defense*. New York: International Universities Press.
- FREUD, A. (1949). *Le Moi et ses mécanismes de défense*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FORMOSINHO, J. O. (1989). Para uma pedagogia do desenvolvimento. *Inovação*, 2 (4), 467-475.

- FORMOSINHO, J. O. (1996a) (org.). *Educação Pré- escolar. A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- FORMOSINHO, J. O. (1996b) (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. O. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação*, 1, 153-173.
- FORNEIRO, L. I. (1996). La organización de los espacios en la educación infantil. In M. A. Zabalza (org.). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 235-286.
- GAGNÉ, R. (1970). *The Conditions of Learning*. New York: Holt Rinerhart & Winston.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- GONÇALVES, J.A. (2000). *Ser Professora do 1º Ciclo. Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- GONÇALVES, J.A. (1997). A abordagem biográfica: questões de método. In A. Estrela e J. Ferreira (eds.) *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Acta do VII Colóquio da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE. Lisboa: Faculdade Portuguesa de Ciências da Educação, 91-114.
- GONÇALVES, J.A. (2003). Desenvolvimento e Formação do Adulto Profissional. In E. L. Ramos (ed.). *Apuntes sobre Educación de Personas Adultas y Acción Comunitaria*. Valencia: Edita/Diálogos, 79-95.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. F. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. F. Fullan (eds.). *Understanding Teacher Development*. New York, Teachers College Press, 1-19.
- HARTMANN, H., KRIS, E. e LOEWENSTEIN, R.M. (1946). Commentson the formation of psychic structure. *Psychoanalytic Study of the child*, 3 (4), 9-36.
- HAVIGHURST, R. J. (1955). *Human Development and Education*. London: Longman.
- HOLEC, H. (1988). (ed.). *Autonomy and foreign language learning – present fields of application*. Strasbourg, European Counselling.
- HOLSTI, O. R. (1968). Content analysis. In E. Lindzey e E. Aronson (orgs.). *Handbook of Social Psychology*. Reading Mass: Addison Wesley.

- HOHMANN, M. & WEIKART, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUBERMAN, M. & MILES, B. (1991). *Analyse des donnés qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- HUNT, D. E. (1978). Conceptual level theory and reaserch as guides to educacional practice. *Interchange*, 8 (4), 78-90.
- JESUÍNO, J. C., JOYCE-MONIZ, L. & PEREIRA, O . C. (1980) (orgs.). *A criança e o mundo*. Lisboa: Moraes Editores.
- JESUÍNO, J. C. (1994). *O que é a Psicologia*. Lisboa: Difusão cultural.
- KAMII, C. (1996). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KATZ, L. e CHARD, S. (1993). The Project Aproach. In J. L. Rooparine & J. E. Johnson Nelson (org.). *Approaches to Early Childhood Education*. New York: Macmillan, 209-222.
- KATZ, L. & McCLELLAN, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Oliveira Formosinho (org.), *Educação Pré-Escolar. A Construção Social da Moralidade*. Lisboa : Texto Editora, 11-48.
- KINCH, J.W. (1963). A formalized Theory of the Self-Concept. *American Journal of Sociology*, 68, 481-486.
- KOHLBERG, L. & MAYER, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449-496.
- LANDSHEERE, G. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa.
- LASUÍTA, A. (1989). A life-span framework for adult vocational behavior. *Guidance and Counseling*, 4 (5), 15-25.
- LÉSSARD-HÉRBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN. G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. (1999). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Inovação*, 12 (3), 65-84.
- LISBOA, I. (1949). *Modernas Tendências de Educação*. Porto: Cosmos.
- MAHLER, M. PINE, F. & BERGMAN, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books.
- MAHLER, M. (1989). *As psicoses Infantis e outros estudos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARQUES, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Lisboa: Texto Editora.

- MENEZES, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições Asa.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MOOS, R. (1979). Educational Climates. In H. J. Walberg (ed.). *Educational Climates and Effects*. Berkeley: McCutchan, 79-100.
- MUCCHIELLI, R. (1979). *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- MUCCHIELLI, R. (1994). *A Entrevista não-directiva*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- NIZA, S. (1994). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 143-159.
- NÓVOA, A. (1998). Paulo Freire (1921-1997): A “inteireza” de um pedagogo utópico. In M.W. Apple & A. Nóvoa (orgs.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, 167-191.
- ONTORIA, A. et al. (1994). *Mapas conceptuais - uma técnica para aprender*. Rio Tinto: Edições Asa.
- PATRÍCIO, M. (1990). *A Formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- PÉRÉZ GÓMEZ, A. I. (2000). Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In J. Sacristán & A. Pérez Gómez. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed Editora,
- PIAGET, J. (1948). *Où va l'Éducation?* Paris: Ed. Gonthier.
- PIAGET, J. (1970). *L'epistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jau.
- PIKLER, E. (1979). *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PINHO, L V. (1993). Humanizar a Escola. Comunicação, representações sociais e sucesso escolar. *Cadernos CIDInE*, 6, 5-10.
- PINHO, L. V. (1995). Avaliação escolar e activação do desenvolvimento psicológico. In J. Tavares & A. Bonboir (coord.). *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: CIDInE, 66-98.

- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RALHA-SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro, CIDInE.
- RALHA-SIMÕES, H. & SIMÕES, C. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação e as diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*. 2 (2), 345-360.
- RALHA-SIMÕES, H. (2000). Resiliência e desenvolvimento pessoal (policopiado).
- REYMOND-RIVIER, B. (1983). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster.
- RIBEIRO, J. & CAMPOS, B. (1989). Sistema conceptual e interacção professor-aluno. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 47-51.
- SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GÓMEZ, A. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed Editora.
- SACRISTÁN, J. G. (2000). *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática*. São Paulo: Artmed Editora.
- SACRISTÁN, J.G. (2000). Âmbitos do Plano. In J.G. Sacristán e A. Perez Gómez. *Compreender e transformar o Ensino*. São Paulo: Artmed Editora.
- SCHAFFER, H. R. & EMERSON, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.*, 29 (3), 1-77.
- SINCLAIR, B. (2000). Learner autonomy: the next phase?. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. London: Longman, 4 -14.
- SILVA, I. L. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In DEB. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB/Ministério da Educação, 90 – 122.
- SIMÕES, C. & RALHA-SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares e A. Moreira (ed.) *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro, PIDACS/ Universidade de Aveiro. 179-203.
- SIMÕES, C. (1994) Nível conceptual e estilos de ensino – contributo do modelo de David Hunt para a formação de professores. Prova complementar de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Psicologia da Educação apresentada à Universidade de Aveiro.

- SIMÕES, C. (1996) *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro, Fundação João Jacinto de Magalhães/ Universidade Aveiro.
- SIMÕES, C., GONÇALVES, J. A., RALHA-SIMÕES, H. et al. (1999). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In M. Patrício (org.). *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto, Porto Editora, 245-260.
- SIMÕES, C. & RALHA-SIMÕES, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto : Porto Editora.
- SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. XL (2), 51-58.
- SOARES, I. & CAMPOS, B. (1988). Vinculação e autonomia na relação do adolescente com os pais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 57-64.
- SOARES, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (ed.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro, CIDInE, 135-147.
- SOUSA, C. (1992). O desenvolvimento cognitivo em crianças de 6 a 12 anos: abordagem de Piaget. *Cadernos CIDInE*, 3, 15-22.
- SOUSA, C. (1993). *Activação do desenvolvimento cognitivo e factores de aprendizagem. Ensino das Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho (policopiado).
- SOUSA, C. (1995). Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem. In J. Tavares & A. Bonboir (coord.). *Activação do desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: CIDInE, 188-250.
- SOUSA, C. (1998). Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Implicações no modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico. In L. Almeida, & J. Tavares (org.). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora, 75-111.
- SOUSA, C. (2003). Características psicológicas de la persona adulta. In E. L. Ramos (ed.). *Apuntes sobre Educación de Personas Adultas y Acción Comunitaria*. Valencia: Edita/Diálogos, 79-95.
- SPITZ, R. (1951). The Psychogenic Diseases in Infancy: An Attempt at Their Etiologic Classification. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 6, 255-275.

- SPITZ, R. (1958). On the Genesis of Superego Components. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 45-58.
- SPITZ, R. (1979). *A Formação do Ego: uma teoria genética e de campo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Lda.
- SPITZ, R. (1998). *O Não e o Sim*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Lda.
- SPITZ, R. (2000). *O Primeiro ano de vida*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Lda./Instituto Piaget.
- SPRINTHALL, R. C. & SPRINTHALL, N. A. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- STAKE, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 2, 5-8.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção do conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro, CIDInE.
- TAVARES, J. (1993). Reflexões sobre a construção do conhecimento e da personalidade em Formação de Professores. In J. Tavares (coord.). *Linhas de Rumo em Formação de Professores*. Actas do I Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores. Universidade de Aveiro, 87-96.
- TAVARES, J. (1995). Componentes do processo de activação do desenvolvimento psicológico. In J. Tavares & A. Bonboir (coord.). *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: CIDInE, 42-64.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1984). Promoting the developmental growth of supervising teachers: theory, research programs, and implications. *Journal of Teacher Education*, 35, 53-60.
- VAYER, P. (1994). *Princípio de Autonomia Educação*. Lisboa : Dinalivro.
- VAYER, P. & RONCIN, C. (1994). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1983). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VASCONCELOS, T. (1990). Imaginar o Currículo. *Cadernos de Educação de Infância*: 44-47.

- VASCONCELOS, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um hamster, ao processo de pesquisa. In DEB. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escola*. Lisboa: DEB/Ministério da Educação, 124-158.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- VIEIRA, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (org.). *Para Intervir em Educação*. Aveiro: Edições CIDInE, 331-339.
- VIEIRA, F. (1995). Pedagogia para a Autonomia: implicações discursivas e análise da interacção. In I. Alarcão (ed.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro, CIDInE : 53-68.
- VIEIRA, F. (2001). Pedagogia para a Autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, 14 (1-2), 169-190.
- WADSWORTH, B. (1993) *Inteligência e afectividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- WEINSTEIN, C.S. (1981). Classroom Design as an External Condition for Learning. *Educational Technology*, 12-26.
- WHITE, (1952). *The Study of Lives*. New York: Dryden.
- WHITE, (1987). *Educating the infant and the toddler*. New York: Heath.
- YIN, R. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.
- ZABALZA, M. A. (1983). Medios, medición y comunicación didáctica en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB. *Enseñanzas*, 1, 121-146.
- ZABALZA, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula*. Rio Tinto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, publicada no D.R.^a nº 237, 1^a Série, de 14 Outubro de 1986.
- Lei- Quadro nº 5/97, de 10 de Fevereiro, publicada no D.R.^a nº 34, 1^a Série, de 10 de Fevereiro de 1997.
- Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho, publicado no D.R.^a nº 178, 2^a Série, de 4 de Agosto de 1997.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Guião da narrativa	224
Anexo 2 – Exemplar de uma narrativa – protagonista E2	227
Anexo 3 – Guião do questionário	230
Anexo 4 – Exemplar de um questionário – protagonista E4	233
Anexo 5 – Guião da entrevista	236
Anexo 6 – Grelha de sistematização das narrativas	240
Anexo 7 – Grelha de sistematização dos questionários	246
Anexo 8 – Protocolo da entrevista à protagonista E1	251
Anexo 9 – Pré-tratamento da entrevista à protagonista E1	264
Anexo 10 – Pré-categorização da entrevista à protagonista E1	274
Anexo 11 – Pré-categorização recorrendo ao sistema de cores da entrevista à protagonista E1	284
Anexo 12 – Categorização da entrevista à protagonista E1	298

ANEXO 1

Guião da Narrativa

ANEXO 2

Exemplar de uma narrativa – protagonista E4

A presente tarefa faz parte de um trabalho sobre o desenvolvimento da autonomia na criança, em contexto educativo. As suas respostas são absolutamente confidenciais e indispensáveis à consecução dos objectivos do presente estudo, o qual se insere no contexto da minha dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.

Obrigada pela colaboração !

Com base na sua experiência profissional, descreva um “dia-tipo” da sua prática pedagógica, salientando a organização das actividades, das rotinas e das tarefas realizadas quotidianamente.

Embora no jardim de infância os dias decorram todos de forma diferente, mercê dos interesses e das solicitações das crianças existem rotinas diárias imprescindíveis para a conquista da autonomia da criança e para a sua compreensão da estrutura temporal.

As actividades variam também de acordo com o desenrolar do projecto em curso.

Um dia-tipo poderia começar pela “canção do bom-dia”, imprescindível para a saudação do novo dia que começa e para a interiorização dos dias da semana e da sequência temporal (o dia de ontem, o de hoje e o dia de amanhã). Em seguida, falaríamos acerca da actividade que iríamos realizar. Esta poderia ser a continuidade da actividade iniciada no dia anterior ou outra que se enquadrasse no projecto do jardim de infância. As crianças teriam “liberdade” de sugerir outras actividades do seu interesse. Estas últimas enquadrar-se-iam sempre no projecto em curso, uma vez que este é flexível e que a vontade e interesse das crianças é fundamental e são o motor de todo o trabalho realizado na sala de jardim de infância.

De seguida, as crianças lavam as mãos e lancham. Depois, as crianças vão para o recreio aproveitar o sol. Este espaço de jogo livre é fundamental para que as crianças

desenvolvam o seu lado motor livremente, com os colegas de brincadeira e que aproveitem os benefícios do ar livre.

Depois do almoço, as crianças voltam ao espaço sala para continuar a actividade iniciada no período da manhã, ou, então, escolherão elas próprias, o espaço ou a actividade a desenvolver.

A meio da tarde, as crianças lancham. Em seguida, será a hora do conto, para que as crianças acalmem e se preparem para a hora da saída.

Esta actividade final do dia poderá servir de motivação para o início das actividades do dia seguinte.

Este será um dia-tipo no jardim de infância.

ANEXO 3

Guião do Questionário

A presente tarefa faz parte de um trabalho sobre o desenvolvimento da autonomia na criança, em contexto educativo. As suas respostas são absolutamente confidenciais e indispensáveis à consecução dos objectivos do presente estudo, o qual se insere no contexto da minha dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.

Obrigada pela colaboração !

Indique os cinco principais aspectos que, em seu entender, caracterizam :

- **Uma criança autónoma**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

- Uma criança não – autónoma

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

ANEXO 4

Exemplar de um questionário - protagonista E2

A presente tarefa faz parte de um trabalho sobre o desenvolvimento da autonomia na criança, em contexto educativo. As suas respostas são absolutamente confidenciais e indispensáveis à consecução dos objectivos do presente estudo, o qual se insere no contexto da minha dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.

Obrigada pela colaboração !

Indique os cinco principais aspectos que, em seu entender, caracterizam:

- Uma criança autónoma

1. Mostra segurança na sua relação afectiva com crianças e adultos, no jardim de infância.
2. Compreende e respeita regras básicas de conduta social; consegue cooperar com outras crianças numa actividade organizada; compreende e respeita as necessidades e interesses dos outros.
3. Faz opções em função dos seus interesses; utiliza materiais variados; mostra organização na realização das tarefas/actividades; consegue levá-las até ao fim; começa a revelar responsabilidade nas suas acções/escolhas.
4. É capaz de questionar, de prever/planear – participa na estruturação da acção; utiliza espaço/materiais/grupo para concretizar necessidades de descoberta.
5. Sabe identificar-se como pessoa (nome, idade e sexo); é capaz de fazer as coisas por si própria (higiene, vestuário e alimentação; utilização, arrumação e preservação dos materiais); consegue gerir pequenos conflitos e resolver problemas.

- Uma criança não - autónoma

1. Mostra-se insegura e com falta de motivação.
Revela dificuldade na expressão das suas necessidades e escolhas – não questiona.

2. Apresenta dificuldades na sua orientação espacial e na escolha dos interesses/ actividades/materiais/instrumentos/equipamentos a utilizar.
3. Não completa as tarefas/actividades escolhidas (quer por solicitação, quer por escolha pessoal).
4. Revela dificuldades na cooperação com outras crianças; parece não ter interesse nas condutas sociais adequadas ao grupo.
5. Necessita, quase sempre, da presença do adulto/educador para a resolução de conflitos e problemas do quotidiano.

ANEXO 5

Guião da entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Tema: A construção da autonomia em contexto educativo – Educação Pré-Escolar

Objectivo geral: Conhecer as representações das educadoras de infância, relativamente ao desenvolvimento da autonomia na criança, em contexto educativo, e as estratégias utilizadas na promoção desse mesmo desenvolvimento.

Determinação dos Blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões / Perguntas de reforço	Obs.:
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista.- Motivar as entrevistadas.- Informar sobre os objectivos da entrevista.- Assegurar a confidencialidade da informação recolhida.	<ul style="list-style-type: none">- Legitimação da entrevista .- Informar sobre os objectivos da entrevista e da investigação em curso.- Garantir o anonimato e a confidencialidade da informação.- Solicitar autorização para a gravação audio da entrevista.	- Dar todos os esclarecimentos solicitados
Bloco B Caracterização profissional das entrevistadas	<ul style="list-style-type: none">- Recolher informações para a caracterização da situação profissional das entrevistadas.- Conhecer a opinião das entrevistadas sobre o papel da educação pré-escolar no sistema educativo português.	<ul style="list-style-type: none">- Solicitar às entrevistadas que falem sobre o seu percurso pessoal e profissional:<ul style="list-style-type: none">- motivação para a profissão;- tempo de serviço;- experiência profissional;- tempo de serviço no Agrupamento;- experiências mais marcantes: positivas e negativas.- Pedir que expressem as suas opiniões sobre:<ul style="list-style-type: none">- o modo como têm vivenciado as mudanças na educação pré-escolar nos últimos anos;- o documento das orientações curriculares para a educação pré-escolar e as suas repercussões na prática pedagógica;- a inserção no Agrupamento de Escolas.	

<p>Bloco C</p> <p>O papel do educador na gestão do currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepcionar a concepção de currículo das educadoras. - Identificar concepções subjacentes à prática pedagógica. - Conhecer as representações das educadoras sobre o seu papel na gestão do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir às entrevistadas que falem sobre as opções curriculares que privilegiam. - Solicitar que explicitem os princípios e as metodologias de desenvolvimento e aprendizagem que defendem. - Solicitar que refiram como planificam e em que medida as orientações curriculares contribuem para a planificação da actividade educativa. - Solicitar que falem sobre a articulação entre o Projecto Educativo do Agrupamento e os Projectos Curriculares sala/ grupo: - quais as áreas curriculares privilegiadas; - como articulam os “conteúdos” das diferentes áreas. 	
<p>Bloco D</p> <p>A autonomia no desenvolvimento da criança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as concepções das educadoras acerca da importância que atribuem à construção da autonomia no desenvolvimento da criança, em contexto educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar as educadoras sobre as suas concepções de autonomia, e a importância atribuída a esta dimensão do desenvolvimento, tanto a nível psicológico, como pedagógico: - em que medida a frequência do jardim de infância contribui para o desenvolvimento da autonomia. 	
<p>Bloco E</p> <p>A gestão do ambiente educativo na promoção / construção da autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as concepções das educadoras sobre o valor que atribuem à organização e gestão do ambiente educativo na promoção da autonomia, nomeadamente quanto à organização do espaço, do grupo e do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir às entrevistadas que refiram como organizam e gerem o ambiente educativo, a nível da sala, em termos de: 1 – espaço - organização do espaço; - preparação do contexto, áreas, equipamento, materiais e forma como estão dispostos; - tipo de materiais que privilegiam e sua variedade; - Estrutura da sala – como foi definida e organizada e qual a participação das crianças nessa organização. 	

		<p>2 – Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização do grupo; - caracterização geral do grupo de crianças – critérios utilizados para a organização dos grupos de trabalho. <p>3 – Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> - modo de organização; - aspectos tidos em conta na organização das rotinas diárias; - tempos de actividade de grande grupo, pequeno grupo e de trabalho individualizado; - tempos para actividades livres e orientadas; - Solicitar exemplos de situações concretas relativamente aos comportamentos e atitudes das crianças mais autónomas e das menos autónomas. 	
<p>Bloco F Estratégias de gestão curricular utilizadas (privilegiadas) pelas educadoras na promoção da autonomia nas crianças</p>	<p>- Conhecer as concepções das educadoras no que se refere às estratégias que utilizam com vista à promoção da autonomia na criança.</p> <p>Recolher informação sobre a avaliação da autonomia</p>	<p>- Solicitar às entrevistadas que falem sobre as estratégias que utilizam para o desenvolvimento da autonomia nas crianças, designadamente quanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - à interacção adulto/ criança; - às realizações e decisões individuais da criança; - ao trabalho em cooperação; - à partilha de poder; - à assunção de responsabilidades; - à resolução conjunta de problemas. - Solicitar às educadoras que exemplifiquem de que modo proporcionam esse desenvolvimento. - Solicitar às entrevistadas que falem sobre o modo como avaliam a autonomia nas crianças. 	

ANEXO 6

Grelha de sistematização das narrativas

GRELHA DE SISTEMATIZAÇÃO DAS NARRATIVAS

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
1- Organização do espaço/sala	1.1- Modos de organização	(...) O espaço sala está organizado com espaços identificados (...) (E1) (...) o espaço/sala está organizado com espaços pré-definidos (...) (E2) ; (...) Todos eles se encontram identificados(...) (E2) (...) as crianças são normalmente, divididas por pequenos grupos que vão rodando actividades – que visam abranger a utilização dos vários espaços da sala, privilegiando as várias áreas de conteúdo (...) (E2) (...) respeitando o número de crianças por zona ou mesa de trabalho, consoante as suas escolhas (...) (E2)
	1.2- Função	(...) que privilegiam as diferentes áreas curriculares – zona das expressões: dramática (jogo simbólico); plástica (pintura, desenho, etc.), jogos de construção e encaixe (tapete); jogos de encaixe/puzzles, dominós, etc. (mesa) (...) (E2) (...) tapete para recepção e reunião (momentos de partilha, de conversa, histórias, novidades), planeamento e resolução de problemas em grupo, biblioteca (...) (E2) (...) procuro que as crianças possam usufruir da livre escolha e exploração do espaço/sala, de forma pré-estabelecida (...) (E2) (...) Só depois deste primeiro contacto livre, espontâneo com o espaço sala e o grupo, é que se iniciam todas as actividades projectadas para o dia, de acordo com o projecto previamente elaborado com o grupo (...) (E3)
2- Utilização do espaço exterior /recreio	2.1- Actividades desenvolvidas	(...) segue-se momentos de descontração e libertar de energias no espaço exterior, onde são privilegiadas as actividades de motricidade (...) (E1) ; (...) de exploração (...) (E1) ; (...) e de interacção entre pares (...) (E1) ; (...) este período decorre, normalmente, sem a intervenção directa da Educadora (...) (E1) (...) breve pausa para brincadeiras livres no exterior (...) (E2)
	2.2- Finalidades educativas	(...) Depois as crianças vão para o recreio aproveitar o sol (...) (E4) ; (...) Este espaço de jogo livre é fundamental para que as crianças desenvolvam o seu lado motor livremente, com os colegas de brincadeira (...) (E4) ; (...) e que aproveitem os benefícios do ar livre. (...) (E4)

3-Organização dos materiais	3.1- Acessibilidade	(...) com materiais organizados de forma acessível (...) (E1) (...) [espaços] com materiais acessíveis às crianças (...) (E2)
	3.2- Objectivos	(...) de modo a facilitar as suas escolhas (...) (E2); (...) e a sua autonomia, em geral (...) (E2)
4- Organização do grupo		(...) estas [actividades] podem ser desenvolvidas em grande grupo (...) (E1); (...) pequeno grupo (...) (E1); (...) ou de forma individual (...) (E1)
5- Organização do tempo	5.1- Contacto com os pais/ acolhimento das crianças	(...) A manhã é iniciada com um período dedicado ao acolhimento de cada criança com o respectivo ritual de boas-vindas (...) (E1) (...) Este período (...) compreende a recepção das crianças (...) (E1); (...) o estabelecimento de contactos individuais com mães e pais (...) (E1) (...) Normalmente os dias iniciam-se com o acolhimento das crianças (...) (E3)
	5.2- Rotinas diárias	(...) Este período [manhã] privilegia ainda as primeiras interacções entre pares e a exploração do espaço sala (...) (E1) (...) as crianças chegam ao jardim de infância e podem utilizar alguns espaços da sala (ex.: área do faz-de-conta, jogos, biblioteca) (E2); (...) inicia as tarefas de rotina – marcação das presenças no mapa das presenças (...) (E2); (...) escolha das tarefas diárias (fazer o comboio, recolher o lixo após o lanche, marcar o tempo, marcar as faltas dos colegas, distribuir os bonés, verificar se a sala ficou arrumada após as actividades) (...) (E2); (...) [a tarde] é iniciada tal como a manhã, à excepção da actividade de rotina da marcação do tempo (...) (E2) (...) Os dias vividos no jardim de infância (...) não são dias de rotina sempre igual, mas existem algumas rotinas (lavar as mãos antes das refeições, marcar as presenças e as faltas, cumprir pequenas tarefas de arranjo e arrumação do espaços, hora de almoço, de lanche...) (...) (E3); (...) [os dias iniciam-se com] a realização de actividades livremente escolhidas pela criança, sozinha ou em grupo (...) (E3)
	5.3-Higiene	(...) A meio da manhã, depois da arrumação do espaço e de uma passagem pelos sanitários (...) (E1); (...) De regresso à sala e depois de uma passagem pelos sanitários (...) (E1) (...) sempre precedido pela higiene (...) (E2) (...) De seguida as crianças lavam as mãos e lancham (...) (E4)
	5.4- Alimentação	(...) tem espaço um pequeno lanche (...) (E1) (...) todas estas actividades são interrompidas durante a manhã, para o lanche (...) (E2)

		(...) A meio da tarde as crianças lancham (...) (E4)
6- Organização das actividades	6.1- Planificadas/ decididas em grande grupo	(...) [momento reservado] ao planeamento do dia: actividades a desenvolver, assuntos/temas a investigar e explorar, tarefas a cumprir (...) (E1); (...) Este momento dá igualmente início às actividades planeadas em grande grupo para esse dia (...) (E1) (...) dá-se início às actividades planeadas por todos (a iniciar ou anteriormente começadas) (...) (E2) (...) O dia é gerido e projectado em grupo, segundo as vivências a realizar (...) (E3)
	6.2- Propostas pela educadora	(...) Em seguida falaríamos acerca da actividade que iríamos realizar. Esta poderia ser a continuidade da actividade realizada no dia anterior (...) (E4); (...) ou outra que se enquadrasse no projecto do jardim de infância (...) (E4)
	6.3- Sugeridas pelas crianças	(...) Os dias são geridos segundo a motivação e interesses das crianças, o que os torna sempre diferentes, apesar das rotinas diárias (...) (E3) (...) no jardim de infância os dias decorram todos de forma diferente, mercê dos interesses e das solicitações das crianças (...) (E4); (...) As crianças teriam liberdade de sugerir outras actividades do seu interesse (...) (E4); (...) Estas [actividades] enquadrar-se-iam sempre no projecto em curso, uma vez que este é flexível e que a vontade e interesse das crianças é fundamental e são o motor de todo o trabalho realizado na sala de jardim de infância (...) (E4)
7- Realização das actividades	7.1- Desenvolvidas em grande grupo	(...) Segue-se um momento de partilha em grande grupo: este momento está reservado não só ao “bom dia colectivo”, como também à conversa, à partilha de novidades, canções, histórias, poesia, resoluções de situações (...) (E1); (...) Este período por se seguir a uma refeição (que requer uma actividade mais calma) poderá ser iniciado com uma pequena conversa, com uma história, poesia, um jogo de concentração... partilhados em grande grupo (...) (E1) (...) o grupo canta a canção do “Bom-dia (...) (E2); (...) Algumas vezes surgem outras actividades de grande grupo como sejam, jogos de regras e/ou rodas, canções mimadas, jogos de movimento, audição ou narração de histórias (...) (E2) (...) Em seguida será a hora do conto, para que as crianças acalmem e se preparem para a hora da saída (...) (E4)

	7.2- Desenvolvidas em pequeno grupo	<p>(...) procede-se à continuação das actividades planeadas para esse dia (normalmente o segundo período da manhã é preenchido com actividades de expressão plástica ou de psicomotricidade, por ser um período em que as crianças já estão mais excitadas e desatentas, mas não é regra) (...) (E1); (...) Depois deste primeiro momento da tarde são privilegiadas actividades de expressão plástica, de brincadeira, de exploração do espaço e de materiais ou então jogos de grupo no exterior (...) (E1)</p> <p>(...) Consoante os objectivos e actividades dos projectos a realizar, assim serão continuadas algumas actividades iniciadas e não terminadas na manhã, ou as crianças poderão explorar de forma organizada os vários espaços (...) (E2)</p>
	7.3- Não planificadas	<p>(...) Pode acontecer, por exemplo, que numa hora de recreio, prevista a seguir ao almoço, seja alterada pela realização de qualquer outra actividade que nos propusemos realizar (...) (E3)</p> <p>(...) Pode acontecer que num dia previsto para se vivenciar uma história, por exemplo, algo aconteça que nos leve a passar um dia num passeio ou saída ao exterior (...) (E3)</p> <p>(...) As actividades variam também de acordo com o desenrolar do projecto em causa (...) (E4) ; (...) Depois do almoço, as crianças voltam ao espaço sala para continuar a actividade iniciada no período da manhã, ou então escolherão, elas próprias, o espaço ou a actividade a desenvolver (...) (E4)</p>
8- Avaliação das actividades desenvolvidas		<p>(...) No final da manhã, sempre que é possível, o grande grupo volta a reunir-se com o objectivo de fazer o balanço da manhã (actividades desenvolvidas, comportamentos, ideias surgidas para outras actividades...) (...) (E1)</p> <p>(...) A seguir o grupo reúne novamente no tapete, para retomar as actividades iniciadas e/ou começar outras – fala sobre o que já se fez, aquilo que terá que fazer, como, ou se o já feito resultou (...) (E2)</p> <p>(...) No final do dia, há uma avaliação feita em grupo – o que correu bem, o que correu mal, o que fizemos e o que vamos fazer seguidamente e se nos sentimos todos bem com o que realizámos (...) (E3)</p>
9- Actividades promotoras de autonomia	9.1- Pressupostos	<p>(...) Tendo em conta que a organização do ambiente educativo deverá ser concretizada segundo as orientações curriculares para o pré-escolar, emanadas pelo ME (...) (E2)</p>

		<p>(...) o desenvolvimento do currículo terá como base uma pedagogia estruturada (...) (E2); (...) que promova o desenvolvimento de competências que permitam que a criança reconheça as suas possibilidades e progressos (...) (E2)</p>
	<p>9.2- Estratégias conducentes à autonomia</p>	<p>(...) [materiais organizados] por forma a facilitar a autonomia da criança no mesmo, isto é a auto-organização, a iniciativa e o trabalho autónomo (...) (E1); (...) Pretende-se com este momento [de avaliação] que a criança não só analise, reflecta sobre a sua actividade(...) (E1); (...) como também se consciencialize do percurso realizado e da sequência que este tomou (...) (E1)</p> <p>(...) Normalmente, dou mais relevância às actividades mais calmas, que exijam maior concentração e atenção do que àquelas que requerem maior esforço físico, como jogos de movimento, uma vez que as crianças regressam do almoço(...) (E2)</p> <p>(...) quando deixam uma actividade vão negociar com os colegas a sua entrada noutra tipo de actividade – visando a sua auto-organização, iniciativa e trabalho cooperativo (...) (E2)</p> <p>(...) Todo o trabalho realizado visa essencialmente, a possibilidade de a criança participar, experimentar, analisar, reflectir acerca da(s) acção(ões) – o percurso dos vários projectos – realizada(s) e conseqüente resultado, valorizando a reflexão e o espírito crítico com base na vivência de valores democráticos (...) (E2)</p> <p>(...) [as rotinas] ajudam a criança a organizar-se e estruturar-se no tempo e no espaço (...) (E3)</p> <p>(...) existem rotinas diárias imprescindíveis para a conquista da autonomia da criança e para a sua compreensão da estrutura temporal (...) (E4); (...) um dia-tipo poderia começar pela “canção do bom-dia”, imprescindível para a saudação do novo dia que começa e para a interiorização dos dias da semana e da sequência temporal (...) (E4); (...) Esta actividade final do dia poderá servir de motivação para o início das actividades do dia seguinte (...) (E4)</p>

ANEXO 7

Grelha de sistematização dos questionários

GRELHA DE SISTEMATIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS (1ª PARTE)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
1- Consciência da identidade		(...) sabe identificar-se como pessoa (nome, idade e sexo) (...) (E2) (...) É aquela que é capaz de tomar consciência de si (...) (E3) (...) das suas possibilidades e competências (...) (E3); (...) vai assumindo o que quer, o que diz e o que faz (...) (E3)
2- Autonomia físico-motora	2.1- Independência ao nível das necessidades básicas	(...) Domina determinadas capacidades de saber fazer, relativamente à higiene, alimentação e ao vestuário (...) (E1) (...) que é capaz de fazer as coisas por si própria (higiene, vestuário, alimentação, arrumação e preservação dos materiais) (...) (E2) (...) é capaz de realizar sozinha as suas necessidades básicas – abotoar, vestir-se, comer, lavar-se, arrumar (...) (E3)
	2.2- Independência ao nível da locomoção	(...) Capacidade de se deslocar livremente de espaço para espaço, sem ser necessária a ajuda do adulto (...) (E4); (...) aspecto relacionado com um bom desenvolvimento motor (...) (E4)
3- Relação com os outros	3.1- Interação	(...) Capacidade de interagir espontaneamente com os outros colegas do grupo (...) (E4); (...) capacidade de interagir com o educador ou outro qualquer adulto (...) (E4)
	3.2- Segurança	(...) Mostra segurança na sua relação afectiva com crianças e adultos, no jardim de infância (...) (E2) (...) É aquela que gradualmente se vai libertando do adulto (...) (E3)
	3.3- Respeito	(...) Compreende e respeita regras básicas de conduta social (...) (E2); (...) compreende e respeita os interesses e necessidades dos outros (...) (E2)
4- Relação com o espaço educativo	4.1- Ao nível do domínio	(...) Demonstra conhecimento do espaço (...) (E1); (...) dos materiais (...) (E1); (...) das actividades em que participa (...) (E1)
	4.2- Ao nível da organização	(...) Participa na construção e organização do espaço e na dinâmica que integra (...) (E1)
5- Competências e atitudes evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem	5.1- Domínio das actividades	(...) consegue levá-las até ao fim (...) (E2) (...) Assume e cumpre pequenas tarefas (...) (E3) (...) capacidade de as realizar[as tarefas] do princípio até ao fim (...) (E4)
	5.2- Selecção de actividades e materiais	(...) na selecção e utilização de materiais e técnicas (...) (E1)
	5.3- Utilização dos materiais	(...) mostra organização na realização das tarefas/actividades (...) (E2) (...) utiliza materiais variados (...) (E2)

	5.4-Capacidade de iniciativa	(...) Revela capacidade de iniciativa na selecção de actividades, principalmente diversificadas (...) (E1) (...) utiliza espaço/materiais/grupo para concretizar necessidades de descoberta (...) (E2) (...) toma iniciativas e faz escolhas (...) (E3)
	5.5-Capacidade de opinar	(...) É uma criança que intervém, participa, colabora (...) (E3) (...) Capacidade de falar e de dar a sua opinião acerca de um problema que surgiu no grupo ou de uma actividade a desenvolver ou em curso (...) (E4)
	5.6- Sentido crítico	(...) revelando igualmente capacidade para comentar, explicar acontecimentos, atitudes, escolhas (...) (E1) (...) vai cultivando também um sentido crítico perante si e os outros (...) (E3)
	5.7-Capacidade de tomar decisões	(...) participando na procura de soluções para determinadas situações (...) (E1) (...) faz opções em função dos seus interesses (...) (E2) ; (...) consegue gerir pequenos conflitos e resolver problemas (...) (E2) (...) é capaz de ir resolvendo as situações problemáticas de seu quotidiano (...) (E3) (...) capacidade de optar pela actividade que prefere fazer (...) (E4)
	5.8-Capacidade de questionamento	(...) É capaz de questionar (...) (E2) ; (...) [é capaz] de prever/planear – participa na estruturação da acção (...) (E2)
6- Traços definidores de autonomia		(...) consegue cooperar com as outras crianças numa actividade organizada (...) (E2)
7- Adjectivos caracterizadores de autonomia		(...) Revela sentido de responsabilidade pela forma como utiliza o material e desenvolve a sua actividade (...) (E1) (...) começa a revelar responsabilidade nas suas acções/ escolhas (...) (E2) (...) um crescente grau de responsabilidade (...) (E3)

GRELHA DE SISTEMATIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO (2ª PARTE)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
1- Falta de consciência da identidade		(...) que não sabe das suas possibilidades e capacidades de realização (...) (E3)
2- Autonomia físico-motora	2.1- Dependência ao nível das necessidades básicas	(...) revela uma certa dependência para se vestir, utilizar os sanitários e alimentar-se (...) (E1)
	2.2- Dependência ao nível da locomoção	(...) Não se desloca livremente no espaço, interior ou exterior (...) (E4)
3- Relação com os outros	3.1- Indiferença	(...) parece não ter interesse nas condutas sociais adequadas ao grupo (...) (E2)
	3.2- Insegurança	(...) Mostra-se insegura (...) (E2)
	3.3- Dificuldade em interagir	(...) Revela dificuldades na cooperação com outras crianças (...) (E2) (...) Não interage com as outras crianças espontaneamente (...) (E4); (...) Não interage com os adultos espontaneamente (...) (E4)
4- Relação com o espaço educativo	4.1- Falta de domínio	(...) revela uma atitude mais exploratória do que uma atitude de domínio do espaço (...) (E1) Apresenta dificuldades na sua orientação espacial (...) (E2)
	4.2- Falta de sentido de organização	(...) tem dificuldade em voltar a organizá-los [os materiais] (...) (E1); (...) dificuldade em participar na construção e organização do espaço e nas actividades (...) (E1)
5- Dificuldades evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem	5.1- Quanto às tarefas e actividades	(...) Não completa as tarefas/ actividades escolhidas (...) (E2)
	5.2- Quanto à selecção de actividades e materiais	(...) revela dificuldade na expressão das suas necessidades e escolhas (...) (E2); (...) [apresenta dificuldades] na escolha de actividades/materiais/equipamentos a utilizar (...) (E2) (...) Não escolhe sozinha as actividades que quer realizar (...) (E4) (...) tem dificuldade em optar (...) (E4)
	5.3- Quanto à utilização dos materiais	(...) Revela pouco cuidado na utilização dos materiais (...) (E1)

	5.4- Quanto à participação	(...) não emite opiniões sobre o funcionamento da sala (...) (E1) (...) não questiona (...) (E2) (...) Não opina mesmo acerca dos assuntos que lhe dizem respeito ou interessam (...) (E4)
	5.5- Quanto às situações problemáticas	(...) Necessita, quase sempre, da presença do adulto para a resolução de conflitos e problemas do quotidiano (...) (E2)
6- Traços definidores de não-autonomia		(...) Necessita do estímulo do adulto para seleccionar e realizar experiências e exploração do material (...) (E1)
7- Adjectivos caracterizadores de não-autonomia	7.1- Introvertida / inibida	(...) que se inibe diante dos problemas, dos outros (...) (E3) (...) é uma criança fechada, constrangida, bloqueada (...) (E3)
	7.2- Dependente	(...) criança dependente dos outros, do adulto (...) (E3)
	7.3- Desmotivada	(...) e com falta de motivação (...) (E2)

ANEXO 8

Protocolo da entrevista à protagonista E1

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PROTAGONISTA E1

P - Fale-me um pouco do seu percurso pessoal e profissional: há quanto tempo tirou o curso, quais as motivações que a levaram para o curso...

R – Portanto, eu acabei o curso em 1984. As motivações foi porque sempre tive uma grande proximidade com crianças e isso, parecendo que não, motiva-nos bastante. Nesse ano, precisamente, quando acabei o 11º, antes ia-se com o 11º ano, começou o curso no Algarve, do tipo “isto é de propósito!” Tanto que queria tirar o curso de educadora de infância, aparece-me o curso mesmo no Algarve, o que era difícil, depois, mudar de opinião. Então, tirei o curso no Magistério Primário de Faro e finalizei em 84.

P - E daí para a frente, começou logo a trabalhar?

R - Daí para a frente comecei logo a trabalhar. Acabei o curso em Junho e comecei em Novembro, num infantário particular sem fins lucrativos, aliás numa associação, em (...). Era uma associação, mas que depois se transformou em cooperativa, estava ligada à escola, formado por um grupo de professores. Comecei a trabalhar aí, trabalhei aí durante dez anos, em Tavira. Em 95 foi quando mudei para a função pública, ahaaa... quando mudei para a função pública já estava então a finalizar o CESE em Estudos Europeus..., que, entretanto, tinha iniciado em 94. Entrei na função pública através do Quadro de Vinculação da Madeira; no ano seguinte vim para o Continente. Estive um ano num jardim de infância, portanto no regime normal, e no ano a seguir pedi um destacamento para a Associação “In Loco”, que é uma associação de desenvolvimento local, que tem a sua acção na Serra do Caldeirão, mais concretamente na parte sócio-educativa, que era composto pelo Radial. Na Associação desenvolvi um trabalho que tem a ver com a minha profissão, mas que, ao mesmo tempo, era inovador, além de estar associado a várias actividades de animação promotoras de desenvolvimento da região interior do Algarve, ahaaa... portanto, trabalhava num projecto chamado “Projecto entre Mães”, também no interior, na Serra do Caldeirão. Éramos duas educadoras e uma coordenadora e visava incidir a nossa acção sobre as mães e crianças até aos três anos. São as pessoas que normalmente estão em casa com as crianças, por isso se chamava “Entre Mães”; havia também pais ou avós e, pontualmente, poderia aparecer um pai. Mas como normalmente são as mães que ficam em casa com as crianças, nessa região muito dispersa em que as pessoas estão muito sozinhas em casa, o objectivo foi promover a socialização dessas mulheres e, ao mesmo tempo, promover nas crianças a oportunidade conviver com outras crianças, o que é difícil na zona, uma vez que as casas são muito isoladas umas das outras e as crianças têm menos oportunidade de convívio entre pares. Foi um projecto, para mim, extremamente gratificante, embora eu já tivesse proximidade com os pais, naquela situação os pais permaneciam comigo na sala, portanto era uma acção que não incidia só na criança, mas também se preocupava com uma acção junto das mães e ao mesmo tempo que aprendi a partilhar com elas a minha acção, foi muito importante a esse nível, de me libertar mais de preconceitos, de medos, de inseguranças relativamente ao contacto com os pais e foi uma vivência muito gratificante. Depois estive lá quatro anos. O projecto entretanto acabou e voltei agora para o regular e estou neste momento neste jardim de infância.

P - Falou que fez o CESE, depreendo que atribui alguma importância à formação contínua. O que pensa sobre a formação contínua e, concretamente, a formação que se faz actualmente?

R – Realmente, a importância é a importância que tem a formação; tem a importância que tem e eu já me formei há dezoito anos e posso dizer que me torno educadora todos os dias. Todos os dias cresço, todos os dias aprendo um bocadinho, todos os dias modifico, todos os dias penso fazer diferente, porque assim não funcionou bem, todos os dias estou em permanente reformulação enquanto educadora e enquanto pessoa. O CESE foi realmente extremamente interessante, porque representou para mim quase como um complemento à formação inicial. Não se tratava de dar disciplinas, incidiu mais sobre o campo da investigação e todas as leituras que me levou a fazer foram muito enriquecedoras como profissional, e como pessoa também, mas principalmente como profissional foi enriquecedor.

P - Não se reflectiu directamente na prática?....

R - Reflectir, reflecte-se sempre, proporcionou-me a investigação, que na minha época de curso talvez não fosse ainda muito valorizada, ou o curso não abrangia esse aspecto. Foi extremamente importante a nível de CESE, porque todo o trabalho de investigação que nos pediram que fizéssemos foi um acréscimo muito importante ao nível da minha formação, era uma lacuna quanto a mim que nós trazíamos do curso, foi muito complementar, o CESE foi muito complementar nesse aspecto.

P - Tendo sido formada numa época muito anterior ao aparecimento das Orientações Curriculares e estando nessa altura na Associação “In Loco”, portanto desligada directamente do jardim de infância regular, o que é que acha do surgimento das Orientações Curriculares e como é que isso se repercutiu na sua prática?

R - Costumo dizer que saí do directo com uma organização e voltei com outra, à qual tenho também tentado me adaptar. Por isso é que eu digo que estamos sempre em reformulação, portanto todos os dias houve coisas novas e desde 97, seja a nível de legislação, seja a nível de orientações para a nossa prática, evoluiu bastante. Pois eu acho que as Orientações, quando tive contacto, a minha primeira reacção foi: “isto é tudo o que nós já fazemos”, mas o facto de ter um formato organizado, nos ajuda também a nos organizarmos e esquematizarmos o nosso trabalho. Mas o facto de reflectirmos sobre a nossa própria prática nos ajuda a reflectir e a fazer diferente, ou melhor. Sim, acho que são extremamente importantes para dar um empurrãozinho para o pessoal se começar a organizar.

P – Portanto, em termos de planificação diária terá sido uma mais valia?

R - Sim, embora a primeira reacção fosse “isto é o que nós fazemos já”, não é?, é um recurso.

P - Havia colegas que as consideravam como uma limitação à autonomia na gestão do currículo...

R - Ah, eu nunca senti isso. Aquilo não limita, dá uma série de ideias, tanto que é orientador, que eu acredito que haja gente que nem se sinta na obrigação de as seguir, não sei, não conheço todas as realidades, nem sei se há uma cobrança a esse nível...

As Orientações são aquilo que nós já fazíamos, só que está organizado, é só! Acho que o nome está bem, é uma orientação mesmo. Eu acho que em relação à prática, sim, deram um grande avanço com a apresentação das Orientações Curriculares. Como profissional eu sinto agora uma grande necessidade de formação, e que não tenho encontrado, é precisamente na observação e avaliação das crianças. É uma coisa que se está a exigir muito agora, mas que ninguém deu ainda uma grande orientação nesse sentido. O que é que se pretende, como é que se faz. Se calhar, para mim, era um aspecto que agora precisava de ser mais... a nível de formações, embora as Orientações falem nesse assunto, mas são muito vagas, para não cairmos, por vezes, em juízos de valor que são perigosos a nível de preconceitos que se criam, não é? e que é preciso ter também muito cuidado com o tipo de linguagem que utilizamos e dos termos que utilizamos. Penso que é outro assunto que tem que ser pensado e incidir a formação das pessoas um pouco nesse campo, na observação e avaliação das crianças.

P - Em relação ao agrupamento de escolas? O que é que pensa desta nova organização escolar, na qual está inserido o jardim de infância? É a sua primeira experiência num agrupamento de escolas?

R - É a minha primeira experiência num agrupamento, porque, quando saí, ainda era Delegação Escolar. Eu não saí, mas, pronto, ainda era Delegação Escolar (risos)! Quando fui para o destacamento, em que estava mais afastada, ainda era Delegação Escolar. Agora, quando voltei, voltei para um Agrupamento.

P - Em termos de prática pedagógica, concretamente o que é que sentiu?

R - Tem coisas boas e tem coisas que talvez nos limitem mais. Acho que por outro lado tem coisas que talvez nos podem valorizar mais, que é o facto de estarmos todos juntos a trabalhar para o mesmo, em relação às crianças, de preparar o futuro dessas crianças.

P - Pensa que favorece a aproximação entre ciclos? Tanto entre o mesmo ciclo e, concretamente, ao nível do pré-escolar? E com os outros ciclos?

R - Eu penso que o jardim de infância fica mais apoiado por ter outra estrutura associada, mesmo a nível de valorização para o exterior. Depois, há outros pontinhos menos, menos..., mas também estamos a iniciar, as coisas ainda se estão a construir, a articulação ainda se faz, pelo menos do que eu tenho experiência, de uma forma um bocado duvidosa, porque as pessoas também ainda não estavam preparadas e é normal que as coisas se vão fazendo pouco a pouco...

P - Está a falar da articulação com os outros ciclos ou dentro do próprio ciclo?

R - Com os outros ciclos, porque nós tínhamos as reuniões de articulação curricular juntamente com o 1º ciclo e aí não senti grande articulação, francamente. Talvez a culpa também seja nossa que não nos impomos, mas normalmente aquelas reuniões são mais para discutir assuntos do 1º ciclo, mas não quer dizer que isto não se vá modificando e não se vá construindo, não é completamente negativa esta minha apreciação, é que neste momento ainda não se faz nos moldes que se deveria fazer. Mas é positivo estarmos

todos juntos e conversarmos todos juntos, agora só é preciso é encontrar o caminho para dar sentido ao título que tem. Depois, a nível de agrupamentos onde eu acho que é mais complicado, a nível de verbas é muito complicado porque a verba vem via agrupamento. Acho ótimo serem eles a administrar, tudo bem, só que nos dificulta muito a vida, porque o jardim de infância tem uma dinâmica e necessidades que não tem muito a ver com o outro tipo de ensino do 1º, 2º e 3º ciclos. Há materiais que nós compramos numas lojinhas, pequenas coisas que se compram para a casinha, ou para a sala, pequenas coisas que o facto de a verba estar fechada no agrupamento não nos facilita, porque é assim, ou nós compramos e pomos do nosso dinheiro e levamos quase um mês a vê-lo, e isso é estar a emprestar dinheiro ao Estado, ou, então, terá que ser uma papelaria ou alguém que se prontifique a ficar com a dívida e a enviar ainda as facturas para o agrupamento e pequenas lojas onde se pode comprar materiais, por vezes, não vão nisso. Uma papelaria, com material de desgaste normalmente sim, mas há outros materiais de desgaste que não se enquadram nesse tipo de organização.

P - Pensa que isso poderá obrigar a uma reformulação da própria dinâmica do jardim de infância?

R - Mesmo planificando atempadamente, o facto de necessitar comprar certos materiais foge sempre à organização “standard” do ensino, que é alguém que se propõe a enviar as facturas e a ser pago daí a um mês. E há certos materiais, para certas actividades, que não se enquadram nisto. É um bocado complicado a esse nível, porque foge à planificação natural do ensino, porque precisamos de outros materiais, e é aí a esse nível que limita a criatividade de podermos trabalhar com outros materiais.

P - Mas por outro lado será que o agrupamento não oferecerá outros recursos? Recursos materiais ou humanos que possa usufruir?

R - Não, para mim é só o único aspecto menos bom. É positivo a nível da valorização que ajuda o jardim de infância a ter na comunidade, a nível de organização...

P - Concretamente, neste ano lectivo como é que foi com o jardim de infância?

R - Eu aproveitei, dos serviços que eles podem ter, foi o refeitório, porque recebemos dois grupos. Penso que, em anos anteriores, houve colegas que recorreram à biblioteca da escola. Eu fiz intercâmbio com dois grupos e quando as crianças cá vieram utilizámos a escola, o refeitório como um espaço para fazer o almoço-convívio.

P - E em relação ao outro jardim de infância do agrupamento, inserido noutra localidade, como foi o vosso funcionamento enquanto departamento curricular?

R - Realmente, a nível de Conselho de Docentes, que era onde nós nos reuníamos, acho que sim, que somos mais profissionais, mais pessoas a partilhar, há mais oportunidade de nascerem coisas novas. É isso eu gostei, a partilha com os outros docentes acho que foi muito positiva, e este ano foi o último ano em que os dois jardins de infância pertenceram ao mesmo agrupamento, e acho que o Conselho de Docentes irá ficar um bocado empobrecido. Acho que quando são dois grupos que ainda por cima trabalham em realidades diferentes se pode enriquecer muito mais o trabalho, somos mais a pensar. Acho que no próximo ano, em que será só um jardim de infância no

agrupamento, ficará fragilizado e o intercâmbio ficará empobrecido. Acho que funcionou bem o Conselho de Docentes.

P - O trabalho que desenvolveram foi mais ao nível do enriquecimento profissional ou foi directamente relacionado com a actividade prática, com o desenvolvimento das crianças?

R - Pois, a nossa parte foi boa. Realmente, a das crianças talvez pudéssemos ter feito mais intercâmbio que não houve, mas estamos um pouco também limitadas pelo transporte. O transporte para sair das localidades, por vezes, complica. O agrupamento não tem nenhuma carrinha, temos sempre de recorrer à Câmara, e realmente um dos pontos que reflectimos no Conselho de Docentes foi o facto de não termos feito intercâmbio com a participação das crianças. E embora para o ano não pertencermos ao mesmo agrupamento não quer dizer que não se pense nisso. Pronto, foi uma das coisas que se falou, que faltou isso, devíamos talvez ter aproximado as crianças.

P - E em relação ao Projecto Educativo do Agrupamento? Ele já estava concluído e implementado? Sentiu que o Projecto Educativo correspondia à sua realidade educativa?

R - Eu inicialmente achei que o facto de haver já um Projecto Educativo, que antigamente éramos nós que fazíamos tudo, me iria limitar; fiquei um bocado preocupada, porque aquilo nem sequer foi feito com a minha participação, com a minha opinião, vai-me limitar o trabalho, mas depois não. Não sei, talvez porque o tema também é muito abrangente, ahaaa..., a construção da cidadania dá para muita coisa. Nós somos cidadãos com tudo o que nos influencia, adaptei-me bem e consegui delinear bem o meu projecto curricular.

P - Foi fácil a articulação do Projecto Educativo com o Projecto Curricular de Sala?

R - Foi, foi, até me ajudou no meu Projecto Curricular de Sala; não me senti limitada e até ajudou a orientar o campo de acção. Acho que se adequou ao grupo, as áreas mais fortes de intervenção estavam bem definidas.

P - E em relação ao Projecto Educativo, Projecto Curricular de Sala e Orientações Curriculares?

R - É assim, perfeitamente! Porque o que é que são as Orientações Curriculares? Uma acção representa tudo, comunicação... é expressão dramática, corporal, é o pessoal, é o social, é o meio que te ajuda a ser um cidadão, portanto, os campos das orientações são a tua acção. Tu agindo abranges aqueles campos todos, não é? E, então, penso que sim, foi fácil, não houve qualquer incompatibilidade.

P - Embora as áreas de conteúdo estejam interligadas, acabem por se integrar, e houve algumas das áreas de conteúdo que tivesse tido maior enfoque, que tivesse sido mais privilegiada?

R - Sim, todas as áreas contribuem para a formação do indivíduo, o indivíduo é um todo. Imagina duas crianças e uma tem rebuçados e partilha com a outra, eles estão em interacção social, mas também estão a realizar uma actividade de matemática. O ser

humano é um conjunto de vivências, não é? Se tiver realmente que dizer qual foi a área mais forte, foi a área de Formação Pessoal e Social, embora essas áreas tivessem englobadas todas as outras e também as áreas em que, talvez, vi maior evolução do grupo. De toda a maneira, têm a ver precisamente com a construção da cidadania, são as áreas mais fortes, apesar de todas as outras contribuírem sempre para a construção do indivíduo como pessoa, para a sua formação.

P - Na sua prática diária qual é a opção curricular que privilegia?

P - Como disse, foi formada há algum tempo, entretanto teve contacto com outras vertentes da própria condição de docente... De todas essas informações que absorveu como é que concretiza isso na sua prática? O que é valorizado mais em termos de metodologia, e mesmo em termos de concepção de desenvolvimento e aprendizagem? Como é que concretiza isso na sua prática?

R - É assim, eu acho que reflectindo bem sempre tive a mesma linha de actuação, com mais consciência ou com menos consciência do que é que isso representava. Uma coisa que eu sempre gostei muito foi de descobrir com as crianças, e também ver as crianças descobrir, é das coisas mais bonitas, ver pela primeira vez, o olhar que dá às coisas e descobrir as coisas. Foi sempre o investigar, o procurar saber o porquê, foi sempre realmente a minha grande atitude como educadora, e... portanto, eu defendo no meu trabalho que a criança, que transporta um potencial em si, e procuro com a minha acção fazer sair esse potencial. Ser uma geradora de potências, como há pessoas que lhe chamam, portanto eu sinto-me como uma provocadora de situações em que tento levar as crianças a agir, a pensar, a organizar-se, a reflectir, a construir a sua autonomia, a saber dizer "quero isto", porque é que quero, a analisar e olhar para as coisas com olhos de ver, não é olhar e passar, é ver, ver! Por isso, normalmente, utilizo muito o contacto com o meio, a comunidade, o observar a natureza como forma de despertar capacidades na criança. Pôr a criança em situações que a leve, portanto, a questionar, a observar, a pensar porquê, a querer saber, porque acho que isso são fundamentais na aprendizagem escolar. A mim não me interessa que eles aprendam, por exemplo, a escrever o nome, interessa-me que eles tenham a atitude de querer fazer o nome, portanto é uma questão de atitudes e não de aprendizagens. A aprendizagem não é para mim o fundamental no jardim de infância, desenvolvimento de comportamentos, de atitudes, de intenções, ahaaa..... que levam depois ao desenvolvimento de competências que poderão ser sempre aplicadas noutras situações, e são potenciais que se desenvolvem, eu gosto muito desta expressão "o desenvolvimento de potenciais".

P - Que importância é que atribui ao desenvolvimento da autonomia na construção da personalidade e na formação do indivíduo?

R - É fundamental. Sem autonomia a criança não se constrói como um indivíduo participante, activo, que compreende o que o cerca. A autonomia é a pessoa ter a capacidade de reflectir sobre aquilo que a cerca e de poder agir sobre, e isso é fundamental, é um crescimento, reflectir sobre o que a cerca e saber agir sobre tudo e só pode agir se tiver uma capacidade de avaliar as coisas, não é?, e a autonomia é fundamental na construção do indivíduo.

P - E em termos de contexto educativo o que é pensa sobre esta dimensão?

R - Como posso promover essa dimensão?

P - Sim, e que atitudes considera fundamentais que a criança revele em contexto educativo?

R - Bem, a aquisição da autonomia depende do domínio de algumas competências que a criança já terá em si e que terão de ser activadas, não é?, e essas competências foram construídas sobre o que o cerca, não é?, como a opinião, a capacidade de reflexão. Como é que eu na minha prática, enquanto educadora promovo essa aquisição? Por exemplo, podemos começar com uma simples coisa, que é a organização do espaço, o espaço que permite à criança agir por ela, tomar decisões a escolha livre de actividades, saber a responsabilidade que tem dentro desse espaço e do grupo, portanto a responsabilidade de “desarrumas, arrumas”, ahaa... portanto, assumir a parte de culpa que tenha sobre algum acontecimento, a responsabilidade que tenha sobre algum acontecimento, o reflectir sobre acontecimentos, atitudes, em grande grupo, também ajuda a criança a consciencializar-se...

P - Portanto, isso serão tudo estratégias...

R - A reflexão em grande grupo, comportamentos, actividades, o pedir à criança que nos ajude a programar, então vamos fazer isto, ela ajuda-nos a construir as planificações, também é uma forma de ajudar a criança a criar as suas próprias iniciativas, as ideias, ahaaaaa...

P - No que se refere à organização do ambiente educativo, como é feita a organização deste? Começemos em relação à estruturação do espaço.

R - O espaço é móvel. Eu penso que o principal da organização do espaço é a criança poder movimentar-se nele sem necessitar do adulto e haver aquele momento em que se podem movimentar sem ser de forma directa, sem ser orientado, ahaaaa... e para isso os materiais deverão estar disponíveis, que a criança possa seleccionar e aprenda a seleccionar, saiba tomar decisões: “não jogo este, jogo aquele”, e só se os materiais estiverem disponíveis, tiver o acesso facilitado é que a criança poderá organizar também uma manhã de actividades. O que é que eu faço agora, o que faço depois, tem que optar, e isso só é possível se os materiais estiverem disponíveis e isso é um dos primeiros pontos; será ter os materiais com o acesso facilitado e material diversificado, jogos, folhas, lápis...

P - Como é que organiza esses materiais?

R - Tento pôr por áreas, e não quer dizer que eles às vezes não misturem nem reformulem o espaço.... mas tento pôr por áreas.

P - Que áreas é que tem o espaço?

R - Tenho a parte da fantasia, do faz de conta, da casinha, havia outra parte que era o supermercado, portanto, para recriar o dia-a-dia. Depois outra parte com jogos de mesa, outra com jogos de tapete, depois outra área com leituras, registos, a biblioteca, portanto, tento não aproximar áreas que entrem facilmente em conflito, não é?,

respeitando se alguma actividade requer mais sossego, tento associá-las, a biblioteca, por exemplo, requer mais sossego, é uma área mais restrita, mais isolada das outras.

P - Costuma organizar essas áreas com o grupo, ou tem uma estrutura pré-definida?

R - É assim, normalmente, quando as crianças entram, a sala convém que tenha um certo aspecto estético, também para atrair... tanta coisa exposta, se está tudo guardado, a criança pensa “então o que é que eu venho fazer para aqui? não vejo nada!”, deve estar minimamente com um aspecto estético, o que não quer dizer que durante o ano até a nível de funcionamento nos mostre que não está muito bem posto ali, não é funcional; reflectir com eles porque é que se passa certas situações, imaginem que estão os jogos de mesa e os de tapete e começam a se queixar porque fulano faz isto ou faz aquilo, é uma questão de se reflectir em conjunto porque é que funcionou mal, se há necessidade de mudar. E isso é que é também ajudá-los a construir a sua autonomia, é reflectir com eles sobre as coisas. O mesmo são as regras, as regras de utilização de material, por exemplo, são construídas com eles, temos de chegar à conclusão porque é que precisamos daquilo. Embora o espaço possa estar minimamente organizado não quer dizer que não se modifique se acharmos que não é funcional.

P - Em termos de actividades, como é que faz a organização? Actividade de grande grupo, pequeno grupo, como organiza ?

R - Depende da actividade, depende do que se pretende, depende das crianças envolvidas, das idades. Por vezes há a necessidade de dividir mais o grupo por causa das idades, porque é um grupo heterogéneo. Isso depende, se é uma actividade que requer uma atenção mais individualizada que exige maior acompanhamento, ou se é uma actividade em que é para partilhar em grupo, portanto não é “standard”, depende da actividade e dos objectivos que se pretendem, até do grau de dificuldade e de como a criança é capaz de a realizar e da necessidade que também demonstra, se precisa de mais acompanhamento, de menos, se é mais para conviver, se pretende, por exemplo, promover acções entre eles, se é mais individualizado.

P - Podia caracterizar melhor o grupo?

R - Tenho 25 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A maioria anda entre os três e os quatro anos.

P - Tem crianças com necessidades educativas especiais no grupo?

R - Não, não tenho, mas não quer dizer que não houvesse alguma que ache que precisa de apoio mais individualizado.

P - E sobre a gestão do tempo? Das actividades orientadas e livres, das rotinas...

R - É assim, normalmente, não quer dizer que não haja dias em que seja diferente, privilegia-se aquelas actividades que exigem maior concentração logo pela manhã, que estão mais fresquinhos. Normalmente, faço o momento de acolhimento, que é mais individualizado, e para isso os outros têm de estar ocupados e, normalmente exploram a sala, em actividades livres. Depois dá-se o encontro, damos bom-dia todos uns as outros. É importante arrancar a manhã com um “bom-dia e o que é que vamos fazer

hoje?”, não é? Então é privilegiado logo um primeiro encontro logo no início da manhã. Depois normalmente, são actividades, como já disse que requeiram maior concentração. A meio da manhã há um pequeno lanche, a ida à casa de banho que se impõe, são rotina. O ir lá fora a meio da manhã também quase que se impõe, porque já estiveram tanto tempo dentro da sala. Vão lá fora brincar no exterior e esse tempo, normalmente, é de actividade não orientada, com vigilância, é claro, para terem também oportunidade de estabelecer interacções de forma espontânea, cumplicidades, partilhas. É um espaço que se proporciona a isso, embora também possa haver alguma intervenção do adulto, se surgir algum conflito, ou alguma orientação ao nível de utilização de material, mas é um momento em que também se alarga o convívio do grupo—sala, ao grupo instituição, em que há outros colegas que convivem com eles. As actividades de exterior dirigidas, normalmente são noutra horário e com menos crianças no exterior. Depois voltam à sala e terminam actividades iniciadas ou faz-se actividades mais de jogos, movimento, expressão plástica.

P - E nesse caso como costuma organizar o grupo?

R – Pois, depende. Se for actividades mais organizadas, pois terei que organizá-los segundo também os interesses deles e define-se antes da própria actividade o que é que lhes cabe a eles fazerem, ou então pode ser em grande grupo, um jogo de movimento, por exemplo, mas assim actividades que já requeiram menos concentração, porque já começam a estar mais cansados ao fim da manhã e antes do almoço.

P - Costumam fazer sempre todos a mesma actividade?

R - Não, podem estar uns a fazer uma coisa e outros a fazerem outra. Por vezes, também há actividades que não conseguem... ahaa... portanto, envolver todos, que não têm todos a mesma capacidade de realizá-la, porque precisam de uma atenção mais individualizada e de um bom acompanhamento e nós somos só duas, normalmente somos só duas, e temos que gerir de maneira a termos um grupinho connosco e outro e fazer outras actividades. Porque há actividades que as crianças mais novas ainda não acompanham e também se pode dividir o grupo entre as mais novas e as mais velhas, arranja-se uma actividade para os mais novos, enquanto os mais velhos desenvolvem outro tipo de actividade.

P - Pensando em termos da autonomia, gostava que me desse um exemplo da ou das crianças que considera mais autónomas, dos seus comportamentos e atitudes.

R - Bom, são crianças que normalmente dão a sua opinião, dão sugestões, fazem a sua crítica, normalmente no momento de grupo, no diálogo de grande grupo têm muita intervenção. Por vezes, têm tendência de serem um pouco líderes do grupo, de comandar e orientar os outros, por exemplo os mais novos. Gostam de cooperar com o adulto, são grandes auxiliares do adulto, normalmente gostam de cooperar na actuação com os mais novos. É uma criança que tem mais iniciativa, mais atitude de cooperar com o adulto.

P - Enquanto educadora, qual a sua atitude face a esses comportamentos?

R - Desde que não abafassem os outros, por vezes é um bocado complicado porque há crianças com uma personalidade muito vincada e que não deixam os outros falar, mas

ajudavam.... Só o facto de eles emitirem a sua opinião ajuda a que o outro também fale, não é? Puxa pelo outro a falar, não é?, ou até mesmo na realização de actividades, ou na arrumação do material, principalmente com os mais pequeninos.

P - E agora gostava que me desse um exemplo do oposto, da criança menos autónoma.

R - É uma criança inibida, uma criança que normalmente tem menos iniciativa, faz menos selecção de actividades sozinha, portanto, fica mais dependente do adulto a nível da sua acção, precisa de um *empurrãozinho* para agir, muitas das vezes necessita da segurança e incentivo e da companhia do adulto.

P - Poderíamos falar agora um pouco sobre a planificação de estratégias, nomeadamente tendo em atenção esta questão da autonomia

R - Tentava que eles, vamos lá ver como é que eu vou explicar isto, às vezes arranjamos estratégias que não são muito explicáveis a nível teórico, tentava provocar situações... que provocasse discussão! Estava, por exemplo, falando de um assunto e dizia as coisas erradas ou dizia as informações contrárias só para ver a reacção deles, a capacidade que eles tinham de estar com atenção às coisas, não é?, ao que eu falava, e de ir contra a opinião do adulto. De início mostravam-se muito baralhados, quando eu dizia uma coisa que eles achavam que não era, mas não tinham aquela atitude de contrapor, afinal era um adulto a dizer! Uma das minhas apostas é sempre, é levá-los a ver que nem sempre o que se ouve é verdade, por isso eles têm sempre que analisar e estar com muita atenção. Então utilizava muito isso, nos momentos de grande grupo, dizer coisas todas invertidas para ver até que ponto eles eram capazes de contrapor, e de saber como as coisas funcionam e de argumentar, “não é assim por isto e isto e isto!”. E, realmente, tive crianças que fizeram um grande percurso nesta atitude, de contrapor-me, de serem capazes de me enfrentarem, “não, não é assim, é assim”, portanto ganharem segurança também naquilo que eles pensam e sabem.

P - E em relação a instrumentos de registo que tivesse utilizado tendo como objectivo o desenvolvimento desta dimensão da autonomia.

R - Ah!, sim, sim, tinham o mapa das tarefas, que tem a ver com a responsabilização e com a organização. Tinha um mapa das tarefas em que era atribuído semanalmente quem conduzia o comboio, porque era sempre um momento de conflito, então a solução encontrada foi definir no mapa das tarefas quem conduzia o comboio e eles nem sequer argumentavam. Portanto, a solução foi registar ...

P - Como é que era feito esse registo?

R - Era uma tabela de dupla entrada, construída por mim, penso que se calhar não foi muito bem aproveitada, penso que os miúdos faziam uma boa leitura, percebiam perfeitamente o que é que lá estava e assumiam, principalmente assumiam! Se lá estava atribuído assim, eles respeitavam. Tinha também outras tarefas, o cuidar das plantas, o preencher o mapa do tempo, que também gerava sempre confusão, mas é incrível como eles aceitam tão bem o que fica decidido entre eles. O que fica decidido e assumido em conjunto, eles aceitam mais facilmente!

P - Costumavam avaliar o vosso trabalho, verbalmente ou através de registos, do desenvolvimento das actividades, do que foi feito ou do que não foi feito ou do que está para fazer?

R - Normalmente, quando surgia oportunidade, isto é tudo muito relativo, por vezes o tempo é tão curto que nem sempre há oportunidade para se fazer o que se pretende, por vezes, tentava ao fim da manhã, principalmente, fazer um ponto do que se fez, do que não se fez, do que falta fazer, embora não fosse com a regularidade que pretendia. Mas acho que é uma boa estratégia, ao fim da manhã, ou ao fim do dia, ponderar o que foi feito, fazer uma análise do dia. A colega do lado fazia este registo escrito, por cada projecto desenvolvido, eu não tinha. Mas acho importante, mesmo para organização do pensamento da criança, ou de desenvolvimento da autonomia, porque a criança tem mais oportunidade de reflectir, de tomar a decisão, de dar a sua ideia e de reformular o que está mal.

P - Utiliza algum ou alguns instrumentos de avaliação do desenvolvimento das crianças?

R - Utilizo uma grelha de avaliação trimestral, baseada nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares. A avaliação da autonomia aparece integrada na área de Formação Pessoal e Social. Não tenho nenhum instrumento só para a autonomia.

P - É desdobrado em itens, o domínio da autonomia?

R - Sim, autonomia pessoal no que se refere à higiene, à alimentação, ao vestuário, ao conhecimento de si, o nome, onde mora, a sua identificação. Também com a capacidade de escolha, de terminar tarefas, enfim, tudo o que temos estado a falar. Além disso, a ficha foi adoptada por todas as educadoras do agrupamento.

P - E ainda voltando aos materiais da sala, que tipo de materiais é que utiliza? Quais os que privilegia ou considera fundamentais?

R - Pois, jogos, papel, vários materiais que permitam à criança ser um bocado livre na sua escolha e utilização. Material diversificado que permita à criança ter uma certa iniciativa e liberdade de criação, não é? Vários tipos de papéis, vários tipos de canetas, tudo o que proporcione à criança experiências, vários tipos de jogos, vários tipos de livros, tudo o mais variado possível de forma a diversificar também as experiências que a criança possa estabelecer dentro da sala.

P - Costuma construir o seu próprio material?

R - Sim, isso até foi feito no complemento de horário, produziram instrumentos de sons diversos. Ficou por realizar, será para o próximo ano um projecto sobre a construção de fantoches, criámos histórias.

P - E equipamento informático ou audiovisual?

R - Temos apenas máquina fotográfica, o que é óptimo tirar fotografias para mais tarde recordar, os miúdos adoram também poder recordar mais tarde as actividades que fizemos. É o único que temos, máquina de filmar não temos. Temos um computador na

instituição. Eu, na realidade este ano não o utilizei, portanto as crianças não utilizaram, mas de qualquer maneira é um recurso da instituição que poderá sempre ser utilizado.

P - O que é pensa deste tipo de material no jardim de infância?

R - É tudo válido. A variação das experiências é o que enriquece, a utilização que se dá. É como utilizar fichas ou não, penso que tudo deve estar ao dispor da criança sem ser de forma exaustiva; se for pontual, como experiência, é sempre válido. Desde que seja com o intuito da criança experimentar, conhecer, não como uma obrigação de execução de trabalho, a nível de experimentação acho que tudo é válido. Desde que seja bem utilizado e devidamente acompanhado e com a devida intencionalidade. O mesmo é a televisão. A televisão, neste momento, é um ponto muito polémico, mesmo a utilização pelo pais, não é? A televisão também existe no jardim de infância desde que seja utilizada de forma correcta. Por vezes, também é necessária para ver um documentário. Lembro-me de uma vez eles estavam muito excitados e então resolvi pôr um filme e depois fazer perguntas sobre o filme. Portanto, pudemos utilizar as coisas que são condenáveis, de forma educativa e pedagógica. A minha intenção, quando viram o filme, não era que eles estivessem a ocupar o tempo, mas provocar o debate, a discussão, depois, sobre o filme. A competição saudável também é positiva, até serve para aprender e respeitar que nem sempre se fica em primeiro lugar. Esta é uma das formas de como eu utilizava a televisão. Também temos um rádio, costumávamos acompanhar as actividades com música.

P - Como é que eram os pais das crianças, na relação com o jardim de infância?

R - Bom, isto os pais eram assim: têm sempre um tempo muito limitado para se envolverem, mas eu, dentro da caracterização que fiz, acho que dentro dos hábitos que têm de participar e dentro das suas limitações para colaborar, até foram pessoas muito acessíveis que me apoiavam e colaboravam. Acho que o balanço da participação é muito positivo.

P - Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, houve algum aspecto de que não tenhamos falado e que gostasse de referir ou outro qualquer, que gostasse de aprofundar?

R - Não, mais nada.

P - Muito obrigada pela colaboração.

ANEXO 9

Pré- tratamento da entrevista à protagonista E1

PRÉ- TRATAMENTO DA ENTREVISTA À PROTAGONISTA E1

(...) [*motivações*] Portanto, eu acabei o curso em 1984, as motivações foi porque sempre tive uma grande proximidade com crianças e isso parecendo que não motiva-nos bastante. Nesse ano, precisamente, quando acabei o 11º, antes ia-se com o 11º ano, começou o curso no Algarve, do tipo “isto é de propósito!” Tanto que queria tirar o curso de educadora de infância, aparece-me o curso mesmo no Algarve, o que era difícil, depois, mudar de opinião. Então, tirei o curso no Magistério Primário de Faro e finalizei em 84. (...)

(...) [*experiência profissional*] Daí para a frente comecei logo a trabalhar. Acabei o curso em Junho e comecei em Novembro, num infantário particular sem fins lucrativos, aliás numa associação, em (...). Era uma associação, mas que, depois, se transformou em cooperativa, estava ligada à escola, formado por um grupo de professores. Comecei a trabalhar aí, trabalhei aí durante dez anos, em (...). Em 95 foi quando mudei para a função pública, (...) já estava então a finalizar o CESE em Estudos Europeus (...) que, entretanto, tinha iniciado em 94. Entrei na função pública a través do Quadro de Vinculação da Madeira; no ano seguinte vim para o Continente. Estive um ano num jardim de infância, portanto no regime normal, e no ano a seguir pedi um destacamento para a Associação “In Loco”, que é uma associação de desenvolvimento local, que tem a sua acção na Serra do Caldeirão, mais concretamente na parte sócio-educativa, que era composto pelo Radial. Na Associação desenvolvi um trabalho que tem a ver com a minha profissão, mas que, ao mesmo tempo, era inovador, além de estar associado a várias actividades de animação promotoras de desenvolvimento da região interior do Algarve (...) trabalhava num projecto chamado “Projecto entre Mães”, também no interior, na Serra do Caldeirão. (...) Foi um projecto, para mim, extremamente gratificante, embora eu já tivesse proximidade com os pais, naquela situação os pais permaneciam comigo na sala, portanto era uma acção que não incidia só na criança, mas também se preocupava com uma acção junto das mães e, ao mesmo tempo, que aprendi a partilhar com elas a minha acção, foi muito importante a esse nível, de me libertar mais de preconceitos, de medos, de inseguranças relativamente ao contacto com os pais e foi uma vivência muito gratificante. Depois estive lá quatro anos. O projecto entretanto acabou e voltei agora para o regular e estou neste momento neste jardim de infância. (...)

(...) [*formação contínua*] (...)A formação tem a importância que tem e eu já me formei há dezoito anos e posso dizer que me torno educadora todos os dias. Todos os dias cresço, todos os dias aprendo um bocadinho, todos os dias modifico, todos os dias penso fazer diferente, porque assim não funcionou bem, todos os dias estou em permanente reformulação enquanto educadora e enquanto pessoa. O CESE foi realmente extremamente interessante, porque representou para mim quase como um complemento à formação inicial. Não se tratava de dar disciplinas, incidiu mais sobre o campo da investigação e todas as leituras que me levou a fazer foram muito enriquecedoras como profissional, e como pessoa também, mas principalmente como profissional foi enriquecedor. (...)

(...) [*formação contínua e prática pedagógica*] Reflectir, reflecte-se sempre, proporcionou-me a investigação, que na minha época de curso talvez não fosse ainda muito valorizada, ou o curso não abrangia esse aspecto. Foi extremamente importante a

nível de CESE, porque todo o trabalho de investigação que nos pediram que fizessemos foi um acréscimo muito importante ao nível da minha formação; era uma lacuna quanto a mim que nós trazíamos do curso, foi muito complementar, o CESE foi muito complementar nesse aspecto. (...)

(...) [*Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar*] Costumo dizer que saí do directo com uma organização e voltei com outra à qual tenho também tentado me adaptar. Por isso é que eu digo que estamos sempre em reformulação, portanto todos os dias houve coisas novas e desde 97, seja a nível de legislação, seja a nível de orientações para a nossa prática, evoluiu bastante. Pois eu acho que as Orientações, quando tive contacto, a minha primeira reacção foi: “isto é tudo o que nós já fazemos”, mas o facto de ter um formato organizado, nos ajuda também a nos organizarmos e esquematizarmos o nosso trabalho. Mas o facto de reflectirmos sobre a nossa própria prática nos ajuda a reflectir e a fazer diferente, ou melhor. Sim, acho que são extremamente importantes para dar um empurrãozinho para o pessoal se começar a organizar. (...)

(...) Sim, embora a primeira reacção fosse “isto é o que nós fazemos já”, não é?, é um recurso. (...)

(...) Ah, eu nunca senti isso. Aquilo não limita, dá uma série de ideias, tanto que é orientador, que eu acredito que haja gente que nem se sinta na obrigação de as seguir, não sei, não começo todas as realidades, nem sei se há uma cobrança a esse nível... As Orientações são aquilo que nós já fazíamos, só que está organizado, é só! Acho que o nome está bem, é uma orientação mesmo. Eu acho que em relação à prática sim, deram um grande avanço com a apresentação das Orientações Curriculares. Como profissional eu sinto agora uma grande necessidade de formação, e que não tenho encontrado, é precisamente na observação e avaliação das crianças. É uma coisa que se está a exigir muito agora, mas que ninguém deu ainda uma grande orientação nesse sentido. O que é que se pretende, como é que se faz. Se calhar, para mim, era um aspecto que agora precisava de ser mais... a nível de formações, embora as Orientações falem nesse assunto, mas são muito vagas, para não cairmos, por vezes, em juízos de valor que são perigosos a nível de preconceitos que se criam, não é? e que é preciso ter também muito cuidado com o tipo de linguagem que utilizamos e dos termos que utilizamos. Penso que é outro assunto que tem que ser pensado e incidir a formação das pessoas um pouco nesse campo, na observação e avaliação das crianças. (...)

(...) Tem coisas boas e tem coisas que talvez nos limitem mais. Acho que, por outro lado, tem coisas que talvez nos podem valorizar mais, que é o facto de estarmos todos juntos a trabalhar para o mesmo, em relação às crianças, de preparar o futuro dessas crianças. (...) Eu penso que o jardim de infância fica mais apoiado por ter outra estrutura associada, mesmo a nível de valorização para o exterior. (...)

(...) Depois, a nível de agrupamentos onde eu acho que é mais complicado, a nível de verbas é muito complicado porque a verba vem via agrupamento. Acho óptimo serem eles a administrar, tudo bem, só que nos dificulta muito a vida, porque o jardim de infância tem uma dinâmica e necessidades que não tem muito a ver com o outro tipo de ensino do 1º, 2º e 3º ciclos. Há materiais que nós compramos numas lojinhas, pequenas coisas que se compram para a casinha, ou para a sala, pequenas coisas que o facto de a verba estar fechada no agrupamento não nos facilita, porque é assim, ou nós compramos

e pomos do nosso dinheiro e levamos quase um mês a vê-lo, e isso é estar a emprestar dinheiro ao Estado, ou, então, terá que ser uma papelaria ou alguém que se prontifique a ficar com a dívida e a enviar ainda as facturas para o agrupamento e pequenas lojas onde se pode comprar materiais, por vezes, não vão nisso. Uma papelaria, com material de desgaste normalmente sim, mas há outros materiais de desgaste que não se enquadram nesse tipo de organização. (...)

(...) Mesmo planificando atempadamente, o facto de necessitar comprar certos materiais foge sempre à organização “standard” do ensino, que é alguém que se propõe a enviar as facturas e a ser pago daí a um mês. E há certos materiais, para certas actividades, que não se enquadram nisto. É um bocado complicado a esse nível, porque foge à planificação natural do ensino, porque precisamos de outros materiais, e é aí a esse nível que limita a criatividade de podermos trabalhar com outros materiais. (...)

(...) Não, para mim é só o único aspecto menos bom. É positivo a nível da valorização que ajuda o jardim de infância a ter na comunidade, a nível de organização... (...)

(...) Eu aproveitei, dos serviços que eles podem ter, foi o refeitório, porque recebemos dois grupos. Penso que, em anos anteriores, houve colegas que recorreram à biblioteca da escola. Eu fiz intercâmbio com dois grupos e quando as crianças cá vieram utilizámos a escola, o refeitório como um espaço para fazer o almoço-convívio. (...)

(...) [*contextualização do currículo*] Eu inicialmente achei que o facto de haver já um PE, que antigamente éramos nós que fazíamos tudo, me iria limitar; fiquei um bocado preocupada porque aquilo nem sequer foi feito com a minha participação, com a minha opinião, vai-me limitar o trabalho, mas depois não. Não sei, talvez porque o tema também é muito abrangente (...), a construção da cidadania dá para muita coisa. Nós somos cidadãos com tudo o que nos influencia, adaptei-me bem e consegui delinear bem o meu projecto curricular. (...)

(...) Foi, foi, até me ajudou no meu Projecto Curricular de Sala, não me senti limitada e até ajudou a orientar o campo de acção. Acho que se adequou ao grupo, as áreas mais fortes de intervenção estavam bem definidas. (...)

(...) É assim, perfeitamente! Porque o que é que são as Orientações Curriculares? Uma acção representa tudo, comunicação... é expressão dramática, corporal, é o pessoal, é o social, é o meio que te ajuda a ser um cidadão, portanto, os campos das orientações são a tua acção. Tu agindo abranges aqueles campos todos, não é? E, então, penso que sim, foi fácil, não houve qualquer incompatibilidade. (...)

(...) [*articulação de conteúdos*] Sim, todas as áreas contribuem para a formação do indivíduo, o indivíduo é um todo. Imagina duas crianças e uma tem reбуçados e partilha com a outra, eles estão em interacção social, mas também estão a realizar uma actividade de matemática. O ser humano é um conjunto de vivências, não é? Se tiver, realmente, que dizer qual foi a área mais forte, foi a área de Formação Pessoal e Social, embora essas áreas tivessem englobadas todas as outras e também as áreas em que, talvez, vi maior evolução do grupo. De toda a maneira, têm a ver precisamente com a construção da cidadania, são as áreas mais fortes, apesar de todas as outras contribuírem sempre para a construção do indivíduo como pessoa, para a sua formação. (...)

(...) [*concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes à prática pedagógica*] É assim, eu acho que reflectindo bem sempre tive a mesma linha de actuação, com mais consciência ou com menos consciência do que é que isso representava. Uma coisa que eu sempre gostei muito foi de descobrir com as crianças, e também ver as crianças descobrir, é das coisas mais bonitas, ver pela primeira vez, o olhar que dá às coisas e descobrir as coisas. Foi sempre o investigar, o procurar saber o porquê, foi sempre realmente a minha grande atitude como educadora, e... portanto, eu defendo no meu trabalho que a criança, que transporta um potencial em si, e procuro com a minha acção fazer sair esse potencial. Ser uma geradora de potências, como há pessoas que lhe chamam, portanto eu sinto-me como uma provocadora de situações em que tento levar as crianças a agir, a pensar, a organizar-se, a reflectir, a construir a sua autonomia, a saber dizer “quero isto”, porque é que quero, a analisar e olhar para as coisas com olhos de ver, não é olhar e passar, é ver, ver! Por isso, normalmente, utilizo muito o contacto com o meio, a comunidade, o observar a natureza como forma de despertar capacidades na criança. Pôr a criança em situações que a leve, portanto, a questionar, a observar, a pensar porquê, a querer saber, porque acho que isso são fundamentais na aprendizagem escolar. A mim não me interessa que eles aprendam, por exemplo, a escrever o nome, interessa-me que eles tenham a atitude de querer fazer o nome, portanto é uma questão de atitudes e não de aprendizagens. A aprendizagem não é para mim o fundamental no jardim de infância, desenvolvimento de comportamentos, de atitudes, de intenções (...) que levam depois ao desenvolvimento de competências que poderão ser sempre aplicadas noutras situações, e são potenciais que se desenvolvem, eu gosto muito desta expressão “o desenvolvimento de potenciais”. (...)

(...) [*Autonomia na formação da personalidade*] É fundamental. Sem autonomia a criança não se constrói como um indivíduo participante, activo, que compreende o que o cerca. A autonomia é a pessoa ter a capacidade de reflectir sobre aquilo que a cerca e de poder agir sobre, e isso é fundamental, é um crescimento, reflectir sobre o que a cerca e saber agir sobre tudo e só pode agir se tiver uma capacidade de avaliar as coisas, não é?, e a autonomia é fundamental na construção do indivíduo. (...)

(...) [*desenvolvimento da autonomia em contexto educativo*] Bem, a aquisição da autonomia depende do domínio de algumas competências que a criança já terá em si e que terão de ser activadas, não é ?, e essas competências foram construídas sobre o que o cerca, não é?, como a opinião, a capacidade de reflexão. Como é que eu na minha prática, enquanto educadora promovo essa aquisição? Por exemplo, podemos começar com uma simples coisa, que é a organização do espaço, o espaço que permite à criança agir por ela, tomar decisões a escolha livre de actividades, saber a responsabilidade que tem dentro desse espaço e do grupo, portanto a responsabilidade de “desarrumas, arrumas”, (...) portanto, assumir a parte de culpa que tenha sobre algum acontecimento, a responsabilidade que tenha sobre algum acontecimento, o reflectir sobre acontecimentos, atitudes, em grande grupo, também ajuda a criança a consciencializar-se... (...)

(...) A reflexão em grande grupo, comportamentos, actividades, o pedir à criança que nos ajude a programar, então vamos fazer isto, ela ajuda-nos a construir as planificações, também é uma forma de ajudar a criança a criar as suas próprias iniciativas, as ideias (...)

(...) [*organização do espaço*] O espaço é móvel. Eu penso que o principal da organização do espaço é a criança poder movimentar-se nele sem necessitar do adulto e haver aquele momento em que se podem movimentar sem ser de forma directa, sem ser orientado (...)

(...) e para isso os deverão estar disponíveis, que a criança possa seleccionar e aprenda a seleccionar, saiba tomar decisões: “não jogo este, jogo aquele”, e só se os materiais estiverem disponíveis, tiver o acesso facilitado é que a criança poderá organizar também uma manhã de actividades. O que é que eu faço agora, o que faço depois, tem que optar, e isso só é possível se os materiais estiverem disponíveis e isso é um dos primeiros pontos; será ter os materiais com o acesso facilitado e material diversificado, jogos, folhas, lápis... (...)

(...) Tento pôr por áreas, e não quer dizer que eles, às vezes, não misturem nem reformulem o espaço.... mas tento pôr por áreas. (...)

(...) [*áreas de trabalho*] Tenho a parte da fantasia, do faz de conta, da casinha, havia outra parte que era o supermercado, portanto, para recriar o dia-a-dia. Depois outra parte com jogos de mesa, outra com jogos de tapete, depois outra área com leituras, registos, a biblioteca, portanto, tento não aproximar áreas que entrem facilmente em conflito, não é?, respeitando se alguma actividade requer mais sossego, tento associá-las, a biblioteca, por exemplo, requer mais sossego, é uma área mais restrita, mais isolada das outras. (...)

(...) É assim, normalmente, quando as crianças entram, a sala convém que tenha um certo aspecto estético, também para atrair... tanta coisa exposta, se está tudo guardado, a criança pensa “então o que é que eu venho fazer para aqui? não vejo nada!”, deve estar minimamente com um aspecto estético, o que não quer dizer que durante o ano até a nível de funcionamento nos mostre que não está muito bem posto ali, não é funcional; reflectir com eles porque é que se passa certas situações, imaginem que estão os jogos de mesa e os de tapete e começam a se queixar porque fulano faz isto ou faz aquilo, é uma questão de se reflectir em conjunto porque é que funcionou mal, se há necessidade de mudar. E isso é que é também ajudá-los a construir a sua autonomia, é reflectir com eles sobre as coisas. O mesmo são as regras, as regras de utilização de material, por exemplo, são construídas com eles, temos de chegar à conclusão porque é que precisamos daquilo. Embora o espaço possa estar minimamente organizado não quer dizer que não se modifique se acharmos que não é funcional. (...)

(...) [*organização das actividades*] Depende da actividade, depende do que se pretende, depende das crianças envolvidas, das idades. Por vezes há a necessidade de dividir mais o grupo por causa das idades, porque é um grupo heterogéneo. Isso depende, se é uma actividade que requer uma atenção mais individualizada que exige maior acompanhamento, ou se é uma actividade em que é para partilhar em grupo, portanto não é “standard”, depende da actividade e dos objectivos que se pretendem, até do grau de dificuldade e de como a criança é capaz de a realizar e da necessidade que também demonstra, se precisa de mais acompanhamento, de menos, se é mais para conviver, se pretende, por exemplo, promover acções entre eles, se é mais individualizado. (...)

(...) [*organização do grupo – caracterização*] Tenho 25 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A maioria anda entre os três e os quatro anos. (...)

(...) Não, não tenho, mas não quer dizer que não houvesse alguma que ache que precisa de apoio mais individualizado. (...)

(...) [*organização do tempo*] É assim, normalmente, não quer dizer que não haja dias em que seja diferente, privilegia-se aquelas actividades que exigem maior concentração logo pela manhã, que estão mais fresquinhos. Normalmente, faço o momento de acolhimento, que é mais individualizado, e para isso os outros têm de estar ocupados e, normalmente exploram a sala, em actividades livres. Depois dá-se o encontro, damos bom-dia todos uns as outros. É importante arrancar a manhã com um “bom-dia e o que é que vamos fazer hoje?”, não é? Então é privilegiado logo um primeiro encontro logo no início da manhã. Depois, normalmente, são actividades, como já disse que requeiram maior concentração. A meio da manhã há um pequeno lanche, a ida à casa de banho que se impõe, são rotina. O ir lá fora a meio da manhã também quase que se impõe, porque já estiveram tanto tempo dentro da sala. Vão lá fora brincar no exterior e esse tempo, normalmente, é de actividade não orientada, com vigilância, é claro, para terem também oportunidade de estabelecer interacções de forma espontânea, cumplicidades, partilhas. É um espaço que se proporciona a isso, embora também possa haver alguma intervenção do adulto, se surgir algum conflito, ou alguma orientação ao nível de utilização de material, mas é um momento em que também se alarga o convívio do grupo-sala, ao grupo instituição, em que há outros colegas que convivem com eles. As actividades de exterior dirigidas, normalmente são noutra horário e com menos crianças no exterior. Depois voltam à sala e terminam actividades iniciadas ou faz-se actividades mais de jogos, movimento, expressão plástica. (...)

(...) [*organização do grupo*] Pois, depende. Se for actividades mais organizadas pois terei que organizá-los segundo também os interesses deles e define-se antes da própria actividade o que é que lhes cabe a eles fazerem, ou então pode ser em grande grupo, um jogo de movimento, por exemplo, mas assim actividades que já requeiram menos concentração, porque já começam a estar mais cansados ao fim da manhã e antes do almoço. (...)

(...) [*organização das actividades*] Não, podem estar uns a fazer uma coisa e outros a fazerem outra. Por vezes também há actividades que não conseguem...(…),portanto, envolver todos, que não têm todos a mesma capacidade de realizá-la, porque precisam de uma atenção mais individualizada e de um bom acompanhamento e nós somos só duas, normalmente somos só duas, e temos que gerir de maneira a termos um grupinho connosco e outro e fazer outras actividades. Porque há actividades que as crianças mais novas ainda não acompanham e também se pode dividir o grupo entre as mais novas e as mais velhas, arranja-se uma actividade para os mais novos, enquanto os mais velhos desenvolvem outro tipo de actividade. (...)

(...) [*crianças mais autónomas*] Bom, são crianças que normalmente dão a sua opinião, dão sugestões, fazem a sua crítica, normalmente no momento de grupo; no diálogo de grande grupo têm muita intervenção. Por vezes, têm tendência de serem um pouco líderes do grupo, de comandar e orientar os outros, por exemplo os mais novos. Gostam de cooperar com o adulto, são grandes auxiliares do adulto, normalmente gostam de cooperar na actuação com os mais novos. É uma criança que tem mais iniciativa, mais atitude de cooperar com o adulto. (...)

(...) [*atitude do educador*] Desde que não abafassem os outros, por vezes é um bocado complicado porque há crianças com uma personalidade muito vincada e que não deixam os outros falar, mas ajudavam.... Só o facto de eles emitirem a sua opinião ajuda a que o outro também fale, não é? Puxa pelo outro a falar, não é?, ou até mesmo na realização de actividades, ou na arrumação do material, principalmente com os mais pequeninos. (...)

(...) [*criança menos autónoma*] É uma criança inibida, uma criança que normalmente tem menos iniciativa, faz menos selecção de actividades sozinha, portanto, fica mais dependente do adulto a nível da sua acção, precisa de um *empurrãozinho* para agir, muitas das vezes necessita da segurança e incentivo e da companhia do adulto. (...)

(...) [*estratégias*] (...) às vezes arranjam estratégias que não são muito explicáveis a nível teórico, tentava provocar situações... que provocasse discussão! Estava, por exemplo, falando de um assunto e dizia as coisas erradas ou dizia as informações contrárias só para ver a reacção deles, a capacidade que eles tinham de estar com atenção às coisas, não é?, ao que eu falava, e de ir contra a opinião do adulto. De início mostravam-se muito baralhados, quando eu dizia uma coisa que eles achavam que não era, mas não tinham aquela atitude de contrapor, afinal era um adulto a dizer! Uma das minhas apostas é sempre, é levá-los a ver que nem sempre o que se ouve é verdade, por isso eles têm sempre que analisar e estar com muita atenção. Então utilizava muito isso, nos momentos de grande grupo, dizer coisas todas invertidas para ver até que ponto eles eram capazes de contrapor, e de saber como as coisas funcionam e de argumentar, “não é assim por isto e isto e isto!”. E, realmente, tive crianças que fizeram um grande percurso nesta atitude, de contrapor-me, de serem capazes de me enfrentarem, “não, não é assim, é assim”, portanto ganharem segurança também naquilo que eles pensam e sabem. (...)

(...) Ah!, sim, sim, tinham o mapa das tarefas, que tem a ver com a responsabilização e com a organização. Tinha um mapa das tarefas em que era atribuído semanalmente quem conduzia o comboio, porque era sempre um momento de conflito, então a solução encontrada foi definir no mapa das tarefas quem conduzia o comboio e eles nem sequer argumentavam. Portanto, a solução foi registar ... (...)

(...) Era uma tabela de dupla entrada, construída por mim, penso que se calhar não foi muito bem aproveitada, penso que os miúdos faziam uma boa leitura, percebiam perfeitamente o que é que lá estava e assumiam, principalmente assumiam! Se lá estava atribuído assim, eles respeitavam. Tinha também outras tarefas, o cuidar das plantas, o preencher o mapa do tempo, que também gerava sempre confusão, mas é incrível como eles aceitam tão bem o que fica decidido entre eles. O que fica decidido e assumido em conjunto, eles aceitam mais facilmente! (...)

(...) Normalmente, quando surgia oportunidade, isto é tudo muito relativo, por vezes o tempo é tão curto que nem sempre há oportunidade para se fazer o que se pretende, por vezes, tentava ao fim da manhã, principalmente, fazer um ponto do que se fez, do que não se fez, do que falta fazer, embora não fosse com a regularidade que pretendia. Mas acho que é uma boa estratégia, ao fim da manhã, ou ao fim do dia, ponderar o que foi feito, fazer uma análise do dia. A colega do lado fazia este registo escrito, por cada projecto desenvolvido, eu não tinha. Mas acho importante, mesmo para organização do pensamento da criança, ou de desenvolvimento da autonomia, porque a criança tem

mais oportunidade de reflectir, de tomar a decisão, de dar a sua ideia e de reformular o que está mal. (...)

(...) [*avaliação do desenvolvimento da autonomia*] Utilizo uma grelha de avaliação trimestral, baseada nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares. A avaliação da autonomia aparece integrada na área de Formação Pessoal e Social. Não tenho nenhum instrumento só para a autonomia. (...)

(...) Sim, autonomia pessoal no que se refere à higiene, à alimentação, ao vestuário, ao conhecimento de si, o nome, onde mora, a sua identificação. Também com a capacidade de escolha, de terminar tarefas, enfim, tudo o que temos estado a falar. Além disso, a ficha foi adoptada por todas as educadoras do agrupamento. (...)

(...) [*tipo de materiais*] Pois, jogos, papel, vários materiais que permitam à criança ser um bocado livre na sua escolha e utilização. Material diversificado que permita à criança ter uma certa iniciativa e liberdade de criação, não é? Vários tipos de papéis, vários tipos de canetas, tudo o que proporcione à criança experiências, vários tipos de jogos, vários tipos de livros, tudo o mais variado possível de forma a diversificar também as experiências que a criança possa estabelecer dentro da sala. (...)

(...) [*equipamentos*] Temos apenas máquina fotográfica, o que é óptimo tirar fotografias para mais tarde recordar, os miúdos adoram também poder recordar mais tarde as actividades que fizemos. É o único que temos, máquina de filmar não temos. Temos um computador na instituição. Eu, na realidade, este ano não o utilizei, portanto as crianças não utilizaram, mas de qualquer maneira é um recurso da instituição que poderá sempre ser utilizado. (...)

(...) É tudo válido. A variação das experiências é o que enriquece, a utilização que se dá. É como utilizar fichas ou não, penso que tudo deve estar ao dispor da criança sem ser de forma exaustiva; se for pontual, como experiência é sempre válido. Desde que seja com o intuito da criança experimentar, conhecer, não como uma obrigação de execução de trabalho, a nível de experimentação acho que tudo é válido. Desde que seja bem utilizado e devidamente acompanhado e com a devida intencionalidade. O mesmo é a televisão. A televisão, neste momento, é um ponto muito polémico, mesmo a utilização pelo país, não é? A televisão também existe no jardim de infância desde que seja utilizada de forma correcta. Por vezes também é necessária para ver um documentário. (...)

(...) [*estratégias*] Lembro-me de uma vez eles estavam muito excitados e então resolvi pôr um filme e depois fazer perguntas sobre o filme. Portanto pudemos utilizar as coisas que são condenáveis, de forma educativa e pedagógica. A minha intenção quando viram o filme, não era que eles estivessem a ocupar o tempo, mas provocar o debate, a discussão, depois, sobre o filme. A competição saudável também é positiva, até serve para aprender e respeitar que nem sempre se fica em primeiro lugar. Esta é uma das formas de como eu utilizava a televisão. Também temos um rádio, costumávamos acompanhar as actividades com música. (...)

(...) [*caracterização do grupo*] Bom, isto os pais eram assim, têm sempre um tempo muito limitado para se envolverem, mas eu, dentro da caracterização que fiz acho que dentro dos hábitos que têm de participar e dentro das suas limitações para colaborar, até

foram pessoas muito acessíveis que me apoiavam e colaboravam. Acho que o balanço da participação é muito positivo. (...)

ANEXO 10

Pré-categorização da entrevista à protagonista E1

PRÉ-CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À PROTAGONISTA E1

(...) [*formação inicial*] (...) Portanto eu acabei o curso em 1984 (...)

(...) [*motivações*](...) as motivações foi porque sempre tive uma grande proximidade com crianças e isso parecendo que não motiva-nos bastante. Nesse ano, precisamente, quando acabei o 11º (...) começou o curso no Algarve, do tipo “isto é de propósito!” Tanto que queria tirar o curso de educadora de infância, aparece-me o curso mesmo no Algarve, o que era difícil, depois, mudar de opinião.(...)

(...) [*formação inicial*] (...) tirei o curso no Magistério Primário de Faro e finalizei em 84. (...)

(...) [*experiência profissional*] (...) Daí para a frente comecei logo a trabalhar. Acabei o curso em Junho e comecei em Novembro, num infantário particular sem fins lucrativos, aliás numa associação, em (...) Comecei a trabalhar aí, trabalhei aí durante dez anos, em (...). Em 95 foi quando mudei para a função pública (...)

(...) [*formação contínua*] (...)já estava então a finalizar o CESE em Estudos Europeus... que, entretanto, tinha iniciado em 94. (...)

(...) [*experiência profissional*] (...) Entrei na função pública através do Quadro de Vinculação da Madeira; no ano seguinte vim para o Continente. Estive um ano num jardim de infância, portanto no regime normal, e no ano a seguir pedi um destacamento para a Associação “In Loco”, que é uma associação de desenvolvimento local, que tem a sua acção na Serra do Caldeirão, mais concretamente na parte sócio-educativa, que era composto pelo Radial. (...)

(...) [*experiências inovadoras*] (...) Na Associação desenvolvi um trabalho que tem a ver com a minha profissão, mas que, ao mesmo tempo, era inovador, além de estar associado a várias actividades de animação promotoras de desenvolvimento da região interior do Algarve (...) trabalhava num projecto chamado “Projecto entre Mães”, também no interior, na Serra do Caldeirão. (...)

(...) [*experiências gratificantes*] (...) Foi um projecto para mim, extremamente gratificante, embora eu já tivesse proximidade com os pais, naquela situação os pais permaneciam comigo na sala, portanto era uma acção que não incidia só na criança, mas também se preocupava com uma acção junto das mães e, ao mesmo tempo, que aprendi a partilhar com elas a minha acção foi muito importante a esse nível, de me libertar mais de preconceitos, de medos, de inseguranças relativamente ao contacto com os pais e foi uma vivência muito gratificante.(...)

(...) [*experiência profissional*] (...) Depois estive lá quatro anos. O projecto entretanto acabou e voltei agora para o regular e estou neste momento neste jardim de infância. (...)

(...) [*importância da formação contínua*] (...)A formação tem a importância que tem e eu já me formei há dezoito anos e posso dizer que me torno educadora todos os dias. Todos os dias cresço, todos os dias aprendo um bocadinho, todos os dias modifico,

todos os dias penso fazer diferente, porque assim não funcionou bem, todos os dias estou em permanente reformulação enquanto educadora e enquanto pessoa. (...)

(...) [*formação contínua- enriquecimento/ desenvolvimento profissional*] (...) O CESE foi realmente extremamente interessante, porque representou para mim quase como um complemento à formação inicial. Não se tratava de dar disciplinas, incidiu mais sobre o campo da investigação e todas as leituras que me levou a fazer foram muito enriquecedoras como profissional, e como pessoa também, mas principalmente como profissional foi enriquecedor. (...)

(...) [*repercussões da formação contínua*] (...) Reflectir, reflecte-se sempre na prática pedagógica, mas proporcionou-me a investigação, que na minha época de curso talvez não fosse ainda muito valorizada, ou o curso não abrangia esse aspecto, que foi extremamente importante a nível de CESE (...)

(...) [*formação contínua-enriquecimento/desenvolvimento profissional*] (...) porque todo o trabalho de investigação que nos pediram que fizéssemos foi um acréscimo muito importante ao nível da minha formação; era uma lacuna quanto a mim que nós trazíamos do curso, foi muito complementar, o CESE foi muito complementar nesse aspecto. (...)

(...) [*Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar*] (...) Costumo dizer que saí do directo com uma organização e voltei com outra à qual tenho também tentado me adaptar, por isso é que eu digo que estamos sempre em reformulação, portanto todos os dias houve coisas novas e desde 97, seja a nível de legislação, seja a nível de orientações para a nossa prática, evoluiu bastante. (...)

(...) [*Orientações Curriculares – suporte organizativo da prática pedagógica*] (...) Pois eu acho que as Orientações, quando tive contacto, a minha primeira reacção foi: “isto é tudo o que nós já fazemos”, mas o facto de ter um formato organizado, nos ajuda também a nos organizarmos e esquematizarmos o nosso trabalho. Mas o facto de reflectirmos sobre a nossa própria prática nos ajuda a reflectir e a fazer diferente, ou melhor. Sim, acho que são extremamente importantes para dar um empurrãozinho para o pessoal se começar a organizar. (...)

(...) [*Orientações Curriculares – recurso, documento orientador na gestão do currículo*] (...) Sim, embora a primeira reacção fosse “isto é o que nós fazemos já”, não é?, é um recurso. (...)

(...) Aquilo não limita, dá uma série de ideias, tanto que é orientador, que eu acredito que haja gente que nem se sinta na obrigação de as seguir, não sei, não conheço todas as realidades, nem sei se há uma cobrança a esse nível... (...)

(...) As Orientações são aquilo que nós já fazíamos, só que está organizado, é só! Acho que o nome está bem, é uma orientação mesmo Eu acho que em relação à prática sim, deram um grande avanço com a apresentação das Orientações Curriculares. (...)

(...) [*necessidades de formação*] (...) Como profissional eu sinto agora uma grande necessidade de formação, e que não tenho encontrado é precisamente na observação e avaliação das crianças. É uma coisa que se está a exigir muito agora, mas que ninguém

deu ainda uma grande orientação nesse sentido. O que é que se pretende, como é que se faz. Se calhar, para mim, era um aspecto que agora precisava de ser mais... a nível de formações, embora as Orientações falem nesse assunto, mas são muito vagas, para não cairmos, por vezes, em juízos de valor que são perigosos a nível de preconceitos que se criam, não é? e que é preciso ter também muito cuidado com o tipo de linguagem que utilizamos e dos termos que utilizamos. Penso que é outro assunto que tem que ser pensado e incidir a formação das pessoas um pouco nesse campo, na observação e avaliação das crianças. (...)

(...) [*organização escolar – agrupamentos - aspectos positivos*] (...) Tem coisas boas e tem coisas que talvez nos limitem mais. Acho que, por outro lado, tem coisas que talvez nos podem valorizar mais, que é o facto de estarmos todos juntos a trabalhar para o mesmo, em relação às crianças, de preparar o futuro dessas crianças. (...) Eu penso que o jardim de infância fica mais apoiado por ter outra estrutura associada, mesmo a nível de valorização para o exterior. (...)

(...) [*organização escolar – agrupamentos*] (...) Depois a nível de agrupamentos onde eu acho que é mais complicado, a nível de verbas é muito complicado porque a verba vem via agrupamento. Acho óptimo serem eles a administrar, tudo bem, só que nos dificulta muito a vida, porque o jardim de infância tem uma dinâmica e necessidades que não tem muito a ver com o outro tipo de ensino do 1º, 2º e 3º ciclos. Há materiais que nós compramos numas lojinhas, pequenas coisas que se compram para a casinha, ou para a sala, pequenas coisas que o facto de a verba estar fechada no agrupamento não nos facilita, porque é assim, ou nós compramos e pomos do nosso dinheiro e levamos quase um mês a vê-lo, e isso é estar a emprestar dinheiro ao Estado, ou, então, terá que ser uma papelaria ou alguém que se prontifique a ficar com a dívida e a enviar ainda as facturas para o agrupamento e pequenas lojas onde se pode comprar materiais, por vezes, não vão nisso.(...) E há certos materiais, para certas actividades, que não se enquadram nisto. É um bocado complicado a esse nível, porque foge à planificação natural do ensino, porque precisamos de outros materiais, e é aí a esse nível limita a criatividade de podermos trabalhar com outros materiais.(...) para mim é só o único aspecto menos bom. (...)

(...) [*organização escolar – agrupamentos - aspectos positivos*] (...) É positivo a nível da valorização que ajuda o jardim de infância a ter na comunidade, a nível de organização(...)

(...) O que eu aproveitei, dos serviços que eles podem ter, foi o refeitório, porque recebemos dois grupos. Penso que em anos anteriores houve colegas que recorreram à biblioteca da escola. Eu fiz intercâmbio com dois grupos e quando as crianças cá vieram utilizámos a escola, o refeitório como um espaço para fazer o almoço-convívio. (...)

(...) [*contextualização do currículo - Projecto Educativo*] (...) Eu inicialmente achei que o facto de haver já um Projecto Educativo, me iria limitar; fiquei um bocado preocupada porque aquilo nem sequer foi feito com a minha participação (...) mas depois não. Não sei, talvez porque o tema também é muito abrangente (...) a construção da cidadania dá para muita coisa. Nós somos cidadãos com tudo o que nos influencia, adaptei-me bem e consegui delinear bem o meu projecto curricular. (...)

(...) [*articulação PE e Projecto Curricular de Sala*] (...) Foi fácil. O PE até me ajudou no meu Projecto Curricular de Sala, não me senti limitada e até ajudou a orientar o campo de acção. (...) Acho que se adequou ao grupo, as áreas mais fortes de intervenção estavam bem definidas. (...)

(...) [*articulação de conteúdos*] (...) Perfeitamente! (...)

(...) [*Orientações Curriculares*] (...) Porque, o que é que são as Orientações Curriculares? Uma acção representa tudo, comunicação... é expressão dramática, corporal, é o pessoal, é o social, é o meio que te ajuda a ser um cidadão, portanto, os campos das orientações são a tua acção. Tu agindo abranges aqueles campos todos, não é? E, então, penso que sim, foi fácil, não houve qualquer incompatibilidade. (...)

(...) [*articulação de conteúdos*] (...) Sim, todas as áreas contribuem para a formação do indivíduo, o indivíduo é um todo. Imagina duas crianças e uma tem rebuçados e partilha com a outra, eles estão em interação social, mas também estão a realizar uma actividade de matemática. O ser humano é um conjunto de vivências (...)

(...) [*área de conteúdo com maior enfoque*] (...) Se tiver, realmente, que dizer qual foi a área mais forte, foi a área de FPS, embora essas áreas tivessem englobadas todas as outras e também a área em que, talvez, vi maior evolução do grupo. De toda a maneira têm a ver precisamente com a construção da cidadania, são as áreas mais fortes, apesar de todas as outras contribuírem sempre para a construção do indivíduo como pessoa, para a sua formação. (...)

(...) [*concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes à prática pedagógica*] (...) É assim, eu acho que reflectindo bem sempre tive a mesma linha de actuação, com mais consciência ou com menos consciência do que é que isso representava. Uma coisa que eu sempre gostei muito foi de descobrir com as crianças, e também ver as crianças descobrir, é das coisas mais bonitas, ver pela primeira vez, o olhar que dá às coisas e descobrir as coisas. Foi sempre o investigar, o procurar saber o porquê, foi sempre realmente a minha grande atitude como educadora, e... portanto, eu defendo no meu trabalho que a criança, que transporta um potencial em si, e procuro com a minha acção fazer sair esse potencial. Ser uma geradora de potências, como há pessoas que lhe chamam, portanto eu sinto-me como uma provocadora de situações em que tento levar as crianças a agir, a pensar, a organizar-se, a reflectir, a construir a sua autonomia, a saber dizer “quero isto”, porque é que quero, a analisar e olhar para as coisas com olhos de ver, não é olhar e passar, é ver, ver! (...)

(...) [*concepções metodológicas subjacentes à prática pedagógica*] (...) Por isso, normalmente, utilizo muito o contacto com o meio, a comunidade, o observar a natureza como forma de despertar capacidades na criança. Pôr a criança em situações que a leve, portanto, a questionar, a observar, a pensar porquê, a querer saber, porque acho que isso são fundamentais na aprendizagem escolar. (...)

(...) [*concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes à prática pedagógica*] (...) A mim não me interessa que eles aprendam, por exemplo, a escrever o nome, interessa-me que eles tenham a atitude de querer fazer o nome, portanto é uma questão de atitudes e não de aprendizagens. A aprendizagem não é para mim o fundamental no jardim de infância, desenvolvimento de comportamentos, de atitudes, de intenções (...)

que levam depois ao desenvolvimento de competências que poderão ser sempre aplicadas noutras situações, e são potenciais que se desenvolvem, eu gosto muito desta expressão “o desenvolvimento de potenciais”. (...)

(...) [*Autonomia na formação da personalidade*] (...) É fundamental. Sem autonomia a criança não se constrói como um indivíduo participante, activo, que compreende o que o cerca. (...)

(...) [*concepção de autonomia*] (...) A autonomia é a pessoa ter a capacidade de reflectir sobre aquilo que a cerca e de poder agir sobre, e isso é fundamental, é um crescimento, reflectir sobre o que a cerca e saber agir sobre tudo e só pode agir se tiver uma capacidade de avaliar as coisas, não é?, e a autonomia é fundamental na construção do indivíduo. (...)

(...) [*desenvolvimento da autonomia em contexto educativo*] (...) Bem, a aquisição da autonomia depende do domínio de algumas competências que a criança já terá em si e que terão de ser activadas (...) e essas competências foram construídas sobre o que o cerca (...) como a opinião, a capacidade de reflexão. (...)

(...) [*estratégias utilizadas pelo educador no desenvolvimento da autonomia*] (...) Como é que eu na minha prática, enquanto educador promovo essa aquisição? Por exemplo, podemos começar com uma simples coisa, que é a organização do espaço, o espaço que permite à criança agir por ela, tomar decisões, a escolha livre de actividades, saber a responsabilidade que tem dentro desse espaço e do grupo, portanto a responsabilidade de “desarrumas, arrumas” (...) assumir a parte de culpa que tenha sobre algum acontecimento, a responsabilidade que tenha sobre algum acontecimento, o reflectir sobre acontecimentos, atitudes, em grande grupo, também ajuda a criança a consciencializar-se... (...)

(...) A reflexão em grande grupo, comportamentos, actividades, o pedir à criança que nos ajude a programar, então vamos fazer isto, ela ajuda-nos a construir as planificações, também é uma forma de ajudar a criança a criar as suas próprias iniciativas, as ideias (...)

(...) [*gestão do ambiente educativo - organização do espaço-sala*] (...) O espaço é móvel. Eu penso que o principal da organização do espaço é a criança poder movimentar-se nele sem necessitar do adulto e haver aquele momento em que se podem movimentar sem ser de forma directa, sem ser orientado (...)

(...) [*organização dos materiais – de forma acessível/ disponíveis*] (...) e para isso os materiais deverão estar disponíveis, que a criança possa seleccionar e aprenda a seleccionar, saiba tomar decisões: “não jogo este, jogo aquele”, e só se os materiais estiverem disponíveis, tiver o acesso facilitado é que a criança poderá organizar também uma manhã de actividades. O que é que eu faço agora, o que faço depois, tem que optar, e isso só é possível se os materiais estiverem disponíveis e isso é um dos primeiros pontos; será ter os materiais com o acesso facilitado e material diversificado, jogos, folhas, lápis...(...)

(...) Tento pôr por áreas, e não quer dizer que eles às vezes não misturem nem reformulem o espaço.... mas tento pôr por áreas. (...)

(...) [*áreas de trabalho*] (...) Tenho a parte da fantasia, do faz de conta, da casinha, havia outra parte que era o supermercado, portanto, para recriar o dia-a-dia. Depois outra parte com jogos de mesa, outra com jogos de tapete, depois outra área com leituras, registos, a biblioteca, portanto, tento não aproximar áreas que entrem facilmente em conflito(...) respeitando se alguma actividade requer mais sossego, tento associá-las, a biblioteca, por exemplo, requer mais sossego, é uma área mais restrita, mais isolada das outras. (...)

(...) [*organização da sala partilhada com as crianças*] (...) normalmente, quando as crianças entram, a sala convém que tenha um certo aspecto estético, também para atrair (...) deve estar minimamente com um aspecto estético, o que não quer dizer que durante o ano até a nível de funcionamento nos mostre que não está muito bem posto ali, não é funcional; reflectir com eles porque é que se passa certas situações, imaginem que estão os jogos de mesa e os de tapete e começam a se queixar porque fulano faz isto ou faz aquilo, é uma questão de se reflectir em conjunto porque é que funcionou mal, se há necessidade de mudar. (...)

(...) [*estratégias promotoras de desenvolvimento*] (...) E isso é que é também ajudá-los a construir a sua autonomia, é reflectir com eles sobre as coisas. O mesmo são as regras, as regras de utilização de material, por exemplo, são construídas com eles, temos de chegar à conclusão porque é que precisamos daquilo. Embora o espaço possa estar minimamente organizado não quer dizer que não se modifique se acharmos que não é funcional. (...)

(...) [*organização das actividades*] (...) Depende da actividade, depende do que se pretende, depende das crianças envolvidas, das idades. Por vezes há a necessidade de dividir mais o grupo por causa das idades, porque é um grupo heterogéneo. (...) Isso depende, se é uma actividade que requer uma atenção mais individualizada que exige maior acompanhamento, ou se é uma actividade em que é para partilhar em grupo, portanto não é “standard”, depende da actividade e dos objectivos que se pretendem, até do grau de dificuldade e de como a criança é capaz de a realizar e da necessidade que também demonstra, se precisa de mais acompanhamento, de menos, se é mais para conviver, se pretende, por exemplo promover acções entre eles, se é mais individualizado. (...)

(...) [*caracterização do grupo*] (...) Tenho 25 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A maioria anda entre os três e os quatro anos. (...)

(...) não tenho. [crianças com NEE's]. mas não quer dizer que não houvesse alguma que ache que precisa de apoio mais individualizado. (...)

(...) [*organização das actividades – distribuição dos tempos*] (...) É assim, normalmente, não quer dizer que não haja dias em que seja diferente, privilegia-se aquelas actividades que exigem maior concentração logo pela manhã, que estão mais fresquinhos. Normalmente, faço o momento de acolhimento, que é mais individualizado, e para isso os outros têm de estar ocupados e, normalmente exploram a sala, em actividades livres. Depois dá-se o encontro, damos bom-dia todos uns as outros. É importante arrancar a manhã com um “bom-dia e o que é que vamos fazer hoje?”, não é? Então é privilegiado logo um primeiro encontro logo no início da manhã. Depois normalmente, são actividades, como já disse que requeiram maior concentração. A meio da manhã há um pequeno lanche, a ida à casa de banho que se impõe, são rotina. O ir lá fora a meio da

manhã também quase que se impõe, porque já estiveram tanto tempo dentro da sala. Vão lá fora brincar no exterior e esse tempo, normalmente, é de actividade não orientada, com vigilância, é claro, para terem também oportunidade de estabelecer interações de forma espontânea, cumplicidades, partilhas. É um espaço que se proporciona a isso, embora também possa haver alguma intervenção do adulto, se surgir algum conflito, ou alguma orientação ao nível de utilização de material, mas é um momento em que também se alarga o convívio do grupo-sala, ao grupo instituição, em que há outros colegas que convivem com eles. As actividades de exterior dirigidas, normalmente são noutro horário e com menos crianças no exterior. Depois voltam à sala e terminam actividades iniciadas ou faz-se actividades mais de jogos, movimento, expressão plástica. (...)

(...) [*organização do grupo*] (...) Pois, depende. Se for actividades mais organizadas pois terei que organizá-los segundo também os interesses deles e define-se antes da própria actividade o que é que lhes cabe a eles fazerem, ou então pode ser em grande grupo, um jogo de movimento, por exemplo, mas assim actividades que já requeiram menos concentração, porque já começam a estar mais cansados ao fim da manhã e antes do almoço. (...)

(...) [*distribuição das actividades- organização das actividades – diferenciação pedagógica – actividades diversificadas em simultâneo*](...) Não, podem estar uns a fazer uma coisa e outros a fazerem outra. Por vezes também há actividades que não conseguem (...) envolver todos, que não têm todos a mesma capacidade de realizá-la, porque precisam de uma atenção mais individualizada e de um bom acompanhamento e nós somos só duas, normalmente somos só duas, e temos que gerir de maneira a termos um grupinho connosco e outro a fazer outras actividades. Porque há actividades que as crianças mais novas ainda não acompanham e também se pode dividir o grupo entre as mais novas e as mais velhas, arranja-se uma actividade para os mais novos, enquanto os mais velhos desenvolvem outro tipo de actividade. (...)

(...) [*crianças mais autónomas*] (...) Bom, são crianças que normalmente dão a sua opinião, dão sugestões, fazem a sua crítica, normalmente, no momento de grupo, no diálogo de grande grupo têm muita intervenção. Por vezes têm tendência de serem um pouco líderes do grupo, de comandar e orientar os outros, por exemplo os mais novos. Gostam de cooperar com o adulto, são grandes auxiliares do adulto, normalmente gostam de cooperar na actuação com os mais novos. É uma criança que tem mais iniciativa, mais atitude de cooperar com o adulto. (...)

(...) Desde que não abafassem os outros, por vezes é um bocado complicado porque há crianças com uma personalidade muito vincada e que não deixam os outros falar, mas ajudavam.... Só o facto de eles emitirem a sua opinião ajuda a que o outro também fale (...) Puxa pelo outro a falar (...) ou até mesmo na realização de actividades, ou na arrumação do material, principalmente com os mais pequeninos. (...)

(...) [*criança menos autónoma*] (...) É uma criança inibida, uma criança que normalmente tem menos iniciativa, faz menos selecção de actividades sozinha, portanto, fica mais dependente do adulto a nível da sua acção, precisa de um *empurrãozinho* para agir, muitas das vezes necessita da segurança e incentivo e da companhia do adulto. (...)

(...) [*estratégias utilizadas na promoção da autonomia*] (...) às vezes arranjamos estratégias que não são muito explicáveis a nível teórico, tentava provocar situações... que provocasse discussão! Estava, por exemplo, falando de um assunto e dizia as coisas erradas ou dizia as informações contrárias só para ver a reacção deles, a capacidade que eles tinham de estar com atenção às coisas, não é? ao que eu falava, e de ir contra a opinião do adulto. De início mostravam-se muito baralhados, quando eu dizia uma coisa que eles achavam que não era, mas não tinham aquela atitude de contrapor, afinal era um adulto a dizer! Uma das minhas apostas é sempre, é levá-los a ver que nem sempre o que se ouve é verdade, por isso eles têm sempre que analisar e estar com muita atenção. Então utilizava muito isso, nos momentos de grande grupo, dizer coisas todas invertidas para ver até que ponto eles eram capazes de contrapor, e de saber como as coisas funcionam e de argumentar, “não é assim por isto e isto e isto!”. E, realmente, tive crianças que fizeram um grande percurso nesta atitude, de contrapor-me, de serem capazes de me enfrentarem, “não, não é assim, é assim”, portanto ganharem segurança também naquilo que eles pensam e sabem. (...)

(...) [*estratégias-instrumentos de registo*] (...) Ah!, sim, sim, tinham o mapa das tarefas, que tem a ver com a responsabilização e com a organização. Tinham um mapa das tarefas em que era atribuído semanalmente quem conduzia o comboio, porque era sempre um momento de conflito, então a solução encontrada foi definir no mapa das tarefas quem conduzia o comboio e eles nem sequer argumentavam. Portanto, a solução foi registar ... (...)

(...) Era uma tabela de dupla entrada, construída por mim, penso que se calhar não foi muito bem aproveitada, penso que os miúdos faziam uma boa leitura, percebiam perfeitamente o que é que lá estava e assumiam, principalmente assumiam! Se lá estava atribuído assim, eles respeitavam. Tinha também outras tarefas, o cuidar das plantas, o preencher o mapa do tempo, que também gerava sempre confusão, mas é incrível como eles aceitam tão bem o que fica decidido entre eles. O que fica decidido e assumido em conjunto, eles aceitam mais facilmente! (...)

(...) [*estratégias – avaliação conjunta*] (...) Normalmente, quando surgia oportunidade, isto é tudo muito relativo, por vezes o tempo é tão curto que nem sempre há oportunidade para se fazer o que se pretende, por vezes, tentava ao fim da manhã, principalmente, fazer um ponto do que se fez, do que não se fez, do que falta fazer, embora não fosse com a regularidade que pretendia. Mas acho que é uma boa estratégia, ao fim da manhã, ou ao fim do dia, ponderar o que foi feito, fazer uma análise do dia. A colega do lado fazia este registo escrito, por cada projecto desenvolvido, eu não tinha. Mas acho importante, mesmo para organização do pensamento da criança, ou de desenvolvimento da autonomia, porque a criança tem mais oportunidade de reflectir, de tomar a decisão, de dar a sua ideia e de reformular o que está mal. (...)

(...) [*avaliação do desenvolvimento da autonomia- no âmbito da Formação Pessoal e Social*] (...) Utilizo uma grelha de avaliação trimestral baseada nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares. A avaliação da autonomia aparece integrada na área de Formação Pessoal e Social. Não tenho nenhum instrumento só para a autonomia. (...)

(...) autonomia pessoal no que se refere à higiene, à alimentação, ao vestuário, ao conhecimento de si, o nome, onde mora, a sua identificação. Também com a capacidade

de escolha, de terminar tarefas, enfim, tudo o que temos estado a falar. Além disso, a ficha foi adoptada por todas as educadoras do agrupamento. (...)

(...) [*tipo de materiais- materiais privilegiados*] (...) Pois, jogos, papel, vários materiais que permitam à criança ser um bocado livre na sua escolha e utilização. Material diversificado que permita à criança ter uma certa iniciativa e liberdade de criação (...) Vários tipos de papéis, vários tipos de canetas, tudo o que proporcione à criança experiências, vários tipos de jogos, vários tipos de livros, tudo o mais variado possível de forma a diversificar também as experiências que a criança possa estabelecer dentro da sala. (...)

(...) [*tipo de equipamentos*] (...) Temos apenas máquina fotográfica, o que é óptimo tirar fotografias para mais tarde recordar, os miúdos adoram também poder recordar mais tarde as actividades que fizemos. É o único que temos, máquina de filmar não temos. Temos um computador na instituição. Eu, na realidade, este ano não o utilizei, portanto as crianças não utilizaram, mas de qualquer maneira é um recurso da instituição que poderá sempre ser utilizado. (...)

(...) [*relevância dada à utilização de diferentes equipamentos*] (...) É tudo válido. A variação das experiências é o que enriquece, a utilização que se dá. É como utilizar fichas ou não, penso que tudo deve estar ao dispor da criança sem ser de forma exaustiva; se for pontual como experiência é sempre válido. Desde que seja com o intuito da criança experimentar, conhecer, não como uma obrigação de execução de trabalho, a nível de experimentação acho que tudo é válido. Desde que seja bem utilizado e devidamente acompanhado e com a devida intencionalidade. O mesmo é a televisão. A televisão, neste momento, é um ponto muito polémico, mesmo a utilização pelo país, não é? A televisão também existe no jardim de infância desde que seja utilizada de forma correcta. Por vezes também é necessária para ver um documentário. (...)

(...) [*intencionalidade pedagógica na utilização dos equipamentos*] (...) Lembro-me de uma vez eles estavam muito excitados e então resolvi pôr um filme e depois fazer perguntas sobre o filme. Portanto, podemos utilizar as coisas que são condenáveis, de forma educativa e pedagógica. A minha intenção quando viram o filme, não era que eles estivessem a ocupar o tempo, mas provocar o debate, a discussão, depois, sobre o filme. A competição saudável também é positiva, até serve para aprender e respeitar que nem sempre se fica em primeiro lugar. Esta é uma das formas de como eu utilizava a televisão. Também temos um rádio, costumávamos acompanhar as actividades com música. (...)

(...) [*caracterização do grupo – relação família/jardim de infância*] (...) Bom, isto os pais eram assim, têm sempre um tempo muito limitado para se envolverem, mas eu dentro da caracterização que fiz acho que dentro dos hábitos que têm de participar e dentro das suas limitações para colaborar, até foram pessoas muito acessíveis que me apoiavam e colaboravam. Acho que o balanço da participação é muito positivo. (...)

ANEXO 11

Pré-categorização recorrendo ao sistema de cores da entrevista à protagonista E1

PRÉ-CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À PROTAGONISTA E1

RECORRENDO AO SISTEMA DE CORES

(...) [*formação inicial*] (...) Portanto eu acabei o curso em 1984 (...)

(...) [*motivações*] (...) as motivações foi porque sempre tive uma grande proximidade com crianças, e isso parecendo que não motiva-nos bastante.

Nesse ano precisamente, quando acabei o 11º, antes ia-se com o 11º ano, começou o curso no Algarve, do tipo “isto é de propósito!” Tanto que queria tirar o curso de educadora de infância, aparece-me o curso mesmo no Algarve, o que era difícil, depois, mudar de opinião.(...)

(...) [*formação inicial*] (...) Então, tirei o curso no Magistério Primário de Faro e finalizei em 84. (...)

(...) [*experiência profissional*] (...) Daí para a frente comecei logo a trabalhar, acabei o curso em Junho e comecei em Novembro, num infantário particular sem fins lucrativos, aliás numa associação, em (...) Comecei a trabalhar aí, trabalhei aí durante dez anos, em Tavira. Em 95 foi quando mudei para a função pública (...)

(...) [*formação contínua*] (...) já estava então a finalizar o CESE em Estudos Europeus... que entretanto tinha iniciado em 94. (...)

(...) [*experiência profissional*] (...) Entrei na função pública através do Quadro de Vinculação da Madeira, no ano seguinte vim para o continente, estive um ano num jardim de infância, portanto no regime normal, e no ano a seguir pedi um destacamento para a Associação “In Loco”, que é uma associação de desenvolvimento local, que tem a sua acção na Serra do Caldeirão, mais concretamente na parte sócio-educativa, que era composto pelo Radial. (...)

(...) [*experiências inovadoras*] (...) Na associação desenvolvi um trabalho que tem a ver com a minha profissão, mas que ao mesmo tempo era inovador, além de estar associado a várias actividades de animação promotoras de desenvolvimento da região interior do

Algarve (...) trabalhava num projecto chamado “Projecto entre Mães”, também no interior, na Serra do Caldeirão, mais concretamente em Salir, com outra colega. (...)

(...) [*experiências gratificantes*] (...) Foi um projecto para mim, extremamente gratificante, embora eu já tivesse proximidade com os pais, naquela situação os pais permaneciam comigo na sala, portanto era uma acção que não incidia só na criança, mas também se preocupava com uma acção junto das mães e ao mesmo tempo que aprendi a partilhar com elas a minha acção foi muito importante a esse nível, de me libertar mais de preconceitos, de medos, de inseguranças relativamente ao contacto com os pais e foi uma vivência muito gratificante.(...)

(...) [*experiência profissional*] (...) Depois estive lá quatro anos, o projecto entretanto acabou e voltei agora para o regular e estou neste momento neste jardim de infância. (...)

(...) [*importância da formação contínua*] (...) A formação tem a importância que tem e eu já me formei há dezoito anos e posso dizer que me torno educadora todos os dias. Todos os dias cresço, todos os dias aprendo um bocadinho, todos os dias modifico, todos os dias penso fazer diferente, porque assim não funcionou bem, todos os dias estou em permanente reformulação enquanto educadora e enquanto pessoa. (...)

(...) [*formação contínua – enriquecimento/desenvolvimento profissional*] (...) O CESE foi realmente extremamente interessante, porque representou para mim quase como um complemento à formação inicial. Não se tratava de dar disciplinas, incidiu mais sobre o campo da investigação e todas as leituras que me levou a fazer foram muito enriquecedoras como profissional, e como pessoa também, mas principalmente como profissional foi enriquecedor. (...)

(...) [*repercussões da formação contínua*] (...) Reflectir, reflecte-se sempre na prática pedagógica, mas proporcionou-me a investigação, que na minha época de curso talvez não fosse ainda muito valorizada, ou o curso não abrangia esse aspecto, que foi extremamente importante a nível de CESE (...)

(...) [*formação contínua - enriquecimento/desenvolvimento profissional*] (...) porque todo o trabalho de investigação que nos pediram que fizéssemos foi um acréscimo muito importante ao nível da minha formação, era uma lacuna quanto a mim que nós trazíamos do curso, foi muito complementar, o CESE foi muito complementar nesse aspecto. (...)²

(...) [*Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar*] (...) Costumo dizer que saí do directo com uma organização e voltei com outra à qual tenho também tentado me adaptar. Por isso é que eu digo que **estamos sempre em reformulação**, portanto **todos os dias houve coisas novas** e **desde 97, seja a nível de legislação, seja a nível de orientações para a nossa prática, evoluiu bastante**. (...)

(...) [*Orientações Curriculares – suporte organizativo da prática pedagógica*] (...) Pois eu acho que as Orientações, quando tive contacto, **a minha primeira reacção foi: “isto é tudo o que nós já fazemos”**, mas **o facto de ter um formato organizado, nos ajuda também a nos organizarmos e esquematizarmos o nosso trabalho**. Mas o facto de **reflectirmos sobre a nossa própria prática nos ajuda a reflectir e a fazer diferente**, ou melhor. Sim, acho que **são extremamente importantes para dar um empurrãozinho para o pessoal se começar a organizar**. (...)

(...) [*Orientações Curriculares – recurso, documento orientador na gestão do currículo*]
(...) Sim, **embora a primeira reacção fosse “isto é o que nós fazemos já”**, não é?, **é um recurso**.(...)

(...) **Aquilo não limita, dá uma série de ideias, tanto que é orientador**, que eu acredito que haja gente que nem se sinta na obrigação de as seguir, não sei, não conheço todas as realidades, nem sei se há uma cobrança a esse nível... (...)

(...) **As Orientações são aquilo que nós já fazíamos, só que está organizado**, é só! **Acho que o nome está bem, é uma orientação mesmo**. Eu acho que em relação à prática sim, deram um grande avanço com a apresentação das Orientações Curriculares (...)

² Até aqui, o conjunto de informações recolhidas serviu de base à caracterização das protagonistas do estudo.

(...) [*necessidades de formação*] (...) Como profissional eu sinto agora uma grande necessidade de formação, e que não tenho encontrado é precisamente na observação e avaliação das crianças. É uma coisa que se está a exigir muito agora, mas que ninguém deu ainda uma grande orientação nesse sentido. O que é que se pretende, como é que se faz. Se calhar, para mim, era um aspecto que agora precisava de ser mais... a nível de formações, embora as Orientações falem nesse assunto, mas são muito vagas, para não cairmos, por vezes, em juízos de valor que são perigosos a nível de preconceitos que se criam, não é? e que é preciso ter também muito cuidado com o tipo de linguagem que utilizamos e dos termos que utilizamos. Penso que é outro assunto que tem que ser pensado e incidir a formação das pessoas um pouco nesse campo, na observação e avaliação das crianças. (...)

(...) [*organização escolar – agrupamentos*] (...) Tem coisas boas e tem coisas que talvez nos limitem mais. Acho que, por outro lado, tem coisas que talvez nos podem valorizar mais, que é o facto de estarmos todos juntos a trabalhar para o mesmo (...) de preparar o futuro dessas crianças. (...) Eu penso que o jardim de infância fica mais apoiado por ter outra estrutura associada, mesmo a nível de valorização para o exterior. (...)

(...) [*organização escolar – agrupamentos*] (...) Depois a nível de agrupamentos onde eu acho que é mais complicado, a nível de verbas é muito complicado porque a verba vem via agrupamento. Acho óptimo serem eles a administrar, tudo bem, só que nos dificulta muito a vida, porque o jardim de infância tem uma dinâmica e necessidades que não tem muito a ver com o outro tipo de ensino do 1º, 2º e 3º ciclos. Há materiais que nós compramos numas lojinhas, pequenas coisas que se compram para a casinha, ou para a sala, pequenas coisas que o facto de a verba estar fechada no agrupamento não nos facilita, porque é assim, ou nós compramos e pomos do nosso dinheiro e levamos quase um mês a vê-lo, e isso é estar a emprestar dinheiro ao Estado, ou então, terá que ser uma papelaria ou alguém que se prontifique a ficar com a dívida e a enviar ainda as facturas para o agrupamento e pequenas lojas onde se pode comprar materiais, por vezes, não vão nisso.(...) E há certos materiais, para certas actividades, que não se enquadram nisto. É um bocado complicado a esse nível, porque foge à planificação natural do ensino, porque precisamos de outros materiais, e é aí a esse nível limita a criatividade de podermos trabalhar com outros materiais.(...) para mim é só o único aspecto menos bom (...)

(...) [*organização escolar – agrupamentos*] (...) **É positivo a nível da valorização que ajuda o jardim de infância a ter na comunidade,** a nível de organização (...)

(...) **O que eu aproveitei, dos serviços que eles podem ter foi o refeitório,** porque recebemos dois grupos. Penso que, em anos anteriores, **houve colegas que recorreram à biblioteca da escola.** Eu fiz intercâmbio com dois grupos e quando as crianças cá vieram **utilizámos a escola, o refeitório como um espaço para fazer o almoço-convívio.** (...)

[*contextualização do currículo*] (...) **Eu inicialmente achei que o facto de haver já um Projecto Educativo, me iria limitar; fiquei um bocado preocupada porque aquilo nem sequer foi feito com a minha participação(...)**mas depois não. Não sei, talvez porque o **tema também é muito abrangente** (...) a construção da cidadania dá para muita coisa. Nós somos cidadãos com tudo o que nos influencia, **adaptei-me bem e consegui delinear bem o meu projecto curricular.** (...)

(...) [*articulação Projecto Educativo e Projecto Curricular de Sala*] (...) **Foi fácil. O Projecto Educativo até me ajudou no meu Projecto Curricular de Sala, não me senti limitada e até ajudou a orientar o campo de acção.** (...) **Acho que se adequou ao grupo, as áreas mais fortes de intervenção estavam bem definidas.** (...)

(...) [*articulação de conteúdos*] (...) **Perfeitamente!**(...)

(...)Porque, o que é que são as Orientações Curriculares? **Uma acção representa tudo,** comunicação... é expressão dramática, corporal, é o pessoal, é o social, é o meio que te ajuda a ser um cidadão, portanto, **os campos das orientações são a tua acção.** Tu agindo **abrange aqueles campos todos, não é?** E, então, penso que sim, **foi fácil, não houve qualquer incompatibilidade.** (...)

(...) [*articulação de conteúdos*] (...) Sim, **todas as áreas contribuem para a formação do indivíduo, o indivíduo é um todo.** Imagina duas crianças e uma tem reбуçados e partilha com a outra, **eles estão em interacção social, mas também estão a realizar uma actividade de matemática.** **O ser humano é um conjunto de vivências** (...)

(...) [*área de conteúdo com maior enfoque*] (...) Se tiver realmente que dizer **qual foi a área mais forte,** foi a área de Formação Pessoal e Social, **embora essas áreas tivessem englobadas todas as outras** e também **a área em que, talvez, vi maior evolução do grupo.**

De toda a maneira têm a ver precisamente com a construção da cidadania, são as áreas mais fortes, apesar de todas as outras contribuírem sempre para a construção do indivíduo como pessoa, para a sua formação. (...)

(...) [*concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes à prática pedagógica*]

(...) É assim, eu acho que reflectindo bem sempre tive a mesma linha de actuação, com mais consciência ou com menos consciência do que é que isso representava. Uma coisa que eu sempre gostei muito foi de descobrir com as crianças, e também ver as crianças descobrir, é das coisas mais bonitas ver pela primeira vez o olhar que dá às coisas e descobrir as coisas. Foi sempre o investigar, o procurar saber o porquê, foi sempre realmente a minha grande atitude como educadora, e... portanto, eu defendo no meu trabalho que a criança que transporta um potencial em si, e procuro com a minha acção fazer sair esse potencial. Ser uma geradora de potências, como há pessoas que lhe chamam, portanto eu sinto-me como uma provocadora de situações em que tento levar as crianças a agir, a pensar, a organizar-se, a reflectir, a construir a sua autonomia a saber dizer “quero isto”, porque é que quero, a analisar e olhar para as coisas com olhos de ver, não é olhar e passar, é ver, ver (...)

(...) [*concepções metodológicas subjacentes à prática pedagógica*] (...) Por isso,

normalmente, utilizo muito o contacto com o meio, a comunidade, o observar a natureza como forma de despertar capacidades na criança. Pôr a criança em situações que a leve, portanto, a questionar, a observar, a pensar porquê, a querer saber, porque acho que isso são fundamentais na aprendizagem escolar. (...)

(...) [*concepções de desenvolvimento e aprendizagem subjacentes à prática pedagógica*]

(...) A mim não me interessa que eles aprendam, por exemplo, a escrever o nome, interessa-me que eles tenham a atitude de querer fazer o nome, portanto é uma questão de atitudes e não de aprendizagens. A aprendizagem não é para mim o fundamental no jardim de infância, desenvolvimento de comportamentos, de atitudes, de intenções (...) que levam depois ao desenvolvimento de competências que poderão ser sempre aplicadas noutras situações, e são potenciais que se desenvolvem, eu gosto muito desta expressão “o desenvolvimento de potenciais”. (...)

(...) [*Autonomia na formação da personalidade*] (...) **É fundamental. Sem autonomia a criança não se constrói como um indivíduo participante, activo, que compreende o que o cerca** (...)

(...) [*concepção de autonomia*] (...) **A autonomia é a pessoa ter a capacidade de reflectir sobre aquilo que a cerca e de poder agir sobre, e isso é fundamental, é um crescimento, reflectir sobre o que a cerca e saber agir sobre tudo e só pode agir se tiver uma capacidade de avaliar as coisas** (...) **a autonomia é fundamental na construção do indivíduo.** (...)

(...) [*desenvolvimento da autonomia em contexto educativo*] (...) Bem **a aquisição da autonomia depende do domínio de algumas competências que a criança já terá em si e que terão de ser activadas** (...) **e essas competências foram construídas sobre o que o cerca** (...) **como a opinião, a capacidade de reflexão.** (...)

(...) [*estratégias utilizadas pelo educador no desenvolvimento da autonomia*] (...) Como é que eu na minha prática, enquanto educador promovo essa aquisição? Por exemplo, podemos começar com uma simples coisa, que é a organização do espaço, o espaço que permite à criança agir por ela, tomar decisões, a escolha livre de actividades, saber a responsabilidade que tem dentro desse espaço e do grupo, portanto a responsabilidade de “desarrumar, arrumar” (...) assumir a parte de culpa que tenha sobre algum acontecimento, a responsabilidade que tenha sobre algum acontecimento, o reflectir sobre acontecimentos, atitudes, em grande grupo, também ajuda a criança a consciencializar-se... (...)

(...) A reflexão em grande grupo, comportamentos, actividades, o pedir à criança que nos ajude a programar, então vamos fazer isto, ela ajuda-nos a construir as planificações, também é uma forma de ajudar a criança a criar as suas próprias iniciativas, as ideias (...)

(...) [*gestão do ambiente educativo - organização e funcionalidade do espaço-sala*] (...) **O espaço é móvel. Eu penso que o principal da organização do espaço é a criança poder movimentar-se nele sem necessitar do adulto e haver aquele momento em que se podem movimentar sem ser de forma directa, sem ser orientado** (...)

(...) [organização dos materiais – de forma acessível/ disponíveis] (...) e para isso os materiais deverão estar disponíveis, que a criança possa seleccionar e aprenda a seleccionar, saiba tomar decisões “não jogo este, jogo aquele”, e só se os materiais estiverem disponíveis, tiver o acesso facilitado é que a criança poderá organizar também uma manhã de actividades. O que é que eu faço agora, o que faço depois, tem que optar, e isso só é possível se os materiais estiverem disponíveis e isso é um dos primeiros pontos; será ter os materiais com o acesso facilitado e material diversificado, jogos, folhas, lápis...(…)

(...) Tento pôr por áreas, e não quer dizer que eles às vezes não misturem nem reformulem o espaço.... mas tento pôr por áreas. (...)

(...) [áreas de trabalho] (...) Tenho a parte da fantasia, do faz de conta, da casinha, havia outra parte que era o supermercado, portanto, para recriar o dia-a-dia. Depois outra parte com jogos de mesa, outra com jogos de tapete, depois outra área com leituras, registos, a biblioteca, portanto, tento não aproximar áreas que entrem facilmente em conflito(...) respeitando se alguma actividade requer mais sossego, tento associá-las, a biblioteca, por exemplo, requer mais sossego, é uma área mais restrita, mais isolada das outras. (...)

(...) [organização da sala partilhada com as crianças] (...) normalmente, quando as crianças entram, a sala convém que tenha um certo aspecto estético, também para atrair (...) deve estar minimamente com um aspecto estético, o que não quer dizer que durante o ano até a nível de funcionamento nos mostre que não está muito bem posto ali, não é funcional; reflectir com eles porque é que se passa certas situações, imaginem que estão os jogos de mesa e os de tapete e começam a se queixar porque fulano faz isto ou faz aquilo, é uma questão de se reflectir em conjunto porque é que funcionou mal, se há necessidade de mudar. (...)

(...) E isso é que é também ajudá-los a construir a sua autonomia, é reflectir com eles sobre as coisas. O mesmo são as regras, as regras de utilização de material, por exemplo, são construídas com eles, temos de chegar à conclusão porque é que precisamos daquilo. Embora o espaço possa estar minimamente organizado não quer dizer que não se modifique se acharmos que não é funcional. (...)

(...) [*organização do grupo*] (...) Depende da actividade, depende do que se pretende, depende das crianças envolvidas, das idades. Por vezes há a necessidade de dividir mais o grupo por causa das idades, porque é um grupo heterogéneo. (...) Isso depende, se é uma actividade que requer uma atenção mais individualizada que exige maior acompanhamento, ou se é uma actividade em que é para partilhar em grupo, portanto não é “standard”, depende da actividade e dos objectivos que se pretendem, até do grau de dificuldade e de como a criança é capaz de a realizar e da necessidade que também demonstra, se precisa de mais acompanhamento, de menos, se é mais para conviver, se pretende, por exemplo promover acções entre eles, se é mais individualizado. (...)

(...) [*caracterização do grupo*] (...) Tenho 25 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A maioria anda entre os três e os quatro anos. (...)

(...) não tenho. [crianças com NEE's] mas não quer dizer que não houvesse alguma que ache que precisa de apoio mais individualizado. (...)

(...) [*organização das actividades – distribuição dos tempos*] (...) É assim, normalmente, não quer dizer que não haja dias em que seja diferente, privilegia-se aquelas actividades que exigem maior concentração logo pela manhã, que estão mais fresquinhos. Normalmente, faço o momento de acolhimento, que é mais individualizado, e para isso os outros têm de estar ocupados e, normalmente exploram a sala, em actividades livres. Depois dá-se o encontro, damos bom-dia todos uns as outros. É importante arrancar a manhã com um “bom-dia e o que é que vamos fazer hoje?”, não é? Então é privilegiado logo um primeiro encontro logo no início da manhã. Depois, normalmente, são actividades, como já disse que requeiram maior concentração. A meio da manhã há um pequeno lanche, a ida à casa de banho que se impõe, são rotina. O ir lá fora a meio da manhã também quase que se impõe, porque já estiveram tanto tempo dentro da sala. Vão lá fora brincar no exterior e esse tempo, normalmente, é de actividade não orientada, com vigilância, é claro, para terem também oportunidade de estabelecer interações de forma espontânea, cumplicidades, partilhas. É um espaço que se proporciona a isso, embora também possa haver alguma intervenção do adulto, se surgir algum conflito, ou alguma orientação ao nível de utilização de material, mas é um momento em que também se alarga o convívio do grupo –sala, ao grupo instituição, em que há outros colegas que convivem com eles. As actividades de exterior dirigidas, normalmente são noutra hora e com menos crianças no exterior. Depois voltam à sala

e terminam actividades iniciadas ou faz-se actividades mais de jogos, movimento, expressão plástica. (...)

(...) [organização do grupo] (...) Pois depende. Se for actividades mais organizadas pois terei que organizá-los segundo também os interesses deles e define-se antes da própria actividade o que é que lhes cabe a eles fazerem, ou então pode ser em grande grupo, um jogo de movimento, por exemplo, mas assim actividades que já requeiram menos concentração, porque já começam a estar mais cansados ao fim da manhã e antes do almoço. (...)

(...) [distribuição das actividades- organização das actividades] (...) podem estar uns a fazer uma coisa e outros a fazerem outra. Por vezes também há actividades que não conseguem (...) envolver todos, que não têm todos a mesma capacidade de realizá-la, porque precisam de uma atenção mais individualizada e de um bom acompanhamento e nós somos só duas, normalmente somos só duas, e temos que gerir de maneira a termos um grupinho connosco e outro a fazer outras actividades. Porque há actividades que as crianças mais novas ainda não acompanham e também se pode dividir o grupo entre as mais novas e as mais velhas, arranja-se uma actividade para os mais novos, enquanto os mais velhos desenvolvem outro tipo de actividade. (...)

(...) [crianças mais autónomas] (...) Bom, são crianças que normalmente dão a sua opinião, dão sugestões, fazem a sua crítica, normalmente, no momento de grupo, no diálogo de grande grupo têm muita intervenção. Por vezes têm tendência de serem um pouco líderes do grupo, de comandar e orientar os outros, por exemplo os mais novos. Gostam de cooperar com o adulto, são grandes auxiliares do adulto, normalmente gostam de cooperar na actuação com os mais novos. É uma criança que tem mais iniciativa, mais atitude de cooperar com o adulto. (...)

(...) por vezes (...) é um bocado complicado porque há crianças com uma personalidade muito vincada e que não deixam os outros falar, mas ajudavam... Só o facto de eles emitirem a sua opinião ajuda a que o outro também fale (...) Puxa pelo outro a falar (...) ou até mesmo na realização de actividades, ou na arrumação do material, principalmente com os mais pequeninos. (...)

(...) [*criança menos autónoma*] (...) É uma criança inibida, uma criança que normalmente tem menos iniciativa, faz menos selecção de actividades sozinha, portanto, fica mais dependente do adulto a nível da sua acção, precisa de um empurrãozinho para agir, muitas das vezes necessita da segurança e incentivo e da companhia do adulto. (...)

(...) [*estratégias utilizadas na promoção da autonomia*] (...) às vezes arranjamos estratégias que não são muito explicáveis a nível teórico, tentava provocar situações... que provocasse discussão! Estava, por exemplo, falando de um assunto e dizia as coisas erradas ou dizia as informações contrárias só para ver a reacção deles, a capacidade que eles tinham de estar com atenção às coisas, (...) ao que eu falava, e de ir contra a opinião do adulto. De início mostravam-se muito baralhados, quando eu dizia uma coisa que eles achavam que não era, mas não tinham aquela atitude de contrapor, afinal era um adulto a dizer! Uma das minhas apostas (...) é levá-los a ver que nem sempre o que se ouve é verdade, por isso eles têm sempre que analisar e estar com muita atenção. Então utilizava muito isso, nos momentos de grande grupo, dizer coisas todas invertidas para ver até que ponto eles eram capazes de contrapor, e de saber como as coisas funcionam e de argumentar, “não é assim por isto e isto e isto!”. E, realmente, tive crianças que fizeram um grande percurso nesta atitude, de contrapor-me, de serem capazes de me enfrentarem, “não, não é assim, é assim”, portanto ganharem segurança também naquilo que eles pensam e sabem. (...)

(...) [*estratégias – instrumentos de registo*] (...) Ah!, sim, sim, tinham o mapa das tarefas, que tem a ver com a responsabilização e com a organização. Tinham um mapa das tarefas em que era atribuído semanalmente quem conduzia o comboio, porque era sempre um momento de conflito, então a solução encontrada foi definir no mapa das tarefas quem conduzia o comboio e eles nem sequer argumentavam. Portanto, a solução foi registar ... (...)

(...) Era uma tabela de dupla entrada, construída por mim, penso que se calhar não foi muito bem aproveitada, penso que os miúdos faziam uma boa leitura, percebiam perfeitamente o que é que lá estava e assumiam, principalmente assumiam! Se lá estava atribuído assim, eles respeitavam. Tinha também outras tarefas, o cuidar das plantas, o preencher o mapa do tempo, que também gerava sempre confusão, mas é incrível como

eles aceitam tão bem o que fica decidido entre eles. O que fica decidido e assumido em conjunto, eles aceitam mais facilmente! (...)

(...) [*estratégias – avaliação conjunta*] (...) Normalmente, quando surgia oportunidade, isto é tudo muito relativo, por vezes o tempo é tão curto que nem sempre há oportunidade para se fazer o que se pretende, por vezes, tentava ao fim da manhã, principalmente, fazer um ponto do que se fez, do que não se fez, do que falta fazer, embora não fosse com a regularidade que pretendia. Mas acho que é uma boa estratégia, ao fim da manhã, ou ao fim do dia, ponderar o que foi feito, fazer uma análise do dia. A colega do lado fazia este registo escrito, por cada projecto desenvolvido, eu não tinha. Mas acho importante, mesmo para organização do pensamento da criança, ou de desenvolvimento da autonomia, porque a criança tem mais oportunidade de reflectir, de tomar a decisão, de dar a sua ideia e de reformular o que está mal. (...)

(...) [*avaliação do desenvolvimento da autonomia*] (...) Utilizo uma grelha de avaliação trimestral baseada nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares. A avaliação da autonomia aparece integrada na área de Formação Pessoal e Social. Não tenho nenhum instrumento só para a autonomia. (...)

(...) autonomia pessoal no que se refere à higiene, à alimentação, ao vestuário, ao conhecimento de si, o nome, onde mora, a sua identificação. Também com a capacidade de escolha, de terminar tarefas, enfim, tudo o que temos estado a falar. Além disso, a ficha foi adoptada por todas as educadoras do agrupamento. (...)

(...) [*tipo de materiais- materiais privilegiados*] (...) Pois, jogos, papel, vários materiais que permitam à criança ser um bocado livre na sua escolha e utilização. Material diversificado que permita à criança ter uma certa iniciativa e liberdade de criação (...) Vários tipos de papéis, vários tipos de canetas, tudo o que proporcione à criança experiências, vários tipos de jogos, vários tipos de livros, tudo o mais variado possível de forma a diversificar também as experiências que a criança possa estabelecer dentro da sala. (...)

(...) [*tipo de equipamentos*] (...) Temos apenas máquina fotográfica, o que é óptimo tirar fotografias para mais tarde recordar, os miúdos adoram também poder recordar mais

tarde as actividades que fizemos. É o único que temos, máquina de filmar não temos. Temos um computador na instituição. Eu, na realidade, este ano não o utilizei, portanto as crianças não utilizaram, mas de qualquer maneira é um recurso da instituição que poderá sempre ser utilizado. (...)

(...) [*relevância dada à utilização de diferentes equipamentos*] (...) É tudo válido. A variação das experiências é o que enriquece, a utilização que se dá. É como utilizar fichas ou não, penso que tudo deve estar ao dispor da criança sem ser de forma exaustiva, se for pontual como experiência é sempre válido. Desde que seja com o intuito da criança experimentar, conhecer, não como uma obrigação de execução de trabalho, a nível de experimentação acho que tudo é válido. Desde que seja bem utilizado e devidamente acompanhado e com a devida intencionalidade. O mesmo é a televisão. A televisão neste momento é um ponto muito polémico, mesmo a utilização pelo pais, não é? A televisão também existe no jardim de infância desde que seja utilizada de forma correcta. Por vezes também é necessária para ver um documentário. (...)

(...) [*intencionalidade pedagógica na utilização dos equipamentos*] (...) Lembro-me de uma vez eles estavam muito excitados e então resolvi pôr um filme e depois fazer perguntas sobre o filme. Portanto, podemos utilizar as coisas que são condenáveis, de forma educativa e pedagógica. A minha intenção quando viram o filme, não era que eles estivessem a ocupar o tempo, mas provocar o debate, a discussão, depois, sobre o filme. A competição saudável também é positiva, até serve para aprender e respeitar que nem sempre se fica em primeiro lugar. Esta é uma das formas de como eu utilizava a televisão. Também temos um rádio, costumávamos acompanhar as actividades com música. (...)

(...) [*caracterização do grupo – relação família/jardim de infância*] (...) Bom, isto os pais eram assim, têm sempre um tempo muito limitado para se envolverem, mas eu dentro da caracterização que fiz acho que dentro dos hábitos que têm de participar e dentro das suas limitações para colaborar, até foram pessoas muito acessíveis que me apoiavam e colaboravam. Acho que o balanço da participação é muito positivo. (...)

ANEXO 12

Categorização da entrevista à protagonista E1³

³ A categorização das unidade de sentido tem início no ponto dois, visto os dados relativos ao primeiro ponto da entrevista terem servido de base à caracterização das protagonistas do estudo.

2. Enquadramento da educação pré-escolar no sistema educativo

2.1. Orientações curriculares para a educação pré-escolar

2.1.1. Suporte organizativo da prática pedagógica

(...) o facto de ter um formato organizado, nos ajuda também a nos organizarmos (...)

(...) esquematizarmos o nosso trabalho (...)

(...) reflectirmos sobre a nossa própria prática nos ajuda a reflectir e a fazer diferente(...)

(...) são extremamente importantes para dar um empurrãozinho para o pessoal se começar a organizar (...)

(...) As Orientações são aquilo que nós já fazíamos , só que está organizado (...)

2.1.2. Documento orientador

(...) Acho que o nome está bem, é uma orientação mesmo (...)

(...) Aquilo não limita, dá uma série de ideias, tanto que é orientador (...)

2.1.3. Recurso

(...) é um recurso (...)

2.1.4. Linguagem comum / própria para a Ed. Pré-escolar

2.1.5. Fundamentação da prática pedagógica

2.1.6. Documento muito importante

2.1.7. Afirma a Ed. Pré-Escolar junto dos outros níveis de escolaridade

2.1.8. Não é inovador ao nível dos conteúdos

(...) a minha primeira reacção foi: “isto é tudo o que nós já fazemos” (...)

(...) embora a primeira reacção fosse “isto é o que nós fazemos já” (...)

2.2. Organização escolar- agrupamentos

2.2.1. Valoriza a educação pré-escolar

(...) tem coisas que talvez nos podem valorizar mais (...)

(...) estarmos todos juntos a trabalhar para o mesmo, em relação às crianças, de preparar o futuro dessas crianças (...)

(...) Eu penso que o jardim de infância fica mais apoiado por ter outra estrutura associada (...)

(...) mesmo a nível de valorização para o exterior (...)

(...) É positivo a nível da valorização que ajuda o jardim de infância a ter na comunidade (...)

2.2.2. Proporciona menor autonomia financeira ao Jardim de Infância

(...) a nível de verbas é muito complicado porque a verba vem via agrupamento (...)

(...) só que nos dificulta muito a vida (...)

(...) o jardim de infância tem uma dinâmica e necessidades que não tem muito a ver com o outro tipo de ensino do 1º, 2º e 3º ciclos (...)

(...) o facto de a verba estar fechada no agrupamento não nos facilita (...)

(...) É um bocado complicado a esse nível (...)

(...) para mim é só o único aspecto menos bom (...)

2.2.3. Proporciona maior diversidade de recursos

(...) Eu aproveitei, dos serviços que eles podem ter, foi o refeitório (...)

(...) houve colegas que recorreram à biblioteca da escola. (...)

(...) utilizámos a escola, o refeitório como um espaço para fazer o almoço-convívio (...)

2.2.4. Valorização profissional

2.2.5. Conscencializa da sequencialidade entre ciclos de ensino

2.2.6. Vantagens apenas ao nível administrativo

2.3. Mudanças no sistema educativo

2.3.1. Evolução do sistema educativo

(...) estamos sempre em reformulação (...)

(...) todos os dias houve coisas novas (...)

(...) desde 97, seja a nível de legislação, seja a nível de orientações para a nossa prática, evoluiu bastante (...)

2.3.2. Desconhecidas as mudanças no sistema educativo

2.4. Valorização da função docente

2.4.1. Necessidade de reconhecimento da competência profissional dos educadores

2.4.2. Falta de reconhecimento social

3. Concepção de currículo

3.1. Desenvolvimento/ aprendizagem como um processo de descoberta

(...) Uma coisa que eu sempre gostei muito foi de descobrir com as crianças (...)

(...) também ver as crianças descobrir (...)

(...) ver pela primeira vez, o olhar que dá às coisas e descobrir as coisas (...)

(...) Foi sempre o investigar (...)

(...) o procurar saber o porquê (...)

(...) tento levar as crianças a agir, a pensar, a organizar-se, a reflectir, a construir a sua autonomia, a saber dizer “quero isto”, porque é que quero, a analisar e olhar para as coisas com olhos de ver, não é olhar e passar, é ver, ver! (...)

(...) normalmente, utilizo muito o contacto com o meio, a comunidade, o observar a natureza como forma de despertar capacidades na criança (...)

(...) Pôr a criança em situações que a leve, portanto, a questionar, a observar, a pensar porquê, a querer saber (...)

(...) porque acho que isso são fundamentais na aprendizagem escolar (...)

3.2. Desenvolvimento de potenciais /competências

(...) eu defendo no meu trabalho que a criança, que transporta um potencial em si (...)

(...) procuro com a minha acção fazer sair esse potencial (...)

(...) Ser uma geradora de potências (...)

- (...) sinto-me como uma provocadora de situações (...)
- (...) interessa-me que eles tenham a atitude de querer fazer o nome (...)
- (...) é uma questão de atitudes e não de aprendizagens. (...)
- (...) desenvolvimento de comportamentos, de atitudes, de intenções (...) que levam depois ao desenvolvimento de competências que poderão ser sempre aplicadas noutras situações (...)
- (...) são potenciais que se desenvolvem (...)
- (...) eu gosto muito desta expressão “o desenvolvimento de potenciais” (...)

3.3. Privilegia a pedagogia/metodologia do trabalho de projecto

3.4. Privilegia a dimensão relacional/valores

4. O papel do educador na gestão do currículo

4.1. Contextualização do currículo

4.1.1. Projecto Educativo- documento abrangente e integrador

- (...) Eu inicialmente achei que o facto de haver já um Projecto Educativo, me iria limitar (...)
- (...) fiquei um bocado preocupada porque aquilo nem sequer foi feito com a minha participação (...) mas depois não (...)
- (...) talvez porque o tema também é muito abrangente (...)

4.1.2. Articulação entre projecto educativo e Projecto Curricular de Sala

- (...) adaptei-me bem e consegui delinear bem o meu projecto curricular (...)
- (...) Foi fácil (...)
- (...) O Projecto Educativo até me ajudou no meu Projecto Curricular de Sala (...)
- (...) não me senti limitada (...)
- (...) até ajudou a orientar o campo de acção (...)
- (...) Acho que se adequou ao grupo (...)
- (...) as áreas mais fortes de intervenção estavam bem definidas (...)

4.1.3. Projecto Educativo –relata a realidade educativa do Agrupamento

4.1.4. Projecto Educativo- produto da colaboração de todos os graus de escolaridade

4.1.5. Interação J. Infância/Famílias/comunidade

4.2. Articulação de conteúdos

4.2.1. Facilidade de integração entre as diferentes áreas de conteúdo

(...) Perfeitamente! (...)

(...) Uma acção representa tudo (...)

(...) os campos das orientações são a tua acção (...)

(...) Tu agindo abranges aqueles campos todos (...)

(...) foi fácil, não houve qualquer incompatibilidade. (...)

(...) todas as áreas contribuem para a formação do indivíduo, o indivíduo é um todo (...)

(...) eles estão em interacção social, mas também estão a realizar uma actividade de matemática. O ser humano é um conjunto de vivências (...)

4.2.2. Formação Pessoal e Social –área curricular com maior enfoque

(...) a área mais forte, foi a área de Formação Pessoal e Social (...)

(...) embora essas áreas tivessem englobadas todas as outras (...)

(...) a área em que, talvez, vi maior evolução do grupo (...)

(...) são as áreas mais fortes, apesar de todas as outras contribuírem sempre para a construção do indivíduo como pessoa, para a sua formação (...)

4.2.3. Áreas de conteúdo (OC) presentes na planificação diária

4.3. Influência das políticas educativas na educação pré-escolar

4.3.1. Autonomia na gestão do currículo

5. A autonomia na formação da personalidade/identidade

5.1. Fundamental na construção do indivíduo

(...) É fundamental (...)

(...) Sem autonomia a criança não se constrói como um indivíduo participante, activo, que compreende o que o cerca (...)

(...) a autonomia é fundamental na construção do indivíduo (...)

5.2. Capacidade de avaliação/reflexão

(...) A autonomia é a pessoa ter a capacidade de reflectir sobre aquilo que a cerca (...)

(...) é um crescimento, reflectir sobre o que a cerca (...)

(...) só pode agir se tiver uma capacidade de avaliar as coisas (...)

(...) a capacidade de reflexão (...)

5.3. Capacidade de opinar

(...) como a opinião (...)

5.4. Capacidade de decisão

5.5. Capacidade de resolução de problemas

5.6. Capacidade de interacção social

5.7. Capacidade de intervenção

(...) de poder agir sobre, e isso é fundamental (...)

(...) saber agir sobre tudo (...)

5.8. Capacidade de observação

5.9. Decisiva no desenvolvimento de outras competências

5.10. Proporciona a auto-aprendizagem

5.11. Um dos domínios do desenvolvimento humano

6. Desenvolvimento da autonomia em contexto educativo

6.1. Depende do domínio de algumas competências

(...) a aquisição da autonomia depende do domínio de algumas competências que a criança já terá em si (...)

(...) terão de ser activadas (...)

(...) e essas competências foram construídas sobre o que o cerca (...)

6.2. Reflectir em conjunto sobre as coisas

(...) E isso é que é também ajudá-los a construir a sua autonomia, é reflectir com eles sobre as coisas (...)

6.3. Jardim de Infância – contexto facilitador do desenvolvimento da autonomia

6.4. Saber tomar opções pessoais dentro do grupo

6.5. Utilização da metodologia de projecto

7. Organização e funcionalidade do espaço/sala

7.1. Áreas de trabalho

7.1.1. Espaço móvel/ funcional

(...) O espaço é móvel (...)

(...) não quer dizer que eles às vezes não misturem nem reformulem o espaço (...)

(...) até a nível de funcionamento nos mostre que não está muito bem posto ali, não é funcional (...)

(...) Embora o espaço possa estar minimamente organizado não quer dizer que não se modifique se acharmos que não é funcional (...)

7.1.2. Permitir movimentação autónoma da criança

(...) o principal da organização do espaço é a criança poder movimentar-se nele sem necessitar do adulto (...)

(...) haver aquele momento em que se podem movimentar sem ser de forma directa sem ser orientado (...)

7.1.3. Diferentes zonas de actividades

- (...) Tenho a parte da fantasia, do faz de conta, da casinha (...)
- (...) havia outra parte que era o supermercado, portanto, para recriar o dia-a-dia. (...)
- (...) Depois outra parte com jogos de mesa (...)
- (...) outra com jogos de tapete (...)
- (...) depois outra área com leituras, registos, a biblioteca (...)

7.1.4. Associação/ proximidade de certas áreas

- (...) tento não aproximar áreas que entrem facilmente em conflito (...)
- (...) respeitando se alguma actividade requer mais sossego (...)
- (...) tento associá-las (...)
- (...) a biblioteca, por exemplo, requer mais sossego, é uma área mais restrita, mais isolada das outras (...)

7.1.5. Ambiente atraente e acolhedor

- (...) quando as crianças entram, a sala convém que tenha um certo aspecto estético (...)
- (...) para atrair (...)
- (...) deve estar minimamente com um aspecto estético (...)

7.1.6. Organização da sala por forma a responder às necessidades das crianças

7.1.7. Zonas de trabalho permitem diferentes modalidades de trabalho

7.1.8. Organização do espaço/ áreas facilitadora do desenvolvimento global das crianças

7.1.9. Proporcionar harmonia/equilíbrio entre a criança e o espaço

7.2. Materiais

7.2.1. Disponíveis / acessíveis

- (...) os materiais deverão estar disponíveis (...)
- (...) só se os materiais estiverem disponíveis (...)

- (...) tiver o acesso facilitado (...)
- (...) só é possível se os materiais estiverem disponíveis (...)
- (...) isso é um dos primeiros pontos (...)
- (...) ter os materiais com o acesso facilitado (...)

7.2.2. Permitir a selecção/livre escolha

- (...) que a criança possa seleccionar (...)
- (...) aprenda a seleccionar (...)
- (...) saiba tomar decisões (...)
- (...) “não jogo este, jogo aquele” (...)
- (...) O que é que eu faço agora, o que faço depois (...)
- (...) tem que optar (...)
- (...) que permitam à criança ser um bocado livre na sua escolha e utilização (...)

7.2.3. Diversificados

- (...) material diversificado (...)
- (...) jogos, folhas, lápis...(...)
- (...) jogos, papel, vários materiais (...)
- (...) Material diversificado (...)
- (...) vários tipos de jogos, vários tipos de livros (...)

7.2.4. Organizados/ identificados por áreas

- (...) Tendo pôr por áreas (...)
- (...) tendo pôr por áreas (...)

7.2.5. Proporcionar experiências variadas

- (...) que permita à criança ter uma certa iniciativa e liberdade de criação (...)
- (...) Vários tipos de papéis, vários tipos de canetas, tudo o que proporcione à criança experiências (...)
- (...) tudo o mais variado possível de forma a diversificar também as experiências que a criança possa estabelecer dentro da sala (...)

7.2.6. Valorização do material reciclável

7.2.7. Actualizados

7.2.8. Sugestivos

7.2.9. Pouco convencionais

7.3. Equipamentos

7.3.1. Máquina fotográfica

(...) Temos apenas máquina fotográfica (...)

(...) é óptimo tirar fotografias para mais tarde recordar (...)

(...) os miúdos adoram também poder recordar mais tarde as actividades que fizemos(...)

(...) É o único que temos (...)

7.3.2. Computador

(...) Temos um computador na instituição (...)

(...) na realidade, este ano não o utilizei, portanto as crianças não utilizaram (...)

(...) mas de qualquer maneira é um recurso da instituição que poderá sempre ser utilizado (...)

7.3.3. Televisão

(...) A televisão também existe no jardim de infância desde que seja utilizada de forma correcta (...)

7.3.4. Utilização do equipamento com intencionalidade pedagógica /didáctica

(...) Desde que seja bem utilizado e devidamente acompanhado e com a devida intencionalidade (...)

(...) Por vezes também é necessária para ver um documentário (...)

(...) resolvi pôr um filme e depois fazer perguntas sobre o filme (...)

(...) utilizar as coisas que são condenáveis, de forma educativa e pedagógica (...)

(...) A minha intenção quando viram o filme, não era que eles estivessem a ocupar o tempo, mas provocar o debate, a discussão, depois sobre o filme (...)

(...) A competição saudável também é positiva, até serve para aprender e respeitar quem nem sempre se fica em primeiro lugar. Esta é uma das formas de como eu utilizava a televisão (...)

7.3.5. Utilização dos equipamentos como fonte de experimentação

(...) É tudo válido, a variação das experiências é o que enriquece, a utilização que se dá (...)

(...) penso que tudo deve estar ao dispor da criança sem ser de forma exaustiva (...)

(...) se for pontual como experiência é sempre válido (...)

(...) Desde que seja com o intuito da criança experimentar, conhecer (...)

(...) a nível de experimentação acho que tudo é válido (...)

7.3.6. Rádio/gravador (para acompanhar as actividades com música)

(...) Também temos um rádio, costumávamos acompanhar as actividades com música (...)

7.3.7. Retroprojector de opacos

7.3.8. Video

7.3.9. Máquina de filmar

7.3.10. Projector de slides

7.3.11. Máquina de costura

7.4. Organização partilhada com as crianças

7.4.1. Reflexão em conjunto sobre a necessidade de mudar

(...) reflectir com eles porque é que se passa certas situações (...)

(...) é uma questão de se reflectir em conjunto porque é que funcionou mal (...)

(...) se há necessidade de mudar (...)

7.4.2. Construção de regras de funcionamento na sala

(...) O mesmo são as regras (...)

(...) as regras de utilização de material, por exemplo, são construídas com eles (...)

(...) temos de chegar à conclusão porque é que precisamos daquilo (...)

7.4.3. Colaboração na organização do espaço

8. Caracterização do grupo

8.1. Perspectivas globais sobre autonomia

8.1.1. Dão sugestões/ opiniões

(...) são crianças que normalmente dão a sua opinião (...)

(...) dão sugestões (...)

(...) fazem a sua crítica, normalmente, no momento de grupo (...)

8.1.2. Tendência para serem líderes do grupo

(...) têm tendência de serem um pouco líderes do grupo (...)

(...) de comandar e orientar os outros (...)

8.1.3. Têm muita intervenção / iniciativa

(...) no diálogo de grande grupo têm muita intervenção (...)

(...) É uma criança que tem mais iniciativa (...)

8.1.4. Gostam de cooperar com o adulto / crianças

(...) Gostam de cooperar com o adulto (...)

(...) são grandes auxiliares do adulto (...)

(...) gostam de cooperar na actuação com os mais novos (...)

(...) mais atitude de cooperar com o adulto (...)

8.1.5. Incentivam à participação dos outros

(...) Só o facto de eles emitirem a sua opinião ajuda a que o outro também fale (...)

(...) Puxa pelo outro a falar (...)

(...) ou até mesmo na realização de actividades (...)

(...) ou na arrumação do material, principalmente com os mais pequeninos (...)

8.1.6. Dominam espaço e materiais/ tarefas

8.1.7. Capacidade de reflexão / auto- avaliação

8.1.8. Sentido de responsabilidade

8.1.9. Capacidade de auto- organização

8.1.10. Respeito pela liberdade/ vontade do outro

8.1.11. Independente ao nível físico-motor

8.1.12. Capacidade de planificação

8.1.13. Independente da acção/ ajuda do adulto

8.1.14. Capacidade de resolução de problemas/ tomar decisões

8.2. Perspectivas globais sobre não autonomia

8.2.1. Inibida

(...) É uma criança inibida (...)

8.2.2. Pouca iniciativa

(...) uma criança que normalmente tem menos iniciativa (...)

8.2.3. Dependente do adulto a nível da acção

(...) faz menos selecção de actividades sozinha (...)

(...) fica mais dependente do adulto a nível da sua acção (...)

(...) precisa de um *empurrãozinho* para agir (...)

(...) necessita da segurança e incentivo e da companhia do adulto (...)

8.2.4. Dependente ao nível das necessidades básicas

8.2.5. Não apresenta os pré-requisitos para a entrada no 1º ciclo

8.3. Utilização de diferentes modalidades de trabalho

8.3.1. Depende da actividade (objectivos e grau de dificuldade)

(...) Depende da actividade (...)

(...) depende do que se pretende (...)

(...) Isso depende, se é uma actividade que requer uma atenção mais individualizada que exige maior acompanhamento (...)

(...) se é uma actividade em que é para partilhar em grupo (...)

(...) não é “standard” (...)

(...) depende da actividade (...)

(...) dos objectivos que se pretendem (...)

(...) até do grau de dificuldade (...)

(...) se é mais para conviver (...)

(...) se pretende, por exemplo promover acções entre eles (...)

(...) se é mais individualizado (...)

8.3.2. Depende da idade das crianças envolvidas

(...) depende das crianças envolvidas, das idades (...)

(...) Por vezes há a necessidade de dividir mais o grupo por causa das idades, porque é um grupo heterogéneo (...)

8.3.3. Depende das capacidades/ necessidades das crianças

(...) de como a criança é capaz de a realizar (...)

(...) da necessidade que também demonstra (...)

(...) se precisa de mais acompanhamento, de menos (...)

(...) terei que organizá-los segundo também os interesses deles (...)

(...) define-se antes da própria actividade o que é que lhes cabe a eles fazerem (...)

8.3.4. Trabalho por pequenos grupos

8.3.5. Trabalho a pares

8.3.6. Trabalho individual

8.3.7. Trabalho em grande grupo

(...) pode ser em grande grupo, um jogo de movimento (...)

8.3.8. Rotatividade na realização das actividades livres / orientadas

8.3.9. Deriva da dinâmica do trabalho de projecto

8.3.10. Depende dos objectivos da educadora

9. Organização das actividades

9.1. Planificação/distribuição das actividades

9.1.1. Planificação em grande grupo

9.1.2. Brincar no exterior – actividades não orientadas

(...) Vão lá fora brincar no exterior e esse tempo, normalmente, é de actividade não orientada (...)

(...) para terem também oportunidade de estabelecer interacções de forma espontânea, cumplicidades, partilhas (...)

(...) É um espaço que se proporciona a isso (...)

(...) mas é um momento em que também se alarga o convívio do grupo–sala, ao grupo instituição, em que há outros colegas que convivem com eles (...)

9.1.3. Actividades diversificadas em simultâneo

(...) podem estar uns a fazer uma coisa e outros a fazerem outra (...)

9.1.4. Estratégias diferenciadas/diferenciação pedagógica

(...) também há actividades que não conseguem (...) envolver todos (...)

(...) não tem todos a mesma capacidade de realizá-la, porque precisam de uma atenção mais individualizada e de um bom acompanhamento (...)

(...) temos que gerir de maneira a termos um grupinho connosco e outro a fazer outras actividades (...)

(...) há actividades que as crianças mais novas ainda não acompanham (...)

(...) também se pode dividir o grupo entre as mais novas e as mais velhas (...)

(...) arranja-se uma actividade para os mais novos enquanto os mais velhos desenvolvem outro tipo de actividade (...)

9.1.5. Actividades livres individualizadas

9.2. Distribuição dos tempos

9.2.1. De manhã- actividades que exigem maior concentração

(...) privilegia-se aquelas actividades que exigem maior concentração logo pela manhã

(...) são actividades, como já disse que requeiram maior concentração (...)

9.2.2. De manhã- acolhimento

(...) [pela manhã] faço o momento de acolhimento, que é mais individualizado (...)

9.2.3. De manhã- explorar a sala em actividades livres

(...) os outros (...) normalmente exploram a sala, em actividades livres (...)

9.2.4. De manhã- combinar as actividades do dia em grande grupo

(...) Depois dá-se o encontro, damos bom-dia todos uns as outros (...)

(...) É importante arrancar a manhã com um “bom-dia e o que é que vamos fazer hoje?”

(...)

(...) Então é privilegiado logo um primeiro encontro logo no início da manhã (...)

9.2.5. A meio da manhã- rotinas relativamente à higiene e à alimentação

(...) a meio da manhã há um pequeno lanche (...)

(...) a ida à casa de banho que se impõe, são rotina (...)

9.2.6. A meio da manhã – brincadeiras no exterior

(...) O ir lá fora a meio da manhã (...)

9.2.7. Fim da manhã- actividades que requeiram menor concentração

(...) actividades que já requeiram menos concentração, porque já começam a estar mais cansados ao fim da manhã e antes do almoço (...)

9.2.8. À tarde- actividades individualizadas com as crianças mais velhas

9.2.9. Manhã ou final da tarde – jogos de grande grupo

9.2.10. Tempos de trabalho diferentes consoante as crianças

9.2.11. Flexibilidade no tempo de realização das actividades

9.2.12. Tempos fixos de acordo com as rotinas diárias

10. Estratégias privilegiadas na promoção da autonomia

10.1. Estilos de interacção

10.1.1. Organização do espaço /sala

(...) a organização do espaço (...)

(...) o espaço que permite à criança agir por ela, tomar decisões, a escolha livre de actividades, saber a responsabilidade que tem dentro desse espaço e do grupo (...)

10.1.2. Criar situações que provoquem discussão

(...) estratégias que não são muito explicáveis a nível teórico, tentava provocar situações... que provocasse discussão! (...)

(...) Estava (...) falando de um assunto e dizia as coisas erradas ou dizia as informações contrárias só para ver a reacção deles (...)

(...) a capacidade que eles tinham de estar com atenção às coisas (...) ao que eu falava, e de ir contra a opinião do adulto (...)

10.1.3. Desenvolver o sentido crítico / argumentação

(...) também ajuda a criança a consciencializar-se... (...)

(...) ela ajuda-nos a construir as planificações, também é uma forma de ajudar a criança a criar as suas próprias iniciativas, as ideias (...)

(...) Uma das minhas apostas (...) é levá-los a ver que nem sempre o que se ouve é verdade (...)

(...) eles têm sempre que analisar e estar com muita atenção (...)

(...) utilizava muito isso, nos momentos de grande grupo (...)

(...) dizer coisas todas invertidas para ver até que ponto eles eram capazes de contrapor (...)

(...) de saber como as coisas funcionam e de argumentar (...)

(...) “não é assim por isto e isto e isto!” (...)

(...) tive crianças que fizeram um grande percurso nesta atitude, de contrapor-me (...)

(...) serem capazes de me enfrentarem, “não, não é assim, é assim” (...)

(...) ganharem segurança também naquilo que eles pensam e sabem (...)

10.1.4. Desenvolvimento das actividades de rotina

10.1.5. Reflexão /avaliação conjunta com as crianças

(...) o reflectir sobre acontecimentos, atitudes, em grande grupo (...)

(...) A reflexão em grande grupo (...)

(...) tentava ao fim da manhã, principalmente, fazer um ponto do que se fez, do que não se fez, do que falta fazer, embora não fosse com a regularidade que pretendia (...)

(...) Mas acho que é uma boa estratégia, ao fim da manhã, ou ao fim do dia ponderar o que foi feito (...)

(...) fazer uma análise do dia (...)

10.1.6. Relação afectuosa e de segurança

10.1.7. Clima de abertura e confiança

10.1.8. Respeito pelo interesse/necessidades das crianças

10.1.9. Proporcionar cooperação – crianças mais velhas e mais novas

10.1.10. Partilha de poder

(...) o pedir à criança que nos ajude a programar (...)

10.1.11. Educadora como moderadora/ orientadora

10.1.12. Recurso às expressões (dramática/musical)

10.1.13. Pedir opiniões/ sugestões

10.1.14. Assunção de responsabilidades

(...) a responsabilidade de “desarrumas, arrumas” (...)

(...) assumir a parte de culpa que tenha sobre algum acontecimento (...)

(...) a responsabilidade que tenha sobre algum acontecimento (...)

10.1.15. Partilha de saberes

10.2. Registos

10.2.1. Mapa das tarefas / rotinas diárias

(...) tinham o mapa das tarefas (...)

(...) Tinham um mapa das tarefas em que era atribuído semanalmente quem conduzia o comboio (...)

(...) foi definir no mapa das tarefas quem conduzia o comboio e eles nem sequer argumentavam (...)

(...) Tinha também outras tarefas, o cuidar das plantas, o preencher o mapa do tempo

(...)

10.2.2. Tem a ver com a responsabilidade e a organização

- (...) que tem a ver com a responsabilização e com a organização (...)
- (...) Portanto a solução foi registar (...)
- (...) Era uma tabela de dupla entrada (...) penso que os miúdos faziam uma boa leitura, percebiam perfeitamente o que é que lá estava e assumiam (...)
- (...) principalmente assumiam! (...)
- (...) Se lá estava atribuído assim, eles respeitavam (...)
- (...) é incrível como eles aceitam tão bem o que fica decidido entre eles (...)
- (...) O que fica decidido e assumido em conjunto, eles aceitam mais facilmente! (...)

10.2.3. Mapa dos aniversários / presenças

10.2.4. Registo da planificação / avaliação das actividades

10.2.5. Avaliação de cada etapa do trabalho de projecto

10.2.6. Registo das actividades realizadas

10.2.7. Registo de opiniões

11. Avaliação do desenvolvimento da autonomia

11.1. Grelha de avaliação trimestral

(...) Utilizo uma grelha de avaliação trimestral (...)

11.2. Ficha baseada nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares

(...) baseada nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares (...)

11.3. Autonomia integrada na área de Formação Pessoal e Social

(...) A avaliação da autonomia aparece integrada na área de Formação Pessoal e Social (...)

(...) Não tenho nenhum instrumento só para a autonomia (...)

(...) autonomia pessoal no que se refere à higiene, à alimentação, ao vestuário, ao conhecimento de si, o nome, onde mora, a sua identificação (...)

(...) Também com a capacidade de escolha, de terminar tarefas, enfim, tudo o que temos estado a falar (...)

11.4. Ficha adoptada/comum por todas as educadoras do Agrupamento

(...) a ficha foi adoptada por todas as educadoras do agrupamento (...)

11.5. Transversal a todas as áreas de conteúdo

11.6. Avaliação anual

11.7. Ficha pouco funcional

