

Projecto Alcácer



Textos de  Educação

Fundação Calouste Gulbenkian
Serviço de Educação

Projecto Alcácer



Textos de Educação

Fundação Calouste Gulbenkian
Serviço de Educação

Índice

PREFÁCIO

I

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1 — Instituições para a educação de infância	3
Capítulo 2 — O processo de inovação	17
1. A construção participada de um projecto de inovação	19
2. A formação participante	34

II

Capítulo 3 — A organização do ambiente educativo	51
1. Modelos de educação de infância	53
2. A organização institucional	57
3. A organização cooperativa do grupo de crianças	70
4. O espaço educativo	87
Capítulo 4 — As actividades educativas	93
1. Planear actividades	95
2. As actividades de rotina	107
3. Projectos	119

Capítulo 5 — As actividades com os pais e a comunidade	147
---	------------

BIBLIOGRAFIA	181
--------------------	-----

TEXTOS PRODUZIDOS NO DECURSO DO PROJECTO ALCÁCER	185
--	-----

ANEXO — SIGLAS	187
----------------------	-----

III

Prefácio

INTERVENÇÃO ECOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Este livro sistematiza a estratégia seguida e as inovações produzidas no âmbito do Projecto Alcácer com vista a promover o desenvolvimento de crianças em comunidades rurais.

O Projecto Alcácer foi uma iniciativa conjunta das Fundações Calouste Gulbenkian e Bernard Van Leer que decorreu no concelho de Alcácer do Sal, de Outubro de 1981 a Julho de 1985, com o apoio e colaboração de centros de educação de infância e autarquias locais, bem como de delegações de serviços públicos, nomeadamente de educação, segurança social, saúde e emprego.

O Projecto desenrolou-se junto de sete centros de educação de infância nascidos da iniciativa popular local, após as mudanças socio-políticas de 1974, em virtude, sobretudo, do rápido aumento do emprego feminino. Estes centros, que se tornaram em instituições privadas de solidariedade social, subsidiadas pelo Estado e geridas por uma comissão eleita entre os associados, servem os filhos de uma população de meio sócio-económico baixo e estão abertas das sete da manhã às seis da tarde. As funções de cuidado das crianças, de cozinha e de limpeza são asseguradas por pessoal recrutado na comunidade (em geral, mães) sem qualificação profissional e, por vezes, apenas com a escolaridade elementar (4 a 6 anos).

O motivo da realização do Projecto foi proporcionar formação a este pessoal de modo a criar melhores condições para o desenvolvimento das crianças, fazendo com que estes centros deixassem de ter apenas funções de guarda e passassem a ter também funções educativas. Procurava ainda ser ocasião, através da metodologia da investigação-acção, para desenvolver um currículo adequado à educação infantil em meio rural.

O Projecto iniciou-se pela oferta de apoio exterior de formação, feita por uma equipa multiprofissional (educadores de infância, pedagoga, psicóloga e sociólogo) constituída para o efeito. As comissões directivas dos centros e os membros do respectivo pessoal foram aderindo àquela oferta de apoio. Com eles se estabeleceu um contrato de colaboração para em conjunto analisar localmente a situação e elaborar, implementar e avaliar planos de acção, quer no interior dos centros quer nas ligações destes com as famílias e a restante comunidade envol-

Revisado

vente⁽¹⁾. Podem encontrar-se neste livro as transformações que emergiram progressivamente na estrutura e organização dos centros, nas práticas e atitudes dos adultos que aí se encontravam bem como no seu relacionamento com as famílias e outros elementos ou instituições das comunidades, o que não só criou um meio de vida considerado melhor para os adultos e para as crianças, como ainda veio a influenciar positivamente o desenvolvimento destas⁽²⁾. Além disso, os agentes locais, através da sua participação com a equipa de apoio externo no processo de inovação em situação, capacitaram-se paulatinamente para a produção mais autónoma de um meio de vida qualitativamente superior.

Perspectivado na corrente que, sem ignorar factores económicos e sociais, privilegia o papel das instituições educativas no desenvolvimento humano, o Projecto Alcácer centrou-se na melhoria da qualidade de vida proporcionada às crianças através da transformação dos centros e da interacção destes com as famílias e a comunidade; tratou-se de um projecto de intervenção no sistema ecológico do desenvolvimento humano, em especial no microssistema constituído pelas actividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela criança em centros com características físicas e materiais específicas e com uma determinada organização espaço-temporal, bem como no mesossistema constituído pelas relações dos centros com a família e a comunidade. A ecologia do desenvolvimento humano não é apenas uma questão de contexto biofísico e económico; tem ainda a ver com o ambiente psicossocial. A melhoria da qualidade de vida passa também pela transformação dos ecossistemas psicossociais.

Neste prefácio, para além de agradecer publicamente a todas as pessoas e instituições que apoiaram, colaboraram e participaram no Projecto Alcácer, gostaria de deixar algumas das considerações que este me suscitou relativamente a duas questões que me interessam sobremaneira: papel da educação no desenvolvimento psicológico e processo da reforma educativa⁽³⁾.

Educação e desenvolvimento psicológico

Hoje já se considera o desenvolvimento psicológico como objectivo e resultado da história das pessoas, nomeadamente dos processos educativos sistemáticos em que se envolverem. Se a concepção naturalista há já um certo tempo deu lugar à que acentuava a influência das experiências de vida, só mais recentemente é que se começou a prestar atenção ao papel do processo educativo intencional e sistemático no desenvolvimento psicológico dos sujeitos. É certo que determinados aspectos do desenvolvimento socio-económico ajudaram a que seja cada vez mais largo o espectro dos grupos sociais a privilegiar o papel da

(1) Cf. B. Campos, Elaboração participada e em situação de um projecto de formação/inovação em educação infantil. *Revista da Universidade de Aveiro. Série Ciências da Educação*, 1983, 4, n.º 1 e 2, 7-27.

(2) Cf. B. Campos e M.S. Lemos, Promoção do desenvolvimento psicológico mediante transformação ecológica. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1987, 2, 7-15.

(3) Algumas das considerações baseiam-se em temáticas desenvolvidas em diversos textos que elaborei sobre o Projecto Alcácer; além dos referidos nas notas (2) e (3) cf. ainda: B. Campos, Formação de profissionais do desenvolvimento humano. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1986, 1, 7-16; B. Campos, A formação-participante de não profissionais para a inovação em educação infantil. *Análise Psicológica*, 1986, n.º 1, 155-168.

educação na formação da personalidade dos cidadãos e dos trabalhadores tanto ou mais que no acesso ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e às técnicas. Não é o momento para diferenciar as várias perspectivas existentes sobre o papel da educação no desenvolvimento da personalidade; concentremo-nos apenas nos tipos de estratégias elaboradas para operacionalizar tal preocupação. Estas têm passado pela introdução de tempos educativos próprios para o efeito nos planos curriculares dos alunos e pela disseminação de objectivos de desenvolvimento pessoal e social nas disciplinas já existentes naqueles planos curriculares. Várias são as razões invocadas para os magros resultados verificados até agora com esta última estratégia. Melhores são os obtidos com as unidades educativas específicas, ainda assim relativamente moderados.

Menor tem sido a atenção prestada a uma terceira estratégia que se fundamenta no impacto sobre o desenvolvimento psicológico por parte do sistema ecológico constituído nomeadamente pela estrutura e organização da instituição escolar e do processo de ensino/aprendizagem. Neste caso, a preocupação já não se centra na intervenção directa junto dos sujeitos em desenvolvimento, mediante programas específicos ou aproveitamento dos programas das outras áreas ou disciplinas curriculares, mas na transformação do contexto de vida que é a escola e de que fazem parte as relações desta com a família e a comunidade. Não basta acrescentar oportunidades educativas para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; é preciso, sobretudo, transformar do interior os contextos em que se desenvolvem, melhorando a qualidade de vida psicossocial que os mesmos proporcionam.

Na recente Lei de Bases, que veio estabelecer os parâmetros do sistema educativo no nosso País, ficou amplamente consagrada esta preocupação com a responsabilidade do processo educativo intencional e sistemático na formação pessoal e social dos alunos, de que o seu desenvolvimento psicológico ou da personalidade é dimensão fulcral.

A operacionalização deste imperativo da Lei de Bases constitui um desafio para a reforma educativa em curso. A tentação da facilidade levará sem dúvida a privilegiar as estratégias menos relevantes, ainda que úteis ou mesmo necessárias: disseminação dos objectivos de formação pessoal e social em algumas áreas ou disciplinas dos planos curriculares e criação de oportunidades específicas acrescentadas àquelas. A dificuldade em ir mais além reside sobretudo no facto de raramente se considerar o impacto educativo da estrutura e organização do sistema ecológico da escola. O planeamento das oportunidades educativas começa, tradicionalmente, com a definição dos planos curriculares (que áreas ou disciplinas e respectivos tempos lectivos), passa pela elaboração dos programas e pela determinação dos métodos de ensino e de avaliação para se concluir com o cálculo do tipo e número de professores, instalações e equipamentos necessários. Raramente se considera que o currículo, entendido como o conjunto das oportunidades educativas proporcionadas com vista a alcançar determinados objectivos, engloba a estrutura e organização da escola; estas, no máximo, são percebidas como condições instrumentais para que as oportunidades educativas ocorram e não como oportunidades educativas de igual ou maior importância que as outras.

No Projecto Alcácer não só se concedeu importância fundamental à formação pessoal e social das crianças como ainda a estratégia privilegiada foi preci-

samente a transformação do sistema ecológico existente nos centros, evidenciando-se, deste modo, uma concepção mais abrangente de currículo educativo e, conseqüentemente, de desenvolvimento curricular. Sendo certo que, na educação de infância, é mais comum e fácil prestar atenção à formação pessoal e social, parece-me que o Projecto Alcácer é um contributo relativamente inovador para a operacionalização daquela na escolaridade básica e secundária, nomeadamente pelo relevo dado à estratégia de transformação do sistema ecológico constituído pela escola, em interacção com as famílias e as comunidades, sobre a que consiste em acrescentar novas oportunidades educativas nos currículos existentes.

O processo de reforma educativa

Não são, porém, a importância dada ao desenvolvimento psicológico das crianças e a opção por uma estratégia de intervenção ecológica para o efeito os únicos aspectos do Projecto Alcácer que me suscitam algumas considerações sobre a reforma educativa em curso no nosso País. É todo o processo seguido para a produção de inovação nos centros de educação de infância abrangidos pelo Projecto que me leva ainda a tecer considerações sobre aquela reforma.

A crer no que se vai sabendo, será este o processo seguido em tal reforma: após a definição dos planos curriculares constituídos pelo elenco das áreas e disciplinas e respectivos tempos lectivos, os programas destas, elaborados centralmente, servirão de base a uma certa sensibilização dos professores para os mesmos, a que se seguirá a respectiva implementação, primeiro em regime experimental e, depois, no seguimento dos acertos julgados necessários, em regime de generalização. Paralelamente, procurar-se-á melhorar o parque das instalações e dos equipamentos e definir-se-á um novo sistema de gestão dos estabelecimentos de ensino; este sistema será, no entanto, considerado apenas instrumental para a implementação das oportunidades educativas, percebidas como confinadas à realização dos programas das disciplinas. E assim se falará na história da reforma do sistema educativo dos finais dos anos oitenta, naquela que precedeu o mercado único.

Dois reparos me merece para já este processo: por um lado, o papel principal que cabe ao poder central e o secundário atribuído aos centros locais de ensino na elaboração, implementação e avaliação da reforma; por outro lado, a consequente prioridade dada ao desenvolvimento curricular sobre a formação de professores, a separação entre este e a produção de inovação curricular e a função marginal e paralela atribuída à estrutura e à organização dos centros locais de ensino, reduzida, aliás, aos aspectos relacionados com os órgãos e regras de gestão destes.

No Projecto Alcácer, porque se trata de educação de infância e de instituições privadas da solidariedade social, não havia uma reforma educativa definida centralmente para os centros locais de educação, nem a equipa de apoio externo assumia o papel de um qualquer poder central: os centros foram considerados os locais de produção de reforma educativa e às pessoas a eles pertencentes, os agentes principais da mesma, ainda que apoiados externamente. Não se estava perante uma Reforma, mas diante de um processo permanente de renovação da dinâmica educativa.

Além disso, as prioridades não foram, em primeiro lugar, para o desenvolvimento curricular (pelo menos no sentido em que este é entendido tradicionalmente), em seguida para a formação dos profissionais de educação e, finalmente, para a implementação do currículo previamente desenvolvido. Pelo contrário, focalizaram-se, em primeiro lugar, na reestruturação e reorganização das instituições que são os centros nomeadamente ao nível dos tempos, dos espaços, dos objectos, das relações interpessoais, dos papéis, das regras de vida, das actividades da vida diária (refeições, higiene, repouso, tempos livres...) no pressuposto de que apenas não só condicionam as oportunidades educativas a desenvolver e o respectivo processo de inovação local, como ainda constituem oportunidades educativas por excelência.

Pela participação no desenvolvimento curricular em situação (no sentido estrito e no sentido abrangente) o pessoal dos centros foi adquirindo capacidades para o desempenho das suas funções educativas, isto é, o desenvolvimento curricular não precedeu a formação e esta, a implementação. A prioridade e o ponto de partida foi dado à implementação curricular existente e à implicação das pessoas (individualmente, como grupos ou como instituições) num processo de transformação da mesma; assim aconteciam, simultaneamente, o novo desenvolvimento curricular e a formação: a reforma emergia da situação actual.

Uma perspectiva de reforma educativa, como a seguida no Projecto Alcácer, que dá prioridade à estrutura e organização dos centros educativos, não tanto pelo valor instrumental mas pela função educativa fundamental das mesmas, e que dá prioridade à emergência da reforma a partir da transformação da situação vigente, graças à participação e iniciativas dos principais agentes nela envolvidos, reserva para o poder central e para os centros locais funções totalmente diversas das que o actual processo de reforma lhes atribui. Ao poder central caberá apenas definir parâmetros e criar condições de produção local da reforma educativa contínua e permanente em vez de elaborar produtos a adoptar por cada centro local. Se esta reforma é para se produzir localmente, não haja dúvida de que é maior a responsabilidade dos centros de ensino, maior terá que ser a sua autonomia e maior será a diversidade consequente. Criar condições para que as escolas assumam a responsabilidade da sua reforma permanente, conciliar a sua autonomia com a respectiva função social e não recear a diversidade, eis alguns desafios interessantes postos à actual reforma educativa para os quais se julga que o Projecto Alcácer traz alguns contributos.

BÁRTOLO PAIVA CAMPOS

Director do Projecto Alcácer

PROJECTO ALCÁCER

Director do Projecto

BÁRTOLO PAIVA CAMPOS

Equipa de Intervenção

ANTÓNIO PEDRO NUNES DA SILVA

GUILHERMINA MIRANDA

GRAÇA VILHENA

ISABEL GUERRA

MARIA DA CONCEIÇÃO LOPES

MARIA EUGÉNIA TIAGO AVÓ

MARIA ISABEL LOPES DA SILVA

ORLANDO GARCIA

SALETE MOURA

(Nem todos colaboraram
durante toda a duração do Projecto
— em média 5 membros em simultâneo)

Equipa de Avaliação Externa

LEANDRO ALMEIDA

MARINA SERRA DE LEMOS

ÓSCAR GONÇALVES

Conselho Consultivo Científico

ALBANÓ ESTRELA

JOAQUIM BARRÃO RUIVO

RUI GRÁCIO

INTRODUÇÃO

O Projecto Alcácer constituiu-se como um projecto de investigação realizada a partir de uma intervenção num determinado contexto. Como qualquer pesquisa, permitiu não só chegar a algumas conclusões mas também levantar novos problemas que necessitam de continuar a ser estudados. São estes resultados que gostaríamos de comunicar às pessoas que se interessam pela educação de infância — educadores e formadores — e também àqueles que se preocupam com a educação dos adultos e a intervenção comunitária.

Para poderem ser transmitidos e divulgados junto de público mais vasto, tivemos de escolher e organizar os aspectos mais significativos dos estudos e relatórios produzidos pela equipe de intervenção no terreno durante o Projecto (listados em anexo), que completamos com reflexões e leituras feitas já posteriormente. Deste trabalho resulta este livro, dividido em cinco capítulos, agrupados em dois grandes blocos. Tendo procurado interligar os aspectos teóricos e práticos ao longo da exposição, o início de cada bloco e de cada capítulo apresenta um enfoque mais teórico que permite enquadrar o desenvolvimento subsequente. Apresenta-se em seguida um resumo das diversas partes no sentido de poder orientar interesses de leitura.

O 1.º bloco centra-se no processo de formação/Inovação. O 1.º Cap. visa fundamentar as opções globais tomadas no Projecto, situando-as num contexto espaço-temporal: sucessão das funções da educação pré-escolar, resultados da investigação que a têm acompanhado, evolução da situação portuguesa de que a realidade de Alcácer constitui um exemplo. No 2.º Cap. aborda-se o modo como foram estabelecidas as finalidades e os princípios que orientavam o Projecto e as práticas formativas desenvolvidas com o pessoal e direcções dos Centros.

O 2.º bloco trata das consequências deste processo formativo — as práticas inovadoras realizadas com crianças e adultos, aspectos interligados, visto que a participação dos adultos, principalmente dos pais, na vida e gestão dos Centros, e a sua colaboração nas actividades que se organizam para as crianças se consideram simultaneamente um meio de educar os adultos e de garantir uma melhor qualidade do ambiente em que as crianças se desenvolvem.

O Cap. 3 começa com uma revisão de vários modelos de educação de infância, assinalando-se as suas influências no trabalho desenvolvido em Alcácer e também a especificidade das propostas do Projecto, nomeadamente a importância da organização do ambiente institucional, aspecto que consideramos determinante sobretudo neste tipo de instituições e que não é abordado nos modelos que conhecemos. São inserido em determinadas

intenções e práticas institucionais tem sentido falar da organização e dinâmica do grupo de crianças bem como do espaço em que decorrem as actividades educativas.

As actividades educativas com crianças são o tema do Cap. 4, um capítulo mais longo que tem como ponto de partida uma reflexão sobre o planeamento no jardim de infância. Segue-se-lhe uma proposta que se baseia, como todo o capítulo, numa análise de actividades inspirada na vida quotidiana: rotinas e acontecimentos. Fala-se depois das actividades de rotina, sublinhando-se que as actividades da vida diária podem ser tão educativas como aquelas que habitualmente se propõem com esse fim específico. Termina com a descrição das actividades que quebram a rotina: os projectos que mobilizam todas as crianças e que envolvem os pais como recursos educativos.

É sobre as práticas educativas com pais que se debruça o Cap. 5: ocasiões e modos de ligação entre o Centro e os pais, as formas como estes são chamados a participar na educação das crianças e na gestão dos Centros.

Ao terminar esta introdução gostaríamos de esclarecer que temos consciência que há algumas repetições ao longo do texto. Mantivemo-las propositadamente por duas razões. A primeira para transmitir uma globalidade e coerência entre os vários aspectos desenvolvidos no Projecto. Assim, o tratamento de um tema relaciona-se com aspectos que são enunciados, sendo mais tarde retomados com maior profundidade. A segunda razão reside na intenção de tornar relativamente independente a leitura dos vários capítulos sem por isso se perder de vista o espírito que esteve subjacente a toda a intervenção.

Maria Isabel Ramos Lopes da Silva

Guilhermina Lobato de Miranda

Nota — As organizadoras são conjuntamente responsáveis pelo texto global, tendo-se encarregado especialmente Guilhermina Miranda da parte 4.2.1 e do Cap. 5 e Isabel Lopes da Silva do restante.

Instituições para a Educação de Infância

Os termos "educação pré-escolar" e "educação de infância" não acentuam os mesmos aspectos, embora em Portugal, como noutros países, sejam muitas vezes utilizados indiferenciadamente. O primeiro possui ressonâncias escolares, acentuando a preparação para o ensino elementar obrigatório. Por seu lado, a expressão "educação de infância" procura marcar bem a respectiva especificidade face aos outros níveis de educação escolar.

A educação pré-escolar foi definida em 1976 por uma Comissão Intermistrial como "conjunto de acções de educação e protecção infantil que visam a promoção do bem-estar e desenvolvimento das crianças desde o nascimento até à idade de escolaridade obrigatória (0/6 anos) no meio familiar e/ou institucional" (*in* FERREIRA GOMES, 1986). Sem ignorar a importância do meio familiar, ao utilizar neste trabalho as expressões "educação pré-escolar" ou "educação de infância", referimo-nos à educação em instituições extra-familiares.

Mas falar de instituições ou estabelecimentos de educação de infância não é inequívoco, visto que nas políticas de vários países e ainda na literatura especializada se faz muitas vezes a distinção entre as instituições para as crianças dos zero aos três anos de idade e as que recebem crianças dos três anos até à entrada na escolaridade obrigatória. Em Portugal chamamos habitualmente "creches" às primeiras e "jardins de infância" às segundas, sem embargo de muitas instituições receberem crianças dos dois grupos etários.

Em muitos países, e também em Portugal, estas instituições dependem de uma multiplicidade de organizações públicas e privadas, o que leva os autores que procuraram dar uma panorâmica mundial das respostas institucionais para a educação de infância a encontrar inúmeras dificuldades na recolha de dados (MIALARET, 1976; KATZ e MOHANTY, 1985).

Efectivamente, o aparecimento e expansão de instituições para a educação de crianças, antes da escolaridade obrigatória, tem estado ligado a uma variedade de interesses, necessidades e condicionalismos económicos, sociais, políticos e culturais, o que determina que seja um "domínio fortemente acidentado (...), sujeito a perturbações e turbulências consideráveis", como refere o Relatório "Prime Enfance" (OCDE, 1980).

Só uma visão global das funções e desenvolvimento das instituições de educação pré-escolar através do tempo permite compreender melhor a diversidade de tipos de resposta existentes.

As funções da educação de infância

As instituições de educação pré-escolar têm tradicionalmente três grandes funções que historicamente se foram sucedendo, embora se mantenham até hoje:

Função social — tomar conta, cuidar ou "guardar" as crianças enquanto as mães trabalham. A importância desta função é tanto maior quanto mais pequenas são as crianças e menor é a sua independência, pelo que é predominante em idade de creche, embora se mantenha em todo o período da pré-escolaridade e mesmo depois.

Função educativa — facilitar e dar melhores condições ao desenvolvimento da criança. Esta função é também compartilhada pelos diferentes níveis de escolaridade. No entanto, ao contrário do ensino primário, o pré-escolar não é de frequência obrigatória, sendo o seu currículo informal e sem conteúdos programáticos previamente definidos. Daí que se não fale habitualmente de "ensino" mas de "educação" de infância ou pré-escolar, querendo significar um apoio ao desenvolvimento global da criança através da promoção de aprendizagens necessárias para que se processe harmoniosamente.

Função preventiva — prevenir o insucesso escolar, na medida em que, sendo anterior ao período da escolaridade, pode permitir detectar e intervir precocemente nas dificuldades, perturbações ou deficiências do desenvolvimento. Esta função pode ainda ser tomada num sentido *compensatório*: nivelar as diferenças culturais de origem familiar, de modo a reduzir a desigualdade de oportunidades escolares das crianças oriundas de classes desfavorecidas.

Iremos abordar um pouco mais pormenorizadamente cada uma destas funções, integrando-as na sua evolução histórica e social. Não pretendemos fazer uma história da educação de infância, mas apenas enquadrar as vertentes que permitiram fundamentar as opções tomadas no Projecto Alcácer.

a) Função social

As primeiras instituições de educação de infância surgem no final do século passado como fruto de uma necessidade social — tomar conta das crianças enquanto as mães trabalham, o que começara a acontecer graças à mobilização da mão-de-obra feminina pelos grandes centros fabris; e de uma preocupação assistencial — garantir melhores condições de vida às crianças de meios desfavorecidos, sobretudo no seguimento da concentração da população nos centros urbanos.

O seu nascimento e maior expansão ocorreu nos países mais industrializados da Europa, nomeadamente na Inglaterra, donde o modelo foi levado para França e concretizado nas "salles d'asyle" (em França, como em Portugal, estas instituições tiveram na sua origem a designação significativa de "asilos").

O crescimento destas instituições não foi regular, mas afectado por flutuações ditadas pelas vicissitudes político-sociais: PRINGLE e NAIDOO (cfr.

KATZ e MOHANTY, 1985) afirmam que em Inglaterra em 1900 tinham uma frequência maior do que em 1972. De igual forma houve um aumento considerável de instituições de educação pré-escolar durante a Segunda Guerra Mundial, devido à mobilização de mão-de-obra feminina.

Consideradas de início fundamentalmente como um substituto da educação familiar, quando estas instituições começaram a surgir pouco se sabia dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e das condições mais favoráveis para estimular as potencialidades da criança. Também pouco se sabia acerca dos efeitos que este novo meio traria ao seu desenvolvimento e sobre qual a melhor maneira de o organizar e dinamizar. Um facto era certo: um grande número de crianças começava a crescer num ambiente que as anteriores gerações não tinham conhecido. Quais os efeitos desta socialização precoce fora do ambiente familiar? A criança desenvolve-se melhor neste ambiente institucional ou no ambiente familiar, considerado mais natural?

Os estudos de ANNA FREUD (publicados em Portugal em 1973) e os de SPITZ (1945) sobre as crianças internadas em instituições asilares concluíram que, embora beneficiando de boas condições de saúde e higiene, tinham atrasos de desenvolvimento e carências que se traduziam por um desinteresse de viver generalizado, incluindo o de se alimentar, o que conduzia à morte por inanição (depressão anaclítica). SPITZ defendeu então a teoria de que este fenómeno era devido à privação de contactos físicos e de uma relação afectiva próxima, dando-se a esse conjunto de sintomas o nome de "síndrome de Spitz" ou "síndrome de hospitalismo".

Poder-se-ia então presumir que formas atenuadas de "síndrome de hospitalismo" se verificariam também em crianças educadas em semi-internato?

As primeiras investigações concluíram que de facto a separação precoce da mãe tinha consequências nocivas para as crianças. No entanto, estudos subsequentes vieram demonstrar que esta situação era devida, por um lado, à angústia que as mães sentiam por deixarem os filhos com pessoas estranhas; por outro lado, à falta de ligação entre o ambiente institucional e o familiar e, por último, sobretudo à falta de condições e de qualidade das instituições (LEZINE, 1964).

Estes estudos foram muito importantes não só porque contribuíram para melhorar as condições das instituições educativas, mas também e principalmente pela possibilidade que deram de repensar e pesquisar as necessidades de desenvolvimento da criança, tanto em instituição como no ambiente familiar.

b) Função educativa

Crescer num meio institucional não é o mesmo que crescer num ambiente familiar. Este novo ambiente influencia inevitavelmente o desenvolvimento da criança, não se podendo separar inteiramente a função social da função educativa. Esta surge quando, em instituições que eram essencialmente destinadas a dispensar cuidados de saúde e bem-estar que a família não podia prestar, começaram a ser ensaiados determinados métodos e técnicas pedagógicas que visavam responder às necessidades do desenvolvimento das crianças que as frequentavam, de modo a favorecer o seu pro-

cesso de aprendizagem. Foi numa instituição para crianças de meios desfavorecidos que Pestalozzi desenvolveu os seus princípios educativos, foi na "Casa da Criança" criada para receber crianças pobres de um bairro de Roma que Montessori ensaiou o seu método.

A partir do sucesso e do impacto destas primeiras tentativas, a educação pré-escolar, menos rígida e estruturada que o ensino obrigatório, foi considerada o lugar ideal para experiências pedagógicas e para a adopção de métodos inovadores. De facto, os contributos da chamada "Escola Nova", as teorias de Décroly, Dewey e Freinet encontraram a sua melhor expressão na educação pré-escolar, que se mostrou igualmente aberta aos progressos que posteriormente foram feitos no campo da psicologia do desenvolvimento e que acentuaram a importância das potencialidades de aprendizagem nas primeiras idades: "em referência ao nível geral atingido aos 16 anos, cerca de 50% das aquisições estão já determinadas aos quatro anos de idade; os 30% seguintes realizar-se-iam entre os 4 e os 8 anos e os 20% restantes entre os 8 e os 16 anos" (BRUNER, BLOOM, KRAUS, 1964).

Outros factores sociais vieram contribuir para a importância dada à educação da criança antes da entrada para a escola primária: o acesso cada vez mais generalizado das mulheres ao mundo do trabalho, a melhoria global do nível de vida, o prolongamento da escolaridade obrigatória, cada vez mais determinante no futuro do indivíduo. Assim, mesmo quando não trabalham, as mães já não se sentem capazes de dar uma resposta adequada à educação dos filhos na fase compreendida entre os 3 e os 6 anos, procurando que frequentemente estabelecimentos de educação pré-escolar, que, não sendo de frequência obrigatória, acabaram por ser procurados sobretudo pelas classes médias (AUSTIN, 1976), mais esclarecidas sobre o valor do seu papel educativo e mais preocupadas com o futuro social dos filhos.

c) Função preventiva e compensatória

Verificava-se paralelamente que o ensino obrigatório e gratuito, criado pelas necessidades da civilização industrial, embora considerado como meio de democratização (proporcionar a todos a mesma escolaridade de base de modo a garantir as mesmas oportunidades), era antes um meio de selecção, constatando-se que o insucesso e abandono escolar nos níveis mais baixos recaía sobretudo nas classes mais desfavorecidas (BOWLES e GINTIS, 1976; BEAUDELLOT e ESTABLET, 1971; BOURDIEU e PASSERON, 1964, 1970).

O desafio que se colocava nos anos 70 à educação de infância era a possibilidade de corrigir o que se considerava como um défice do ambiente socio-familiar, que seria a causa de certas crianças terem dificuldade em se adaptar às exigências da cultura escolar. Como desenvolver na educação pré-escolar esta função compensatória? Deveria aquela tornar-se acessível a todas as crianças? Deveria utilizar programas especiais destinados às crianças de meios desfavorecidos?

Em muitos países europeus foi desenvolvida uma política de expansão da educação pré-escolar, donde resultou que actualmente nalguns países como a França, a Bélgica e a Holanda, embora não sendo obrigatória, abranja praticamente 100% das crianças com 4/5 anos.

Nos países anglo-saxónicos e muito particularmente nos Estados Unidos criaram-se programas destinados a compensar as "deficiências culturais" das crianças dos meios e etnias marginalizados. Assim, foi desencadeado um dos mais conhecidos projectos de intervenção centrado na educação de infância, o Projecto "Head Start", que incluía uma multiplicidade de programas, desde o melhoramento dos currículos tradicionais até à formação de pais e a apoios especiais noutros aspectos, como a saúde e os serviços de atendimento psicológico e social, passando por intervenções individuais junto de crianças oriundas de culturas marginalizadas.

As práticas da "educação compensatória" foram acompanhadas de um conjunto de investigações. O que actualmente se sabe sobre a educação de infância é em larga medida fruto deste esforço que permitiu um grande avanço do conhecimento neste domínio e, ao mesmo tempo, levantou questões para as quais ainda se não encontraram respostas e que poderão estimular futuras pesquisas.

Um dos domínios de estudo foi a avaliação, que se desenvolveu em duas vertentes: efeitos da educação de infância no futuro desenvolvimento e integração social do indivíduo; programas educativos que produziam maiores benefícios.

Quanto ao primeiro aspecto, as avaliações centraram-se na influência que estes programas, instaurados como meio de prevenir o insucesso escolar, vinham a ter na escolaridade posterior.

Os primeiros resultados foram bastante decepcionantes, chegando-se à conclusão que os progressos das crianças, nomeadamente em termos de Q.I. e de rendimento escolar, tinham tendência a desvanecer-se, extinguindo-se praticamente ao cabo de três anos após o início da escola primária. No entanto, estudos longitudinais posteriores ("Consortium on Developmental Continuity", LAZAR, DARLINGTON, 1975), feitos a partir de doze programas de educação pré-escolar e utilizando diversos instrumentos de avaliação aplicados a crianças que tinham frequentado o jardim de infância e cuja idade se situava entre os nove e os dezanove anos, concluíram que:

— A educação pré-escolar reduz significativamente o número de crianças de meios socio-economicamente desfavorecidos que são enviadas para classes de ensino especial.

— A educação pré-escolar tem o efeito de reduzir 'em média' a incidência do insucesso escolar nas crianças de meios socio-economicamente desfavorecidos.

— As crianças que frequentaram a educação pré-escolar tendem a atingir o nível mínimo exigido pela escola nos vários graus da escolaridade.

— A educação pré-escolar afecta positivamente as realizações escolares posteriores, independentemente dos dados obtidos em testes.

— As expectativas das mães das crianças que frequentaram a educação pré-escolar são em geral mais elevadas. Além disso, as crianças demonstram uma maior tendência em ter orgulho de si próprias e para dar razões, centradas em realizações concretas, do que as crianças do grupo de controle" (SYLVA, ROY e PAINTER, 1980; KATZ e MOHANTY, 1985).

Um outro relatório de avaliação longitudinal sobre os resultados da educação pré-escolar confirma estes dados (SCHWEINHART e WEIKART, 1980). Estes autores fazem ainda uma análise económica das implicações a longo prazo da educação de infância, demonstrando que o investimento financeiro feito na educação pré-escolar se torna rentável pelo que permite poupar em termos de custos em educação especial e em estabilidade de emprego, redução da delinquência e outros quadros sociais associados habitualmente aos efeitos dos meios desfavorecidos nas crianças e nos jovens.

Assim, os dados actualmente disponíveis permitem concluir que a educação pré-escolar tem geralmente efeitos positivos, acentuando certos autores que os programas que envolvem não só as crianças como também os pais tiveram melhores resultados (SMITH, 1980; RUTTER *et al.*, 1979; WEIKART *et al.*, 1978; MARTINS, M. e PEREIRA, F., 1978). Estes estudos chamam a atenção para a influência global do ambiente em que a criança se desenvolve e nomeadamente para a importância do ambiente familiar.

A publicação "Educação Pré-escolar" (Conselho da Europa, 1981) resume do seguinte modo as conclusões dos programas de "educação compensatória":

"Reconhecem as vastas possibilidades que a educação pré-escolar oferece para favorecer as crianças socialmente desfavorecidas.

Não cometem o erro de lhe atribuir o poder mágico de compensar os efeitos de um 'handicap' social.

Admitem que, sendo a influência da educação pré-escolar inferior à da educação familiar, deverão consagrar-se os modestos recursos disponíveis a complementar e apoiar o papel dos pais e não a substituir-se a eles".

Dal assistir-se a uma mudança de perspectiva: enquanto os pioneiros da "educação popular" esperavam melhorar a situação socio-cultural das classes desfavorecidas através da expansão da escolaridade — dar mais escola àqueles que têm dificuldade em se adaptar à cultura escolar — actualmente pensa-se que as relações entre a educação e a reforma social devem ser vistas dialecticamente: "É a imbricação da vida comunitária na educação que vai criar uma dinâmica favorável ao desencadear dos processos de aquisição de conhecimentos instrumentais e a sua utilização na prática quotidiana. Trata-se com efeito de suscitar uma dinâmica social que permita utilizar a educação na experiência quotidiana e graças à qual as classes desfavorecidas tenham um papel activo nesse processo" (OCDE, 1980).

Se assim não for, a educação pré-escolar pode tornar-se apenas um meio de selecção social precoce, como demonstram estudos do C.R.E.S.A.S. (1974).

As avaliações longitudinais estudaram também o tipo de programas mais eficazes, não se tendo chegado, neste aspecto, a qualquer resultado conclusivo. A comparação entre os resultados alcançados por crianças que tinham frequentado jardins de infância usando diferentes métodos (montessoriano, "tradicional", centrado no desenvolvimento cognitivo) não demonstrou a superioridade de qualquer um sobre os outros (WEIKART *et al.*, 1978).

De igual modo foram testados os programas mais informais que se centravam na actividade lúdica, em comparação com os que davam maior importância à aquisição de pré-requisitos necessários à escolaridade primária. Também aqui se não obtiveram resultados concludentes, podendo apenas afirmar-se que as práticas de jardim de infância "devem incluir actividades preparatórias da escola primária bem como actividades de escolha livre e de interacção social com um certo grau de informalidade", ou melhor, "estabelecer um equilíbrio entre os objectivos referentes ao desenvolvimento intelectual, os que dizem respeito à preparação para a escola e os que se referem à socialização" (KATZ e MOHANTY, 1985).

Alguns autores (AUSTIN, 1976; BERNSTEIN, 1977) consideram ainda que uma certa educação informal centrada na criança e na sua actividade lúdica favorece sobretudo as crianças oriundas de meios favorecidos, para quem a educação no jardim de infância é um complemento da educação familiar. Bernstein acrescenta que as famílias de meios populares têm dificuldade em compreender como é que esta "pedagogia invisível" pode ter um papel no desenvolvimento e no futuro sucesso das crianças.

De todos estes estudos podemos concluir "que não existe um modo privilegiado de educar indiscriminadamente todas as crianças, em todos os contextos sociais, e que diferentes modelos curriculares se adequam de forma variável a diferentes crianças (e educadores) em diferentes contextos sociais" (EVANS, 1982).

Há, no entanto, um aspecto fundamental em que diversos estudos chegam à mesma conclusão: o empenhamento da educadora e o tipo de interacções que se estabelecem entre o adulto e a criança são decisivos para o sucesso da educação de infância. O que leva WEIKART *et al.* (1978) a afirmar que "as abstracções a que chamamos 'modelos curriculares' não são extrinsecamente eficazes, dependendo a sua eficácia do esforço humano investido na sua realização".

Algumas conclusões destes estudos estiveram presentes na elaboração do Projecto Alcácer:

— a educação de infância é importante para o futuro escolar e social das crianças;

— para atingir real eficácia, qualquer prática de jardim de infância, sobretudo se se realiza em meios socio-culturalmente desfavorecidos, terá que incluir concomitantemente uma intervenção junto dos pais e da comunidade, ou seja, preocupar-se com o ambiente global em que a criança se desenvolve;

— não há modelos universais aplicáveis a qualquer contexto, pelo que a sua criação e adaptação tem de ser feita em interacção com a realidade;

— um modelo curricular para a educação de infância deve apresentar um equilíbrio entre os vários domínios do desenvolvimento da criança;

— a qualidade da interacção estabelecida entre as crianças e a educadora, decorrente da motivação e empenhamento desta, é fundamental para o êxito de qualquer modelo curricular.

Desenvolvimento da educação de infância em Portugal

Falámos até agora genericamente do desenvolvimento da educação pré-escolar e dos resultados da investigação realizada neste campo em vários países, os quais, embora controversos, permitem tirar algumas conclusões. Para situar melhor o Projecto Alcácer, apresentaremos alguns apontamentos acerca do desenvolvimento da educação de infância em Portugal, para seguidamente nos situarmos no caso de Alcácer.

Apesar de a educação de infância ter sido pouco difundida, podemos também encontrar as três funções que se lhe atribuem: função social de cuidar das crianças, função educativa e função preventiva.

As instituições inicialmente criadas tinham, tal como noutros países, funções predominantemente sociais. Podemos datar as primeiras de 1834, ano em que se constituiu sob os auspícios de D. Pedro IV a "Sociedade das Casas de Asilo de Infância Desvalida", que criou em Lisboa, entre 1834 e 1897, doze Casas de Asilo, que ainda hoje funcionam, sendo mais conhecidas pela sigla S.C.A.I.D.

Apesar das várias propostas e discussões parlamentares do último período da Monarquia Constitucional, a única iniciativa governamental que se realizou foi a construção de um "chalet" para o funcionamento de uma "Escola Froebel" no Jardim da Estrela, em Lisboa, a qual se inaugurou em 1882, e que também se encontra ainda em actividade, mantendo as mesmas finalidades que lhe deram origem.

Durante a 1.ª República, e apesar dos esforços e da abundante legislação produzida, os resultados não foram significativos. "Uma investigação honesta apenas nos deu a certeza de que, nos 16 anos que medeiam entre 1910 e 1926, entraram realmente em funcionamento 12 'escolas infantis' — 7 criadas pela Câmara Municipal do Porto, 4 Jardins-Escolas João de Deus e a Escola Israelita — e algumas 'secções infantis' em escolas particulares" (FERREIRA GOMES, 1986).

A linha político-ideológica do período salazarista foi a de obstruir ou colocar graves entraves ao trabalho das mulheres fora de casa, considerando-se que o seu lugar era na família. Em 1933 surge a "Obra das Mães pela Educação Nacional" como alternativa para a educação de infância institucional e em 1937 o Ministro da Educação, Carneiro Pacheco, propõe a extinção dos jardins de infância oficiais.

No entanto, a necessidade social de instituições que tomassem conta das crianças (posto que o contingente de mão-de-obra feminina ia aumentando) impunha-se. É assim que departamentos estatais ligados à assistência pública se vêem obrigados a subsidiar estabelecimentos particulares de educação de infância e que as classes mais altas, pretendendo proporcionar aos filhos melhores condições educativas, constituem um forte contributo para a criação de outros estabelecimentos supervisionados pela Inspeção-Geral do Ensino Particular do Ministério da Educação.

Só nos anos 70 e mais concretamente em 1973, com a "Reforma Veiga Simão", o Ministério da Educação volta a tentar implantar a educação pré-escolar gratuita a nível oficial. Tirando também proveito da mesma conjuntura política, o I.F.A.S. torna-se o principal instrumento de assistência pública em todo o país (à excepção da cidade de Lisboa, a cargo da Santa

Casa da Misericórdia), substituindo gradualmente os esquemas em vigor por um esquema integrado de segurança social e desencadeando acções diversificadas (acção comunitária, apoio à 1.ª e 2.ª infâncias, formação e aperfeiçoamento de pessoal, etc.), com o objectivo de dinamizar e modernizar a capacidade de resposta aos inúmeros problemas existentes.

As transformações políticas e sociais trazidas pelo "25 de Abril" vão determinar uma rápida expansão da educação de infância, cuja taxa de cobertura passou de 12% para 30% nos últimos dez anos (BAIRRÃO *et al.*, 1986).

Actualmente, dois departamentos estatais — Segurança Social e Educação — superintendem na educação de infância. Do primeiro estão dependentes instituições que recebem crianças dos 0 aos 6 anos, com um horário que permite dar resposta aos problemas das mães trabalhadoras, enquanto o segundo tutela instituições que recebem crianças dos 3 aos 6 anos e que têm um horário "escolar".

De ambos os departamentos dependem estabelecimentos oficiais por eles geridos directamente, havendo ainda uma considerável variedade de entidades privadas, funcionando no âmbito de um ou de outro. No Quadro I procuramos sistematizar a diversidade de instituições públicas e privadas.

Os dados mais rigorosos actualmente disponíveis (BAIRRÃO *et al.*, 1986) indicam uma grande irregularidade na predominância de instituições ligadas a um ou outro Ministério, nas várias regiões do país, que parece poder atribuir-se à diferente implantação da Segurança Social antes de 1974 e ainda à política autárquica que tem grande peso na expansão da educação de infância, sobretudo em meios rurais.

QUADRO I
Tipos de Respostas existentes em Portugal para a Educação de Crianças dos 0 aos 6 anos

Instituições	Oficiais	Educação Segurança Social
	Dependentes de outros organismos estatais	
	Privadas com acordo de participação (1)	— Ligadas à Segurança Social
	Privadas com alvará de um ou outro Ministério	— com fins lucrativos — sem fins lucrativos
Colocação familiar	— amas participadas pela Segurança Social — amas clandestinas	

(1) A Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo subsidiou durante alguns anos instituições particulares.

Sendo Alcácer do Sal, como aliás todo o Distrito de Setúbal, uma zona de maior implantação de estabelecimentos ligados à Segurança Social, a maneira como o problema de cuidar e educar as crianças foi solucionado pode ilustrar o seu desenvolvimento em meios rurais.

Alcácer do Sal — um exemplo

As mulheres que trabalham tiveram desde sempre que solucionar o problema de arranjar quem lhes tome conta dos filhos.

Em Alcácer do Sal, como noutras regiões do Alentejo, o período intenso da faina agrícola situa-se entre Março e Outubro. No passado, durante esse período, as mulheres ou levavam os filhos consigo para o campo, onde ficavam entregues à trabalhadora encarregada de aquecer a comida para o rancho, ou recorriam a amas. Estas eram mulheres mais idosas que, já não podendo trabalhar no campo, asseguravam a sua subsistência tomando conta de meia dúzia de crianças, pagando cada mãe, semanalmente, o salário de um dia de trabalho. Quando a ama porventura adoecia, cada mãe, revezando-se, "tirava" um dia, ficando com todo o grupo. Todavia, a institucionalização de pensões para a terceira idade tornou difícil encontrar mulheres disponíveis para este trabalho.

As transformações decorrentes do "25 de Abril", ao criarem melhores condições de vida para as populações rurais, permitiram-lhes tomar consciência das suas carências, dos seus direitos e da sua capacidade para resolver os problemas — o que aliás virá a ter uma influência decisiva na expansão da educação de infância.



No Concelho de Alcácer do Sal estas transformações sociais estiveram profundamente ligadas à Reforma Agrária: formação de Cooperativas Agríco-

las que garantiam emprego não só a um maior número de mulheres mas também durante todo o ano, situação que veio agudizar o velho problema da "guarda" das crianças. Este movimento de mobilização popular e de cooperação, desencadeado pela Reforma Agrária, determinou o aparecimento de várias organizações populares, com a finalidade de encontrar soluções para os problemas sociais mais prementes: habitação, saúde e assistência às crianças.

Este movimento foi apoiado pelo I.F.A.S. que, parcialmente regionalizado, estava vocacionado para atender às necessidades das mães trabalhadoras rurais, além de se encontrar apetrechado para poder dar uma resposta imediata. Assim, o S.A.D. de Setúbal, dele dependente, dispo de técnicos qualificados e empenhados e beneficiando de circunstâncias locais favoráveis, logrou enquadrar as soluções dispersas surgidas da dinâmica popular, que levaram à criação de uma rede de equipamentos para a infância.

Os técnicos do S.A.D. foram intervindo quer informando as populações sobre a legislação existente e a melhor forma de se organizarem para obter apoios estatais, quer auxiliando na selecção do pessoal dos estabelecimentos e proporcionando-lhe formação. Também influenciaram a escolha do material educativo e esclareceram sobre os objectivos do trabalho no jardim de infância, que não deveria ser uma antecipação do programa da escola primária (único modelo de educação institucional que as populações conheciam).

As instituições do poder autárquico (Câmara e Juntas de Freguesia), considerando prioritário o desenvolvimento da educação de infância no Concelho, deram também o seu apoio.

Em 1981 havia no Concelho de Alcácer do Sal dezasseis instituições de educação de infância (só três criadas antes de 1974), com capacidade para atender cerca de 400 crianças entre os 0 e os 6 anos — sensivelmente cerca de 40% das crianças do Concelho nessa faixa etária, o que é superior à média nacional. No Quadro II discrimina-se o tipo, número, localização e data de abertura das instituições.

Das três instituições existentes antes de 1974, as duas mais antigas foram fundadas por organizações religiosas (paróquia, ordem religiosa), estando localizadas nas duas vilas do Concelho; a terceira (Casebres), situada numa aldeia, aparece mais tarde e é fruto da nova política "assistencial" iniciada no final dos anos 60. Em relação às instituições criadas entre 1974 e 1981, as primeiras surgem ligadas à Segurança Social. Só mais tarde aparecem os estabelecimentos da rede pública do M.E., desenvolvida a partir de 1978.

É no contexto particular deste Concelho, que não podemos desligar da evolução do atendimento de crianças em idade pré-escolar e das características de uma realidade portuguesa, que surge o Projecto Alcácer.

QUADRO II
 Instituições de Educação de Infância Existentes no Concelho de Alcácer do Sal em 1981

	TIPO	N.º	LOCALIZAÇÃO	DATA DE ABERTURA
<i>Instituições ligadas à Segurança Social</i>	Oficial	1	Alcácer do Sal	1974
	Instituições Privadas de Solidariedade Social — — IPSS —	7	Torrão	1959 (1)
			Casebres	1969
			Rio de Moinhos	1976
			Sta. Catarina	1977
			Sta. Susana	1977
			Comporta	1979
			B.ºs de S. João e Olival Queimado	1981
	Particulares (sem acordo)	4	Palma	1975
			Fangarifau	1976
Monte Novo de Palma			1976	
Pinheiro			1977	
<i>Instituições ligadas ao M.E.</i>	Oficial	2 (2)	Alcácer do Sal	1979
			Torrão	1979
	Com subsídio (3)	2	Alcácer do Sal	1939 (4) 1980 (5)
Total		16		

(1) Transformada em IPSS paroquial em 1976

(2) 2 Jardins de Infância com 4 salas

(3) Actualmente o M.E. já não subsidia instituições particulares

(4) Orientada por ordem religiosa

(5) Apoiada pela Autarquia

I. A CONSTRUÇÃO PARTICIPADA DE UM PROJECTO DE INOVAÇÃO

Não podendo transformar aquilo que se não conhece, a equipa do Projecto Alcácer começou o trabalho por uma *caracterização* do contexto e da situação da educação de infância no Concelho. Esta caracterização teve como objectivo avaliar a realidade, ou seja, foi um "processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para ajuizar de decisões alternativas" (Stufflebeam *et al.*, 1971). Além de visar a organização de um *plano de intervenção* adequado à realidade em que se pretendia intervir, tinha ainda outras finalidades:

- Detectar os problemas e necessidades de formação sentidas pelas pessoas locais, envolvendo-as na construção de um projecto a ser realizado em conjunto;

- Possibilitar à equipa um contacto directo e uma inserção na realidade em que iria trabalhar;

- Ter uma descrição inicial da situação que servisse de referência para avaliar as transformações conseguidas.

A recolha de dados centrou-se nos aspectos estruturais e dinâmicos dos meios em que as crianças crescem:

- as instituições de educação para a infância
- as famílias

Porque estes dois ambientes educativos são os que mais directamente determinam o seu desenvolvimento, pareceu ainda importante conhecer as características das práticas educativas neles utilizadas, assim como as relações e interacções que estabeleciam entre si. Procurou ainda fazer-se a *avaliação do desenvolvimento das crianças*, comparando-se a situação das que frequentavam e das que não frequentavam instituições para a educação de infância.

Mas, considerando que só se podem compreender estas instituições e as suas práticas educativas quando situadas nos contextos sociais mais vastos em que estão inseridas, foram também recolhidos dados que permitiram caracterizar:

- as comunidades em que existiam instituições para a infância;

- o Concelho como realidade global que enquadrava todos estes aspectos.

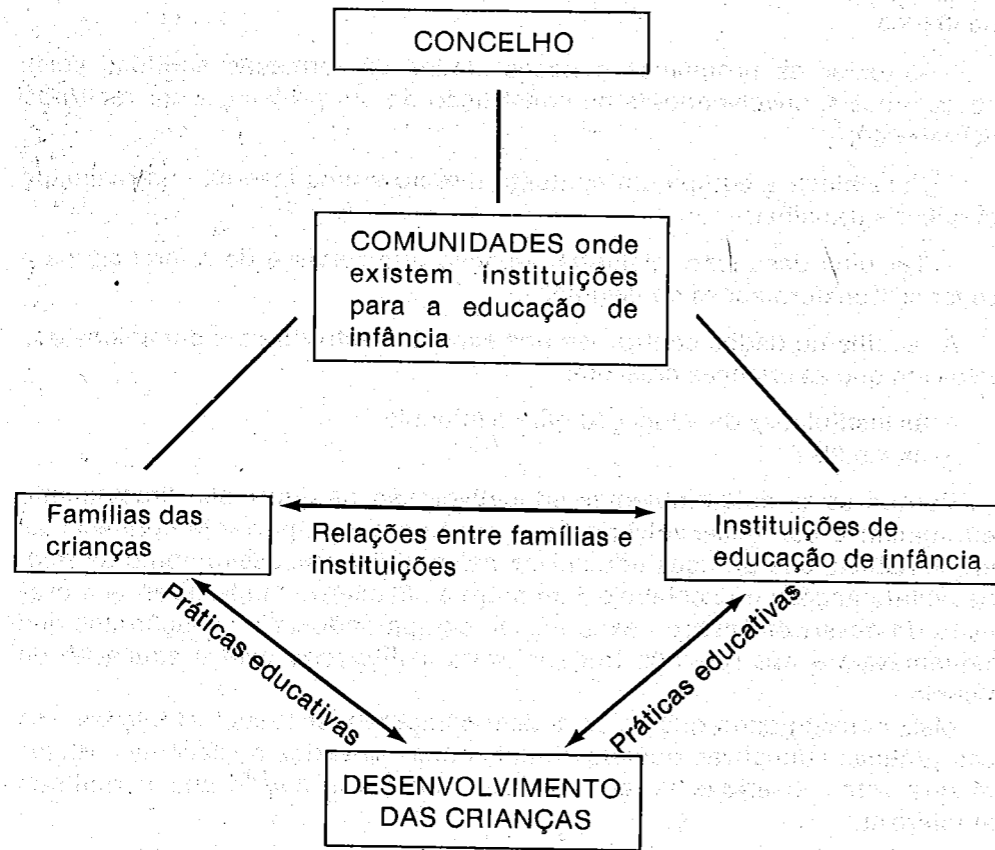
Procedeu-se ainda a uma recolha de opiniões junto dos adultos sobre as suas necessidades, desejos e expectativas, de modo a poderem participar na elaboração de um projecto que lhes dizia directamente respeito.

Uma apresentação esquemática pode ajudar a tornar claro o processo de caracterização (QUADRO III).

Caracterização e plano

Alcácer do Sal é em área o segundo maior concelho do país: 1482 km², embora tenha uma fraca densidade populacional: 10,75 habitantes/km² (15 953 habitantes). A sede (Alcácer do Sal) é a localidade de maior concentração populacional com 4 250 habitantes. A outra vila do Concelho, Torrão, tem 2 299, tendo os restantes (81) aglomerados populacionais abaixo de 600 habitantes e cerca de metade abaixo de 100 (segundo o Censo de 1980).

QUADRO III (1)
Esquema da caracterização inicial



(1) Os resultados da caracterização foram apresentados nos Estudos n.º 1, 2, 3, 4, 5 do Projecto Alcácer

A principal fonte de rendimento económico é a agricultura, destacando-se a produção de arroz, gado e cortiça. A maioria da população (71%) trabalha no sector primário, havendo 10% de trabalhadores no sector secundário e 19% no terciário (segundo o Censo de 70, embora se estime que estes números não tenham variado significativamente desde então).



Trata-se assim de um meio em que a maioria da população se dedica à agricultura, onde há grandes espaços abertos e não existem grandes aglomerados populacionais, ou seja, um meio de características nitidamente rurais.

Mesmo havendo características comuns a todas as localidades do Concelho — rendimento baixo (capitação do Produto Interno Bruto em 1970, 22 contos); tendência para o desemprego, sobretudo feminino (1500 a 2000 desempregados em 1981, sendo 70% de mulheres segundo dados do Sindicato) e procura de trabalho fora da agricultura e da sua terra (construção civil, pólos industriais de Sines e de Setúbal) por parte de muitos homens — poder-se-á considerá-lo como uma unidade? Será a mesma coisa viver numa vila com alguns milhares de habitantes ou numa aldeia com algumas centenas (mesmo não tendo em conta as tradições históricas e culturais de cada uma das comunidades)?

Analisando mais de perto as comunidades, verificavam-se semelhanças entre elas mas também grandes diferenças quanto ao número de habitantes, serviços, infra-estruturas e facilidades de comunicação, elementos que levaram a distinguir, para efeitos de caracterização, uma zona "urbana" (as vilas do Concelho), uma zona rural com ligações e uma zona rural isolada.

O tratamento de dados a partir desta distinção fez ressaltar que as características próprias do meio social envolvente têm consequências nos meios educativos mais restritos em que as crianças se desenvolvem.

Detectou-se uma tendência para as localidades mais pequenas e isoladas serem em tudo mais desfavorecidas: pessoal das instituições com menor escolaridade e com maior dificuldade em ter parâmetros de compreensão do desenvolvimento das crianças, pais menos empenhados em favorecer o desenvolvimento dos filhos, apresentando as próprias crianças indicadores de desenvolvimento mais baixos quer em relação à norma quer em relação às das comunidades do Concelho com mais recursos.

Os habitantes destas localidades tinham consciência das dificuldades existentes e uma menor auto-estima, acreditando pouco nas potencialidades educativas da comunidade e mesmo em si próprios como agentes do desenvolvimento das crianças. O desabafo de um elemento da direcção de um infantário situado numa delas, ao dizer que "os meninos em indo para Alcácer ou Grândola ficam mais inteligentes", é paradigmático como expressão desse sentimento.

Perante esta situação, o que fazer? Acentuar as diferenças e adoptar uma estratégia compensatória específica e mais intensa junto dos mais desfavorecidos? Ou acentuar as semelhanças, encontrando linhas de intervenção comuns? Esta última foi a alternativa escolhida.

Participaram por isso no Projecto Alcácer as sete instituições existentes no Concelho que, apesar das diferenças, tinham características que permitiam integrá-las num projecto comum:

— Terem partido de iniciativas populares ou locais para responder às necessidades sentidas pela população;

— Serem Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) com acordo com o Centro Regional de Segurança Social de Setúbal, que comparticipava o seu financiamento, devendo os pais dar também uma contribuição;

— Serem orientadas por direcções eleitas ou designadas, que não auferem qualquer remuneração pelo desempenho do cargo;

— Receberem crianças em idade de creche e jardim de infância, podendo ainda ter outras valências (ATLs para crianças que frequentam a escola primária, Centro de Dia para Idosos);

— Estarem abertas 10-11 horas por dia, tomando as crianças pelo menos duas, mas na sua grande maioria três, refeições diárias na instituição (pequeno almoço, almoço e merenda);

— Terem pessoal sem habilitações profissionais para a educação das crianças em idade pré-escolar.

Durante os três anos em que decorreu o Projecto, estas instituições sofreram alterações: eleição de novas direcções, modificação da frequência das crianças, mudanças de pessoal, etc. Para dar uma ideia do tipo de estabelecimentos, apresentamos um quadro da situação em 1984, último ano do Projecto, assinalando as modificações que foram sendo produzidas (QUADRO IV).

Estas instituições polivalentes atendem entre 20 e 40 crianças em idade de creche e de jardim de infância, num total de 200 crianças. Funcionam na sua maioria em instalações construídas de raiz, tendo condições bastante

boas ou pelo menos razoáveis. Dispõem do equipamento e material que vulgarmente se encontra nos jardins de infância, ainda que pouco abundante e diversificado nalguns Centros, no início do Projecto.

QUADRO IV
Sete IPSS do Concelho de Alcácer do Sal que Participaram no Projecto
As Crianças e o Pessoal (em 1984)

	CRIANÇAS		PESSOAL C/ FUNÇÕES EDUCATIVAS		Pessoal Auxiliar, Limpeza, Cozinha
	Creche e J.I.	ATL	Creche e J.I.	ATL	
Centro Social e Paroquial do TORRÃO	40	56(+)	3	1	2
Centro Social da COMPORTA	25	25(+)	2	1(1)	3
Associação de Creche e J.I. de CASEBRES	25	30(+)	3	1	2
Centro Cultural do BAIRRO de S. JOÃO e OLIVAL QUEIMADO	30	30	4	2	2
Centro Social "O NOSSO NINHO" de STA. CATARINA	30	25	3	1	1
Centro Social de RIO DE MOINHOS DO SADO	20	10(+)	3	1(1)	3
Centro Social de SANTA SUSANA	20	—	1	—	1

+ Abertos entre 82 e 84

(1) Estas instituições têm também um Centro de Dia para Idosos

Abertas 10-11 horas por dia, o pessoal tem de fazer horários rotativos para haver sempre alguém que acompanhe as crianças. O pessoal oscila entre 2 e 8 pessoas, num total de 40. Dezanove exercem funções educativas com grupos de crianças em idade de creche e de jardim de infância e sete com grupos de ATL. Este pessoal não tem formação específica, indo as suas habilitações da 4.ª classe ao curso complementar do ensino secundário. O pessoal com funções auxiliares, num total de 14 elementos, tem em média uma formação escolar mais baixa e, apesar de não ter à seu cargo um grupo de crianças, tem muito contacto com elas.

A subsistência destas instituições é garantida fundamentalmente pelo subsídio mensal, por criança, atribuído pela Segurança Social, complementado pela contribuição dos pais. As tabelas oficiais que regulamentam esta comparticipação são ajustadas pelas direcções, por entenderem que a maioria dos agregados familiares não podem pagá-las, em virtude de serem bastante altas; deste modo as direcções enfrentam problemas de financiamento por vezes difíceis de resolver, já que são elas as responsáveis pelas instituições e pelo seu bom funcionamento (gerir as verbas recebidas, apresentar contas, recrutar o pessoal, etc.).

Cinco são associações, sendo a maioria dos sócios constituída pelos pais das crianças que as frequentam, os quais elegem a direcção (formada por cinco elementos) por um período de três anos. As outras duas são IPSS paroquiais, em que o pároco da freguesia ou seu substituto é por inerência o presidente da direcção; este decide sobre o recrutamento dos outros membros por escolha ou eleição.

A recolha de dados no período inicial permitiu determinar estas características estruturais, comuns ao conjunto das instituições, e teve ainda como objectivo conhecer a sua dinâmica educativa, que poderemos caracterizar brevemente dizendo que a sua principal finalidade era tomar conta das crianças. Esta função, que é necessária e não pode ser menosprezada, era valorizada pelas direcções, que consideravam prestar assim um serviço útil à comunidade, visto que "as mães podiam ir trabalhar descansadas"; por outro lado, a existência de instituições de educação de infância, à semelhança do que acontece nos meios considerados mais desenvolvidos, era um motivo de prestígio para pequenas comunidades rurais.

Mas mesmo nas instituições que têm a preocupação predominante de tomar conta das crianças, existe inevitavelmente uma função educativa. Como reconhecia no início do Projecto o pessoal dos estabelecimentos, estes são educativos porque as crianças podem beneficiar de jogos, brinquedos e outros materiais que não têm em casa e também conviver com um grupo de crianças da sua idade, participando em actividades que favorecem o seu desenvolvimento.

A avaliação inicial da situação e do contexto da educação de infância no Concelho, com recurso a uma metodologia que poderá parecer clássica, correspondeu na prática a uma atitude diferente da que preside à investigação tradicional. Uma recolha de dados feita directamente no local pela equipa que também iria ter a seu cargo a intervenção levou, naturalmente, a uma implicação muito maior do que a de uma observação exterior feita por pessoas não empenhadas na sua mudança.

Além disso, a transformação da realidade não dependia apenas da equipa de intervenção, implicava a colaboração dos vários intervenientes no processo. Assim, as razões e finalidades da caracterização foram formalmente comunicadas às pessoas e instituições interessadas na educação das crianças, havendo a preocupação sistemática de as envolver na análise da situação e de identificar as suas necessidades, aspirações e expectativas em relação ao Projecto, de modo a poderem ser tomadas em conta na elaboração do plano.

De entre essas pessoas e instituições (pais, autarquias, Serviços de saúde, Segurança Social, etc.), o pessoal e as direcções foram considerados como aliados privilegiados da equipa do Projecto. Membros da comunidade em que as instituições estavam implantadas, encontravam-se na sua maioria ligados a elas desde a criação, tendo despendido muitos esforços para assegurar a sua abertura e viabilização, estando por isso particularmente interessados em garantir um bom funcionamento e a melhoria das condições educativas.

Junto do pessoal e direcções ou com a sua participação é que foi possível recolher a grande maioria dos dados, o que possibilitou à equipa do Projecto uma compreensão, por dentro, dos problemas existentes, que de outro modo teria sido impossível; e ainda estabelecer uma relação entre pessoas que iriam trabalhar lado a lado num projecto comum.

Deste modo, a caracterização/avaliação inicial não se limitou a um mero estudo da situação, marcando antes o começo do processo de intervenção, com a mobilização das pessoas para um projecto de mudança, dando-lhes oportunidade de serem ouvidas na elaboração de um plano que seria realizado com a sua participação. As próprias questões colocadas pelas técnicas de investigação utilizadas foram uma forma de iniciar uma reflexão sobre a realidade, a ser continuada ao longo de todo o processo.

Devolução e contrato

Os resultados da caracterização inicial foram apresentados àqueles que, tendo estado implicados na recolha de dados, iriam estar mais directamente envolvidos na realização do Projecto: pessoal e direcções. Esta devolução teve como objectivos:

- garantir a sua participação em todo o processo;
- permitir o confronto entre a interpretação da realidade feita por pessoas exteriores e as perspectivas dos intervenientes locais;
- estabelecer o primeiro acerto de uma linguagem comum e simultaneamente possibilitar às pessoas locais terem uma visão mais distanciada da sua realidade (condição para se integrarem num projecto de investigação).

Foi feita junto de cada instituição, tendo para o efeito os resultados da avaliação sido organizados e reelaborados de forma a, sem perderem rigor, serem acessíveis e significativos para as pessoas com quem se iria trabalhar. Foram assim elaboradas monografias de cada uma das localidades e um diaporama, com o nome de "Alcácer, meio educativo", onde se dava uma panorâmica global do Concelho, do conjunto das instituições e das características do seu quotidiano.

A devolução foi ainda ocasião para propor e negociar com cada instituição um plano operacional de intervenção, em que se estabeleciam fundamentalmente duas estratégias:

- permanência regular e periódica de elementos da equipa em cada instituição;
- encontros gerais do pessoal e das direcções.

A ideia de acompanhar o quotidiano das instituições tinha sido proposta pelo pessoal que, já com alguma experiência de encontros de formação, manifestara dificuldade em pôr em prática, na sua realidade, as sugestões aí apresentadas. Os pormenores e a maneira de concretizar este plano foram acertados com cada uma das instituições, tendo em conta as disponibilidades da equipa.

Após estes acertos e negociações, houve necessidade de realizar um encontro geral com pessoal e direcções, para em conjunto chegar a uma elaboração final do plano, dado que o Projecto supunha a existência de uma interacção entre todas as instituições. Com este encontro geral terminou a primeira fase do Projecto, que teve a duração de um ano e cujas actividades foram: o conhecimento da realidade, a produção de estudos que descrevem o processo e os resultados, a proposta de um plano, a devolução de resultados e a negociação do plano entre os intervenientes.

Esta negociação com cada uma das instituições e com o seu conjunto originou a formalização de um *contrato* entre a equipa do Projecto Alcácer e as instituições participantes. Sabe-se que em qualquer acção, nomeadamente no que respeita à formação ou à educação, existe sempre um contrato mais ou menos implícito entre os intervenientes. Se a sua explicitação é sempre conveniente, no caso do Projecto Alcácer a necessidade de o formalizar advém da sua origem: oferta de apoio feita por uma equipa exterior a determinadas instituições, que têm a liberdade de a aceitar ou não. Efectivamente, a decisão de participar foi feita voluntariamente, tanto mais que a equipa não tinha qualquer função ou poder institucional, como acontece em processos de formação que implicam a obtenção de um diploma ou classificação ou que são propostos por entidades de que as pessoas ou instituições dependem hierarquicamente.

Se existia já um esboço de contrato desde que a equipa explicou os objectivos do seu trabalho e solicitou a colaboração das instituições para a caracterização, só a partir da avaliação da situação, do levantamento dos problemas existentes, foi possível escolher instituições com características semelhantes e propor-lhes um plano em que se definiam objectivos, estratégias globais e distribuição dos recursos humanos da equipa. A negociação do plano permitiu clarificá-lo e torná-lo operacional e criou as condições necessárias para a formalização de um contrato em que se puderam estabelecer com maior precisão os compromissos de ambas as partes.

Mas, tal como o conhecimento e avaliação da realidade, o contrato não ficou estabelecido de uma vez para sempre. Sendo considerado um dispositivo regulador do processo e da participação dos intervenientes, manteve-se sempre em aberto, podendo ser rescindido ou continuar válido e ir sendo acertado e renegociado, através de um confronto contínuo entre os valores, opiniões, necessidades e propostas dos participantes.

Finalidades da inovação

A partir das características enunciadas e da dinâmica resultante da participação na construção do plano, quais os objectivos a fixar para a intervenção?

Sendo instituições sem pessoal profissionalizado, com um horário de funcionamento e uma organização muito marcados pela finalidade de cuidar bem das crianças, poderia parecer óbvio que a intervenção deveria centrar-se na formação do pessoal com funções educativas. O conhecimento da sua dinâmica interna levou, no entanto, a pensar que a transformação não podia depender apenas do esforço de algumas pessoas, tinha que implicar toda a instituição: o pessoal com funções educativas, a direcção e o pessoal auxiliar. Todos têm directa ou indirectamente uma grande influência na qualidade de ambiente educativo proporcionado às crianças. Mas qual o sentido a dar à mudança institucional? Como realizá-la?

Estas instituições, além de manterem a sua função de tomar conta das crianças e de melhorarem a função educativa e conseqüentemente preventiva, poderiam ainda desempenhar uma *quarta função* que, ultrapassando embora a educação das crianças, seria indispensável para garantir um ambiente favorável ao seu desenvolvimento: formação dos adultos e desenvolvimento da comunidade.

Alguns conceitos ajudaram a definir melhor esta função. Um vem de LANDSHEERE (1976), que diz em "A formação dos docentes, amanhã": «Não se poderá formular a hipótese de que, pelo seu carácter activo, flexível, pouco directivo, individualizado, cooperativo ao nível da gestão e da execução, os métodos da animação cultural, que cada vez se definem melhor, prefiguram os métodos de ensino do Ano 2000? (...) A questão parece tanto mais pertinente se (...) a escola deixar de ser o centro principal de aprendizagens cognitivas sistemáticas para desempenhar um maior papel de centro de documentação, de coordenação e de animação socio-cultural».

Esta perspectiva de *animação cultural* (definida no mesmo livro como "práticas novas que procuram ajudar o homem a compreender o seu ambiente social, económico, político, jurídico e cultural, a tomar consciência dos problemas que se põem neste ambiente, de que maneira e por quem são postos, como e por que meios podem ser resolvidos") poderia ser assumida pelos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Outro fundamento teórico foi fornecido pelo Relatório "Prime Enfance" (OCDE, 1980), que analisa três políticas de desenvolvimento da educação pré-escolar — "intervencionismo estatal", "limitação do intervencionismo estatal", "experimentação difusa". Segundo esta última orientação "procura-se fundamentalmente desenvolver um modelo de funcionamento das instituições no qual se realiza uma simbiose efectiva entre as instituições e as colectividades, não aparecendo os Centros como lugares mais ou menos fechados nos quais os grupos de crianças são guardados ou educados por especialistas, mas antes como espaços mais ou menos institucionalizados geridos por grupos locais de cidadãos".

A génese popular das instituições de Alcácer e o seu suporte associativo pareciam proporcionar condições para procurar inspiração neste modelo em que se "propõe uma reorientação dos modos de intervenção de forma a ter em conta as práticas familiares ou locais de modo a valorizá-las ao máximo".

Em terceiro lugar, também pareceu fecunda a noção de "experiência transformante" que BRONFENBRENNER (1979) definiu como "experiência que estrutura o ambiente, produzindo uma nova configuração que estimula nos sujeitos novos comportamentos ainda não actualizados".

Estas instituições, nascidas de uma dinâmica social mais vasta (as mudanças decorrentes do "25 de Abril"), constituindo uma experiência nova para a educação das crianças que tradicionalmente não têm um espaço que lhes seja especialmente destinado, reuniam potencialidades para se tornarem por sua vez dinamizadoras de outras inovações.

Estas três ideias — papel de animação cultural, atitude de abertura à participação da comunidade e potencial de "experiência transformante" — foram algumas das que orientaram o processo de inovação desenvolvido nas instituições de educação de infância integradas no Projecto Alcácer.

Centros de Educação de Infância — um recurso dinamizador da comunidade

Como referência à realidade a atingir, qualitativamente diferente da existente, o termo "Centro de Educação de Infância" tornou-se rapidamente parte da linguagem comum dos intervenientes no Projecto; passaremos a utilizá-lo para designar estas instituições que, embora localmente designadas por creche ou infantário, tinham oficialmente o nome de "Centro Cultural ou Social de ...". A palavra Centro afigurava-se particularmente significativa: um ponto a partir do qual pode irradiar a acção, local de convergência de movimentos e anseios, aberto à "simbiose efectiva entre instituição e comunidade".

Esta referência de génese utópica e como tal impossível de realizar completamente permite, no entanto, dar sentido à mudança, aos objectivos que se vão enunciando e reformulando, às etapas que vão sendo percorridas, às resistências que se vão identificando e ultrapassando, quando se encara a inovação como uma transformação contínua e progressiva e não como meta a atingir.



Os Centros de Educação de Infância deveriam para isso abrir-se à comunidade, de modo a esta os encarar como um *recurso* para as suas necessidades e anseios, no domínio educativo, cultural e social. As crianças, razão de ser da sua criação, poderiam servir de mediadores dessa abertura.

Para ser possível esta função de intervenção na *educação comunitária*, era necessário que pessoal e direcções dessem o primeiro passo, tivessem uma atitude "mais catalítica do que melhorativa, mais contributiva do que compensatória" (POULTON, G. A. e JAMES, T., 1975). Era preciso encontrar determinadas maneiras de fazer, modos de estar com crianças e adultos, que traduzissem uma atitude de compreensão e aceitação dos outros e em que as pessoas encarregadas dos Centros não procurassem ter uma "acção melhorativa" do meio, reveladora de um sentimento de desvalorização do que os pais sabem e fazem.

O Centro também não devia procurar ser compensatório do meio "deficiente" em que as crianças e adultos vivem, mas antes ter uma função de mediação, isto é, facilitar a reinterpretação e reelaboração das experiências que as pessoas têm no seu meio, de forma a contribuir para uma melhoria do ambiente educativo em que as crianças crescem. Neste sentido, as oportunidades educativas planeadas para as crianças partem da sua vida e da vida da comunidade, dos seus interesses e cultura. Valorizando os saberes e as potencialidades educativas da comunidade, o que não implica uma aceitação indiscriminada de crenças e atitudes, é possível fazer compreender aos adultos as necessidades de desenvolvimento das crianças e chegar a novas maneiras de ver e intervir na realidade quotidiana.

Esta função catalítica poderá ser exercida mais completamente se as pessoas da comunidade forem chamadas a participar na vida e gestão dos Centros, tornando-se estes uma parcela do "poder local", com a responsabilidade de desenvolver práticas sociais relacionadas com o contexto.

Constituindo essencialmente um recurso para a educação, o papel dos Centros de Educação de Infância como *recurso para a saúde* merece um relevo especial.

A preocupação pela higiene alimentar não pode ser descurada num meio socio-economicamente desfavorecido, onde os Centros são valorizados pela qualidade da alimentação fornecida às crianças, que muitos pais reconhecem não poder dar em casa. Os Centros podem ainda ter um papel na difusão de princípios mais correctos de higiene alimentar e na transformação de hábitos alimentares; na prevenção e difusão de cuidados a ter nas doenças infantis mais comuns, primeiros socorros a prestar em caso de acidente, medidas a tomar perante os primeiros sintomas de doença. Podem ainda colaborar com os serviços de saúde, por meio da recolha de dados simples de anamnese, do registo regular de indicadores físicos de desenvolvimento — peso e altura —, da atenção a prazos de vacinação e assinalando casos de crianças que pareçam ter algum problema especial.

Princípios orientadores do processo de inovação

a) A participação

As mudanças com vista a melhorar a educação das crianças e a tornar os Centros recursos dinamizadores da comunidade não se poderiam realizar.

sem a cooperação activa e consciente de todos os intervenientes no processo:

- pessoas encarregadas dos Centros (pessoal e direcções)
- equipa do Projecto Alcácer
- pais e comunidade
- crianças
- instituições e serviços vocacionados para o bem estar e desenvolvimento das crianças e das populações.

Vimos já como, desde o início da caracterização, pessoal e direcções dos Centros foram particularmente solicitados a dar a sua contribuição, tendo-lhes sido apresentados os resultados desta avaliação e com eles discutido o plano de intervenção. O contrato acordado entre a equipa do Projecto e os Centros marca o começo de uma cooperação no sentido de encontrar, em conjunto, novas práticas educativas que concretizassem as finalidades educativas atribuídas aos Centros de Educação de Infância.

Foi estabelecido nesse contrato que a equipa se deslocaria aos Centros acompanhando as actividades do seu quotidiano, o que permitiu a sua participação directa na vida do Centro, apoiando as pessoas implicadas no seu funcionamento. O princípio da participação esteve também presente na procura de novas práticas com as crianças, orientada no sentido de tirar partido da cooperação estabelecida no seio do grupo.

A intervenção da equipa teve ainda como objectivo apoiar o pessoal e direcções na abertura dos Centros aos pais e comunidade, na procura de novas maneiras de estar e fazer que implicassem a sua participação nas actividades desenvolvidas com as crianças, na vida institucional e na gestão.

No contrato inicial ficou também acordada a realização de encontros do pessoal e direcções de todos os Centros, para reflexão em conjunto, troca de experiências e comunicação de novas práticas experimentadas. Deste modo cada Centro pôde participar na formação de todos os outros, contribuindo para o processo de inovação aí desenvolvido.

Entretanto, estas instituições não estavam isoladas na relação com a comunidade ou na entre-ajuda que estabeleciam entre si, dependiam e relacionavam-se com outras instituições e serviços de âmbito mais vasto (Segurança Social, poderes locais, saúde, educação), cujo apoio lhes era indispensável para atingirem as finalidades que se propunham, às quais teriam que solicitar respostas concretas para os problemas, encontrando formas de colaboração viáveis.

O estabelecimento desta complexa rede de participação constituiu uma das estratégias globais de intervenção, teve como referência determinados princípios e valores, baseando-se ainda em certos pressupostos teóricos. Antes de mais, os princípios da *sociologia da acção*, que tem a sua origem em MAX WEBER e considera que "a sociedade é criação dos seus membros, o produto da construção de significados e das acções e relações através das quais estes tentam impor esse significado à sua situação histórica" (MEIGHAM, 1980), perspectiva que foi desenvolvida pelas correntes do "interaccionismo simbólico" e da "fenomenologia", também elas referência do Projecto.

Pareceu ainda útil para compreender e intervir nesta situação complexa partir de uma *abordagem sistémica*, em que o sistema é definido como "conjunto de elementos em interacção dinâmica organizados em função de um objectivo" (ROSNAY, 1977), utilizando uma *perspectiva ecológica* (BRONFENBRENNER, 1979), que supõe a existência de vários níveis de sistemas: micro-sistemas (neste caso, as instituições e as famílias); meso-sistemas (as interacções que os micro-sistemas estabelecem entre si) e os sistemas mais vastos em que estes diversos sistemas estão englobados (concelho, instituições de âmbito mais geral). A caracterização preocupou-se com o conhecimento destes vários sistemas e da interacção dinâmica que estabeleciam entre si.

A intervenção tomou como ponto de partida determinados micro-sistemas — os centros de educação de infância — considerados no seu todo complexo e global, procurando transformar a sua organização interna no sentido de garantir uma maior abertura e de permitir trocas activas com os outros sistemas: famílias, instituições e serviços. A activação destas interacções foi acompanhada pelo desenvolvimento de um novo meso-sistema: relações entre os vários Centros incluídos no Projecto (que anteriormente pouco comunicavam entre si).

Esta transformação pressupõe, segundo a teoria sistémica, mudanças nos diversos sistemas e uma modificação global no ambiente em que as crianças se desenvolvem.

b) A acção-reflexão

O segundo princípio orientador da intervenção foi que todo o processo de mudança e desenvolvimento humano parte de uma tomada de consciência (individual e colectiva) que permite aos homens ter um papel cada vez mais activo na relação com o meio, de tal forma que esta reflexão sobre a realidade permite passar de um "meio vivido" a um "meio agido" (PORCHER, L., FERNAN, P., BLOT, B., 1975).

Considerando a importância dos significados atribuídos à realidade na construção do social, demos desde o princípio um especial relevo à interpretação que dela faziam os diversos intervenientes. A explicação dos significados que lhe eram atribuídos, provocada pelos instrumentos de caracterização inicial, e o confronto das diversas perspectivas que a devolução de resultados possibilitou visavam já marcar o começo de uma tomada de consciência no sentido da construção de novas significações.

Esta preocupação foi continuada durante toda a intervenção, numa partilha sistemática da interpretação da realidade feita por cada um dos participantes. A reflexão encontrava uma fonte de aprofundamento na acção, nas novas maneiras de fazer ensaiadas pelo pessoal e direcções dos Centros com o apoio da equipa de intervenção.

Se para intervir numa realidade é preciso conhecê-la, também poderíamos dizer como BRONFENBRENNER (1976) que só se compreende profundamente uma realidade que se procura mudar. Acção e reflexão entrosaram-se assim dialecticamente num processo que visou encontrar novas significações da realidade que se traduziram em novas acções e reflexões.

Este processo situa-se na linha do que PAULO FREIRE designa por "conscientização", que "implica passar de um estado espontâneo de apreensão

são da realidade para um estado crítico, em que a realidade se torna um objecto cognoscível em relação ao qual o homem toma uma atitude epistemológica procurando um conhecimento mais profundo" ... "A conscientização não existe fora da praxis, isto é, da acção-reflexão" (FREIRE, P., 1970).

Esta atitude epistemológica de procura de um conhecimento mais profundo está próxima de uma atitude de investigação, visto que, tal como nesta, se exige uma distância em relação ao imediatamente vivido, que "implica uma estranheza em relação ao que é correntemente aceite, um questionar das crenças e das práticas, a explicitação do que se não tem consciência, do que não se sabe que se sabe" (BARNES, 1976).

O Projecto Alcácer foi assim um projecto em que uma equipa de formadores "lado a lado" com os intervenientes locais foram aprofundando o conhecimento e a consciência de situações concretas e da maneira como cada um as percebe, de forma a modificá-las, sendo esta mudança por sua vez fonte de novos conhecimentos e tomadas de consciência.

Surge naturalmente também a referência às metodologias da *investigação-acção*, considerada "uma intervenção planificada num processo social acompanhada da avaliação dos efeitos dessa intervenção, que tem como finalidade não só contribuir para a solução dos problemas práticos das pessoas em situação mas também para o desenvolvimento dos conhecimentos" (BYNNER, 1981) e pressupondo "uma acção deliberada visando uma transformação no mundo real (...) com a intenção de produzir efeitos quer ao nível do conhecimento quer ao nível do significado atribuído à realidade" (DUBOST, 1987).

A investigação-acção tem assim como características:

- Ter como ponto de partida a necessidade de os actores sociais resolverem os seus problemas concretos e melhorarem a sua acção, através de uma compreensão das práticas e da situação em que se desenvolvem;
- Não se limitar a observar para compreender mas, pelo contrário, considerar a acção transformadora da realidade como meio privilegiado de conhecimento;
- Ter como objecto de conhecimento as práticas desenvolvidas numa determinada situação pelos intervenientes no processo.

Embora implicando, na maioria dos casos, uma colaboração entre investigadores e práticos, a investigação-acção não estabelece, como a investigação clássica, uma diferenciação nítida entre os papéis de uns e outros, associando investigadores e actores sociais (no nosso caso uma equipa de intervenção- formação e os agentes locais/formandos) na produção de inovações e na atribuição de significado às acções produzidas.

Neste processo, embora não haja uma total identificação de papéis, visto que à partida há conhecimentos, competências e atribuições diferentes, são aceites e sistematicamente confrontadas as interpretações da realidade quer de investigadores/formadores quer de actores sociais/formandos. Estabelece-se assim um processo de acerto permanente em que os investigadores participam na prática e os práticos são introduzidos numa atitude de questionamento, própria da investigação.

O Projecto Alcácer teve assim, como qualquer projecto de investigação-acção, um duplo objectivo: apoiar os actores sociais de uma determinada realidade a encontrarem soluções para os seus problemas e, partindo do planeamento e avaliação da intervenção concreta, produzir saberes/conhecimentos mais gerais que pudessem servir de referência teórica e prática noutras situações e contextos.

A unidade do processo

Referimos já que qualquer acção educativa ou intervenção social têm subjacentes referências a valores, fundamentos teóricos, princípios filosóficos. Só um esforço de explicitação dessas referências, das relações existentes entre elas e das suas consequências na acção permite encontrar uma coerência entre a teoria e a sua concretização prática. Sendo objectivos do Projecto Alcácer não só a transformação da realidade mas também a sistematização a partir do processo e dos resultados da intervenção, tornava-se ainda mais necessário clarificar e definir esses princípios orientadores de modo a poder transmitir o processo de uma forma organizada. Procurava-se chegar a uma "entidade coerente em que cada parte está englobada no todo, em que há uma interrelação entre o ambiente em que se realiza a aprendizagem, o seu conteúdo e metodologia" (DAVIS, HANSEN, 1973).

Dá-se o nome de modelo educativo à construção teórica desta "entidade coerente". Este é uma abstracção que, embora construída a partir de uma realidade, a ultrapassa, podendo diversas situações concretas ser englobadas por um mesmo modelo. Um modelo "pode ser explícito, quer dizer, definido por relação a opções teóricas, ou implícito, quando contido nos meios utilizados pelo sistema educativo" (POSTIC, 1979).

Quando implícito, acontece frequentemente que os actores sociais não têm consciência clara dos princípios teóricos e valores que lhes estão subjacentes, assistindo-se frequentemente a uma incoerência entre os meios utilizados na prática e o discurso que sobre ela se produz. Deste modo, a detecção de um modelo implícito pode fazer-se através da observação dos meios utilizados, abstraindo deles os traços mais globais e determinantes. Foi assim que, por exemplo, pudemos chegar à conclusão que nas instituições de Alcácer e apesar das finalidades educativas que também tinham e o pessoal lhes atribuída, o modelo dominante era o de tomar conta de crianças. Foi a partir deste que se procurou encontrar um outro para os Centros de Educação de Infância, com base nas grandes linhas de orientação referidas, que se foram clarificando e explicitando no decurso da intervenção.

O modelo do Projecto Alcácer foi emergindo da intervenção, num confronto entre os princípios teóricos e a sua concretização na prática. A sua construção foi sendo elaborada através do apoio formativo junto do pessoal e direcções dos Centros para que fossem capazes de transformar o ambiente educativo.

Há assim três tipos de práticas educativas intimamente ligadas:

- Formação de pessoal e direcções
- Educação de crianças
- Educação de pais e outros adultos da comunidade

Estes níveis traduzem três dimensões do modelo a que os mesmos princípios dão unidade e coerência. A participação de todos os intervenientes na transformação da realidade e a reflexão a partir da acção como estratégia global de mudança estiveram presentes, quer na formação de adultos encarregados dos Centros quer na dinamização dos adultos da comunidade. Estes princípios orientaram também a educação das crianças que, como se disse, eram chamadas a participar na vida do Centro e na organização das actividades, constituindo esta cooperação na acção uma fonte de oportunidades de representação intencionalmente planeadas para favorecer o seu desenvolvimento.

Aceltando-se geralmente que existe um isomorfismo entre formação e prática, ou seja, que os formandos tendem a reproduzir nas suas práticas educativas as atitudes e princípios veiculados na formação, considerava-se indispensável coerência entre os princípios que norteavam esta formação e os que deveriam orientar as suas práticas educativas.

Este modelo global não se desenvolveu de modo coincidente e uniforme em todos os Centros que integraram o Projecto, já que, tendo embora em comum determinados aspectos, apresentavam características que lhes davam individualidade própria. A comparação entre as semelhanças e diferenças dos vários processos de mudança foi ainda um meio de clarificar e tornar mais explícita esta construção teórica a que se dá o nome de modelo.

A prática não esgota, porém, todas as possibilidades de uma teoria e é possível encontrar a partir dos mesmos princípios teóricos várias maneiras de fazer. A própria concepção do Projecto e dos seus princípios orientadores torna evidente que consideramos não haver modelos acabados que sejam uma espécie de "receitas" a ser aplicadas tal e qual em qualquer contexto.

A importância deste ou de qualquer outro modelo consiste em ser uma referência, dotada de coerência entre a teoria e a prática que terá de ser adaptada às situações concretas. Por isso e para que o modelo possa ter utilidade para outros, apresentámos as opções teóricas, passando agora a detalhar os aspectos que revestiu a sua componente prática.

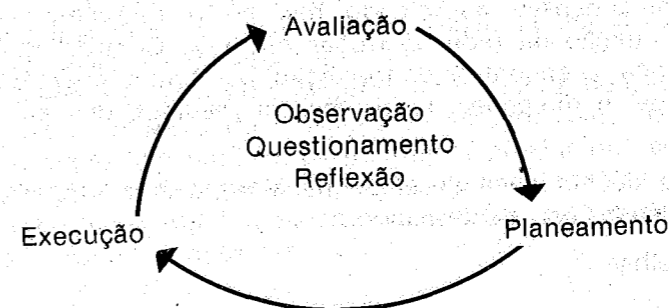
2. A FORMAÇÃO PARTICIPANTE

Chamamos formação participante à metodologia de acção e reflexão desenvolvida no processo de procura de novas práticas, em que participaram a equipa de intervenção e o pessoal e direcções dos Centros de Educação de Infância.

Designaremos muitas vezes os elementos da equipa de intervenção como formadores e as pessoas encarregadas dos Centros como formandos apenas por maior simplicidade e comodidade, visto considerarmos o Projecto como um processo de formação tanto para os primeiros como para os segundos ou, utilizando a terminologia de PAULO FREIRE, tanto para os educandos-educadores como para os educadores-educandos. Só neste sentido se pode compreender a *formação participante*, um processo em que o formador se insere na realidade do formando, trabalhando com ele lado a lado, sem no entanto se substituir às suas funções e responsabilidades.

A expressão foi-nos sugerida pela metodologia de observação dita participante, em que o observador tem um papel activo e uma função definida na realidade que observa. Queríamos também acentuar deste modo a importância da participação do formando na sua própria formação.

Usamos ainda a expressão "trabalho lado a lado" para caracterizar este tipo de acção, em que formador e formando intervêm concertadamente numa determinada realidade, processo de formação que se baseia no contrato de colaboração previamente estabelecido e em que o formador participa em todos os momentos do processo educativo, que poderemos representar esquematicamente



A participação do formador na situação e actividades que são da responsabilidade dos formandos tem como contrapartida a participação destes no seu processo de formação, processo que, desencadeado pelo primeiro, é planeado, executado e avaliado em conjunto. Deste modo, as inovações não surgem como propostas vindas do exterior, que as pessoas terão de adoptar, mas como soluções encontradas em conjunto por formadores e formandos que intervêm lado a lado na mesma realidade.

Na formação participante os objectivos das transformações a desenvolver não estão determinados à partida e de fora da situação, não havendo um currículo já feito e práticas previamente estabelecidas, para as quais as pessoas devem ser formadas. As novas maneiras de fazer vão sendo encontradas a partir do que as pessoas já sabem e fazem, procurando-se através da questionação e reflexão permanentes ir aprofundando a consciência da realidade, que leva à necessidade de mudar.

Os princípios da formação participante e as estratégias utilizadas vão ao encontro dos resultados dos estudos sobre formação em serviço (LANIER, J.; LITTLE, J., 1986) que apontam como preferíveis os programas:

- que atribuem um papel activo ao formando, em relação aos que lhe dão um papel passivo;
- que acentuam demonstrações e acções apoiadas em *feedback*, em relação aos que exigem dos formandos o armazenamento de ideias e receitas comportamentais para um momento futuro;
- em que os formandos podem escolher os objectivos e actividades, em relação àqueles em que são previamente planeados por outros.

Funções do agente de mudança

Na formação participante, o formador não se limita a gerir as achegas dos formandos adoptando uma atitude não directiva; tem um papel activo na condução do processo de inovação, desempenhando as funções que HUBERMAN (1982) atribui ao agente de mudança.

Uma das suas funções é constituir-se como *recurso* do processo de inovação. Na sua permanência em cada um dos Centros, o formador é um recurso para a formação do pessoal e direcções e contribui também para a relação com outros recursos: em primeiro lugar os pais e comunidade mas também as instituições e serviços que podem desempenhar um papel na prossecução das finalidades educativas dos Centros.

Mas num processo participado não só o formador é recurso da mudança. A criação da rede de trocas entre os Centros, que teve como ponto de partida os encontros de formação, permitiu também que os participantes, pessoal e direcções, se tornassem recursos uns em relação aos outros.

O agente de mudança desempenha ainda outras funções, que foram também partilhadas com os formandos:

- Aconselhar
- Facilitar
- Catalisar
- Apoiar a continuidade da inovação

O agente de mudança tem a função de *aconselhar*, ou seja, o formador apresenta as suas propostas mas também aceita as que lhe são feitas. A esta função eram especialmente dedicadas os momentos em que, durante a sua permanência nos Centros, o formador se reunia com uma ou várias pessoas ou grupos da instituição para devolver e confrontar a análise da realidade, planear e avaliar.

Também os encontros de formação como momentos de reflexão colectiva eram ocasiões para a análise de novas propostas e sugestões, apresentadas por iniciativa da equipa mas também das pessoas dos Centros.

O agente de mudança é também *facilitador*, reduzindo a potencial ansiedade provocada pelo ensaio de novas práticas e encorajando a sua realização. A presença do formador, pessoa considerada com maior experiência e conhecimento, é um estímulo que encoraja o pôr em prática de novas maneiras de fazer que, quando necessário, ele próprio exemplifica no ambiente de trabalho do formando, demonstrando assim que a sua realização é possível.

A troca de práticas durante os encontros de formação, acompanhada da descrição da sua realização e dos resultados conseguidos, facilitava o desejo de experimentar, criava condições para que as novas experiências tivessem sucesso e imprimia uma maior dinâmica ao processo de inovação.

Para *catalisar*, ou seja, para ajudar as pessoas a chegar mais longe do que poderiam ir naturalmente, o agente de mudança, tal como o agente catalisador das reacções químicas, tem a função de acelerar a reacção, neste

caso o processo de inovação. A realização da mudança não depende apenas da informação e da demonstração racional mas é determinada em grande parte por mecanismos afectivos e sociais. É por isso necessário levar as pessoas a mudar através de um processo de argumentação (ESTEVES, 1986).

As experiências vividas, transmitidas pelas pessoas dos Centros umas às outras, permitiram demonstrar que era possível encontrar novas maneiras de fazer. Os resultados positivos obtidos nalguns Centros levavam os outros a desejar também experimentar.

O agente de mudança tem finalmente como função *apoiar a continuidade das inovações* que têm tendência para serem abandonadas após um primeiro entusiasmo e aderência. Ao longo do Projecto o formador teve diversas vezes de, em cada Centro, relançar certas práticas, relembrar determinadas maneiras de fazer que pareciam já adquiridas e que, no entanto, não estavam a ser realizadas.

Sendo limitado o horizonte temporal do Projecto, considerámos que a continuidade do processo de inovação dependeria fundamentalmente da inter-ajuda e apoio que os Centros pudessem prestar uns aos outros. Por isso se favoreceu particularmente a rede de trocas entre Centros como recurso para o processo de mudança mas também como condição da continuidade das inovações produzidas.

Estratégias e práticas da formação participante

A formação participante do pessoal e direcções teve duas vertentes interrelacionadas e que se completam:

- formação em cada Centro
- formação para o conjunto dos Centros

a) Formação em cada Centro

A partir da proposta feita pelo pessoal, fez parte do contrato estabelecido que elementos da equipa permaneceriam regularmente (todas as semanas ou de 15 em 15 dias) em cada Centro durante todo um dia. Este período foi também sugerido pelo pessoal, que afirmou preferir estadias mais longas, mesmo que tivessem de ser mais espaçadas, a visitas breves, em que não é possível uma verdadeira inserção na realidade.

Dentro de uma perspectiva sistémica, é a instituição na sua globalidade que se considera a unidade de base de formação. Por conseguinte, durante os períodos de permanência, o formador dá apoio não só ao pessoal com funções educativas e de coordenação, mas também ao pessoal auxiliar e administrativo e ainda às pessoas encarregadas da gestão dos Centros, ou seja, às direcções. O apoio tem, no entanto, características específicas em relação às pessoas e sub-grupos que têm funções, papéis e interesses diferentes, embora haja momentos em que o formador reúne com todos para tratar de problemas de interesse geral.

Daremos resumidamente conta, em seguida, da forma como esse apoio se diversificou junto dos dois principais sub-grupos existentes no Centro: o pessoal e a direcção.

Formação do pessoal

O apoio teve maior incidência junto das pessoas que estavam encarregadas de grupos de crianças em idade de creche e de jardim de infância (e muito particularmente em relação a estas últimas), abrangendo ainda a pessoa que tinha a seu cargo a coordenação (em caso de haver um coordenador formal). Chamar-lhes-emos educadores daqui em diante pois, embora não tivessem um diploma, era esse efectivamente o seu papel.

Também o pessoal auxiliar era incluído na formação, dado o contacto que tinha com as crianças, considerando-se que a sua atitude e actuação podem favorecer ou prejudicar altamente o ambiente educativo que o Centro proporciona, tendo ainda um papel específico na higiene e na alimentação das crianças. Pertencendo à comunidade, o pessoal auxiliar participava activamente no trabalho com pais.

Nos Centros onde funcionavam, o formador dava também apoio, embora de forma esporádica e pontual, às educadoras de ATL, chamadas a participar nas reuniões onde se tratavam assuntos que diziam respeito a toda a instituição.



Assim, o formador acompanhava e apoiava as actividades educativas realizadas com crianças quer estas tivessem lugar no Centro ou no espaço exterior: actividades na sala ou no recreio, actividades de vida diária, saídas para o exterior. Esta participação do formador podia ser mais ou menos activa conforme os momentos e as circunstâncias: observação, registo, intervenção pontual, trabalho em conjunto com a educadora ou mesmo nalguns momentos responsabilização pelo grupo de crianças para demonstrar determinada prática ou técnica concreta que a educadora observava. No entanto, o for-

mador não procurava dar-se como modelo perfeito a copiar, mas reflectia com as educadoras a partir da acção sobre as razões destas maneiras de fazer e as implicações no desenvolvimento da criança. Como comentava uma educadora, "aprende-se mais vendo e fazendo do que só conversando".

Acompanhava também o trabalho com pais: acolhimento dos que vinham trazer ou buscar as crianças ao Centro, actividades com as crianças que se realizavam na comunidade e em que pais e vizinhos eram chamados a participar; apoiando o pessoal na preparação de reuniões de pais.

Embora o formador pudesse intervir nas actividades realizadas com crianças que implicavam os pais e comunidade, o trabalho directo com aqueles, individual ou em grupo, era deixado à iniciativa das pessoas do Centro. Esta opção foi feita pela equipa tendo em conta as dificuldades de relação entre pais e Centros e o horizonte temporal restrito da sua intervenção. No entanto, o formador apoiava o planeamento e avaliação dos encontros com os pais, estando também presente como observador.

Ajudava ainda o pessoal no estabelecimento de relações com outras instituições da comunidade e muito especialmente com a escola primária, única instituição educativa existente, além dos Centros, na maioria das comunidades e onde as crianças deveriam continuar a sua educação. Tendo-se verificado no início do Projecto que, embora funcionando muitas vezes paredes meias, não havia qualquer relação entre Centro e escola primária, foi-lhe dada uma particular atenção.

O formador apoiava ainda as iniciativas do pessoal que implicavam colaboração de outras instituições, nomeadamente as autarquias e as associações locais de cultura e recreio.

Em todo este acompanhamento, o formador procurava inserir-se na realidade do Centro para, de dentro, e em conjunto com o pessoal, procurar novas maneiras de fazer a partir daquilo que já se realizava, tendo como objectivo que fossem capazes de, mais do que aplicar práticas já elaboradas noutros contextos, observar e analisar o que já faziam, imaginar e ensaiar alternativas e avaliá-las.

Com esta finalidade, o formador dinamizava uma reflexão sobre a prática, realizada de modo mais ou menos informal com a(s) pessoa(s) com quem tinha trabalhado mais directamente, mas passando também por momentos mais formais e regulares de reunião em pequenos grupos (pessoal com funções educativas, em creche e jardim de infância) ou englobando todo o pessoal da instituição. A partir da prática vinha o aprofundamento e discussão de determinados aspectos, tais como a organização da instituição, as necessidades educativas das crianças, os problemas da relação com os pais, etc.

As conclusões destes momentos de reflexão eram muitas vezes escritas pelo formador, que as devolvia ao pessoal de modo a poder ficar uma memória do que se tratara para ser reflectida e aprofundada sem a sua presença, constituindo ainda uma forma de sistematizar a prática e de lhe dar uma base teórica. A acção e a reflexão entrosavam-se assim dialecticamente, havendo uma auto-correcção constante entre teoria e prática, ambas acompanhadas pelo formador.

Reflexão
sobre a prática
aproveitadas
e discussões
de determinados
aspectos
formador
de pais
devolvia
ao pessoal
sistematizar
a prática
e dar-lhe
base teórica

Para compreender melhor as actividades do formador, daremos um exemplo de dois dias sucessivos passados num Centro.

UM EXEMPLO DE FORMAÇÃO PARTICIPANTE NO CENTRO (1)

Dia _____

PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO DAS EDUCADORAS	INTERVENÇÃO DO FORMADOR
Actividades na sala	
Manhã	
(As crianças estão todas juntas na sala)	
<ul style="list-style-type: none"> — Pedem-nos para contar uma história Juntamo-nos no tapete (já existe uma área na sala para estarmos juntos nos momentos colectivos) 	<ul style="list-style-type: none"> — Intervém directamente na organização de uma actividade proposta pelas crianças e na criação de um ambiente de comunicação
<ul style="list-style-type: none"> — Uma criança antecipa-se à história que vamos contar, diz que já sabe, pega num livro e começa a "lê-lo". A seguir acontece o mesmo com outra criança 	<ul style="list-style-type: none"> — Chama a atenção da educadora e explica o que está a acontecer em relação à criança que "lê" o livro
<ul style="list-style-type: none"> — A seguir a educadora propõe que se jogue com uma lenga-lenga que foi ensinada às crianças 	<ul style="list-style-type: none"> — Participa na actividade proposta pela educadora
<ul style="list-style-type: none"> — Apoiamos a continuação da actividade propondo outros jogos. A educadora participa 	<ul style="list-style-type: none"> — Continua a actividade proposta pela educadora, fazendo novas propostas
<ul style="list-style-type: none"> — A educadora lembra que são quase horas do almoço. A partir da situação de jogo, passa-se para a preparação do almoço 	<ul style="list-style-type: none"> — Ajuda a passagem para a preparação da rotina do almoço
Rotina do almoço	
<ul style="list-style-type: none"> — As crianças arrumam a sala e põem a mesa 	<ul style="list-style-type: none"> — Apoia
<ul style="list-style-type: none"> — A educadora come com as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> — Observa

(1) António Pedro Nunes da Silva — Relatório de trabalho 83/84.

PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO DAS EDUCADORAS	INTERVENÇÃO DO FORMADOR
<ul style="list-style-type: none"> — Ao servir as crianças, perguntamos-lhes qual a quantidade que querem 	<ul style="list-style-type: none"> — Provoca transformações que foram previamente acordadas com a educadora
<ul style="list-style-type: none"> — Uma criança da creche não consegue comer com o garfo — chama a atenção da educadora, talvez necessite de colher 	<ul style="list-style-type: none"> — Ajuda a educadora a aperceber-se do desenvolvimento das crianças: capacidades e necessidades
Reunião (reflexão) com o pessoal (à hora da sesta das crianças)	
<ul style="list-style-type: none"> — Acolhimento do fim do dia — relação com os pais Atitude dos pais quando vão buscar as crianças (devolução da observação do dia anterior) 	
<ul style="list-style-type: none"> — Importância de tornar perceptível aos pais o que as crianças fazem no Centro 	
<ul style="list-style-type: none"> — Necessidade de um contacto mais individualizado com os pais 	
<ul style="list-style-type: none"> — Organização das tarefas ao fim do dia de modo a permitir maior disponibilidade de, pelo menos, uma educadora para acolher os pais 	
<ul style="list-style-type: none"> — Sugere um acolhimento aos pais diferente do habitual — planeia com a educadora escrever uma carta aos pais a pedir histórias 	
Actividades de tarde	
<ul style="list-style-type: none"> — A educadora reúne as crianças na área do tapete e combinam pedir aos pais que contem histórias para serem aprendidas no Centro. Todos estão de acordo. Alguns dizem que as mães sabem histórias 	<ul style="list-style-type: none"> — Colabora com a educadora na realização de um plano previamente feito em conjunto
<ul style="list-style-type: none"> — A educadora propõe que se escreva uma carta. Escreve o texto, lendo-o em voz alta para as crianças ouvirem. Pede ajuda aos do ATL para copiarem as cartas em número suficiente para cada criança levar 	<ul style="list-style-type: none"> — Observa — Dá achegas que permitam uma participação mais activa das crianças
<ul style="list-style-type: none"> — Depois de copiadas cartas, as crianças ilustram as folhas e os envelopes 	<ul style="list-style-type: none"> — Gratifica a educadora e valoriza a organização de vários grupos de crianças com actividades distintas

— No tapete a educadora volta a reunir as crianças para contar uma história e cantarem. Estão nesta situação quando os pais começam a chegar. A educadora interrompe a actividade para falar com os pais e explicar a carta que as próprias crianças vão buscar

— Observa

Dia _____ (Semana seguinte)

Obs. — A sala do jardim de infância teve melhoramentos — maior diferenciação da área de actividades da vida doméstica e mercearia e colocação de prateleiras com vasos de flores. No entanto, as prateleiras com material continuam desorganizadas (a organização do espaço já tinha sido anteriormente reflectida).

Actividade de sala em conjunto

Manhã

— As crianças de creche e jardim de infância ouvem uma história contada pela educadora

— Observa

— Para contar a história a educadora utiliza, além da voz, o quadro da sala onde vai construindo um desenho do que vai contando e alguma mimica, despertando o interesse das crianças

— Valoriza a técnica da educadora

— Uma criança imita a educadora

— Chama a atenção da educadora

— Depois de contar a história, a educadora propõe fazer jogos (puzzles) nas mesas

— Observa

— Algumas crianças não chegam a ter tempo de resolver as suas dificuldades, porque a educadora intervém

— Procura sensibilizar as educadoras para a importância de dar tempo às crianças para serem elas a descobrir as soluções

— As crianças acabam as actividades que estavam a fazer e dispersam-se; as educadoras não têm nada planeado

— Observa

— Propomos-lhes que se podiam arranjar latas e decorá-las para se arrumarem os jogos e outro material. Explicamos às crianças o que vamos fazer

— Propõe às educadoras a organização dos materiais da sala com as crianças

— Sentamo-nos a uma mesa com as crianças que querem; depois de uma das latas estar pronta, perguntamos "Para que é que vai servir esta lata?"

— Intervém directamente. Intencionaliza educativamente a organização do material

A solução só poderia ser encontrada depois de ver tudo o que havia nas prateleiras. Começamos a tirar as coisas de lá. Depois separamos as peças dos jogos que estavam misturadas e juntamos o material segundo a sua utilização

Escolheram-se os lugares para cada uma das coisas (livros, esponjas e picos, papéis, lápis, pincéis, tintas, jogos, lãs, etc.) e voitou-se a colocar tudo nas prateleiras

Rotina do almoço

— As crianças não põem a mesa

— Questiona a educadora e propõe-lhe que reflecta: porque é que as crianças põem a mesa? Porque é que hoje não puseram?

Como se poderão criar hábitos educativos nas crianças se hoje é de uma maneira e amanhã é de outra?

Reunião de pessoal

— Reflexão sobre o trabalho da manhã:

- A história contada pela educadora
- O processo utilizado pela educadora. Dá sugestões sobre outros processos: fantoches
- a atitude das crianças. A imitação da educadora por uma criança (muitas vezes os adultos sem darem por isso estão a ser modelos para as crianças)

— A *recolha de histórias* junto dos pais e da comunidade quer através de pedidos formulados por carta (uma das mães já enviou duas) quer indo a casa delas e gravando

- Contacto com um indivíduo da comunidade que pode ensinar cantigas e que ainda não foi possível concretizar

— A organização do material na sala:

- Vantagens e desvantagens
- Importância de as crianças saberem onde estão os materiais para os poderem utilizar
- O modo como o material está organizado pode constituir um factor positivo da estruturação das iniciativas do grupo
- Por vezes planeiam-se as actividades; o material, não estando organizado, vai condicionar a realização do que se combinou
- A sala está organizada de forma a corresponder aos interesses das crianças?
- Planifica-se para a tarde uma actividade de construção de material: Porquê? Quando? Com quem? Que material necessário?

— Preparação de Encontro de pessoal: discussão de objectivos e passagem de algumas questões sobre as quais cada trabalhadora deve reflectir e produzir documentos.

PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO
DAS EDUCADORAS

INTERVENÇÃO DO FORMADOR

Actividades de tarde

— Combinou-se com as educadoras construir teares para as crianças do jardim de infância, dado o

— Propõe a construção do material e introdução de uma nova actividade na sala

PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO
DAS EDUCADORAS

INTERVENÇÃO DO FORMADOR

interesse que demonstraram pela actividade de tecelagem realizada pelo ATL

— A educadora reúne as crianças e pergunta-lhes se elas querem fazer o mesmo que os de ATL. Planeia com as crianças

— Observa

— Constrói teares que as educadoras observam

— A construção dos teares é seguida da sua utilização pelas crianças

— Apoia a actividade das crianças com a participação da educadora

— Depois de verem a construção do primeiro as educadoras também constroem os seus

— Ensina as educadoras a construir material

Formação da direcção

Sendo constituída por pessoas voluntárias com uma vida profissional fora do Centro, o trabalho do formador com cada direcção era diferente do realizado com o pessoal, consistindo essencialmente no acompanhamento de reuniões, que tinham normalmente lugar ao fim da tarde quando todos estavam disponíveis.

Nestas reuniões eram abordados problemas como dificuldades de gestão, formas de relacionamento e comunicação entre direcção e pessoal, estratégias a utilizar na abertura do Centro aos pais e à comunidade, processos de dinamizar a participação associativa, modos de encontrar apoio junto de outras instituições e serviços.

O formador, contactando quer com o pessoal quer com a direcção, conseguia ter uma visão global dos problemas institucionais que facilitava o desempenho de uma função de aconselhamento, fazendo ou apoiando propostas das direcções, dando sugestões sobre maneiras de as viabilizar.

O apoio à direcção teve um cariz mais activo e catalisador em dois aspectos: relação com pais e sócios, relação entre direcção e pessoal.

Cabe de facto à direcção, como entidade responsável pelo Centro, tomar a iniciativa das relações com o exterior. Deste modo, a decisão de organizar quaisquer encontros com pais deve ser tomada pela direcção. Era, porém, importante que o pessoal estivesse presente nestes encontros para poder prestar esclarecimentos aos pais acerca das actividades educativas do Centro e sobre os seus filhos, assunto que mais directamente lhes interessava.

A colaboração entre pessoal e direcção no trabalho colectivo com os pais era apoiada pelo formador, propondo reuniões conjuntas em que os encontros eram planeados e distribuídas as tarefas referentes à sua preparação e execução.

O formador assistia a estes encontros, reflectindo e avaliando depois com pessoal e direcção a maneira como tinham decorrido, encontrando-se e sistematizando-se em conjunto as práticas mais eficazes para os pais gostarem de ir ao Centro, sentirem-se bem e terem vontade de participar na vida associativa.

Esta colaboração entre direcção e pessoal no trabalho com pais foi também pretexto para estabelecer uma melhor relação entre estes dois grupos. Na maioria dos Centros faziam parte da direcção elementos do pessoal. Apesar disso, havia muito pouca interacção entre eles, manifestando o pessoal desejo de um maior contacto para que a direcção pudesse compreender melhor os problemas postos pela educação das crianças. O formador tirava partido das ocasiões que iam surgindo para fomentar uma interacção maior entre os dois grupos, sendo mediador entre estes dois recursos fundamentais para o Centro poder desempenhar as suas finalidades educativas.

b) A formação para o conjunto dos Centros

Os encontros de formação não foram, como é tradicional, os desencadeadores do processo de formação, que se enraizou antes no trabalho realizado nos Centros, na observação e avaliação das necessidades de cada um e na detecção dos aspectos prioritários e comuns a todos.

A escolha dos temas dos encontros e a sua sucessão não estava determinada no início da intervenção, partindo de uma observação e reflexão da prática existente feita em conjunto pelas pessoas encarregadas dos Centros e pela equipa; esta escolha passava ainda por uma discussão dentro da própria equipa sobre os temas considerados como fundamentais por serem geradores de mudança e significativos para cada Centro e para o conjunto das instituições.

Não sendo os desencadeadores do processo, os Encontros tinham, contudo, funções específicas na dinâmica de formação, sendo momentos privilegiados de sistematização, colectivização, enriquecimento e avaliação do trabalho realizado no conjunto dos Centros, em que cada instituição contribuía para a formação de todas as outras, exemplificando diversas maneiras de realizar um mesmo objectivo, demonstrando a viabilidade de práticas educativas inovadoras.

Estes Encontros tinham três momentos:

- preparação em cada Centro
- o Encontro propriamente dito
- o acompanhamento posterior e consolidação de resultados também em cada Centro

Preparação — A partir dos problemas comuns considerados mais importantes para o conjunto dos Centros, era lançado o tema específico do Encontro que, por vezes, era um aspecto em que já se começara a trabalhar,

mas que passava a ser focado mais intencionalmente, observando e avaliando o que se estava a fazer, procurando novas práticas, sistematizando os processos utilizados e os resultados obtidos de forma a cada Centro poder apresentar a todos os outros as inovações conseguidas.

O Encontro — Tinha normalmente a duração de um dia e, para que os Centros se mantivessem em funcionamento, era feito em duas sessões de conteúdo idêntico, vindo cerca de metade do pessoal de cada instituição em cada um dos dias. No contrato realizado com os Centros no início do Projecto foi acordado que o grupo que vinha a cada sessão se manteria estável, condição que só excepcionalmente, e por motivo de força maior, não foi cumprida.

Cada Encontro de Direcções tinha só uma sessão de um dia (ou meio dia), realizando-se normalmente ao Sábado — dia em que as pessoas estavam disponíveis.

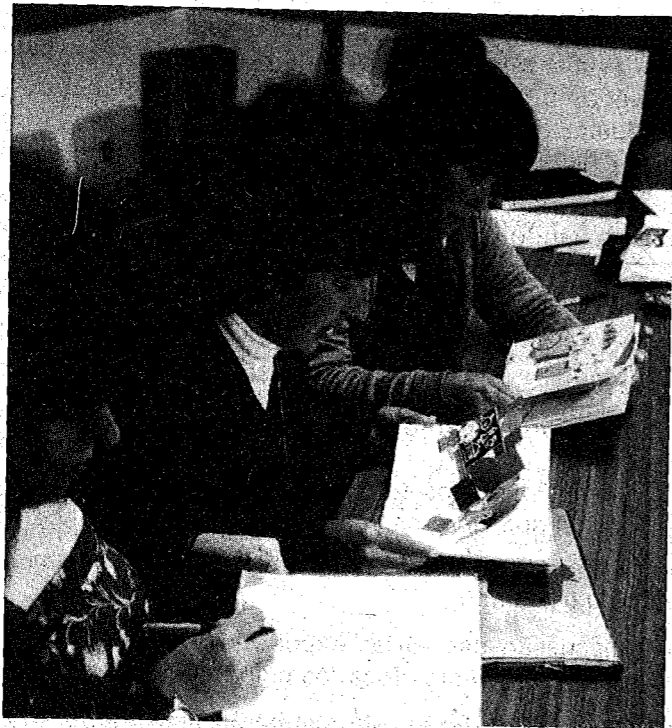
O esquema dos Encontros foi sendo afinado através da avaliação feita pela equipa e pessoal dos Centros, mas de uma forma geral constava de:

- uma introdução, em que se apresentavam e ajustavam os objectivos e a agenda de trabalhos;
- relato e discussão das várias experiências e inovações realizadas em cada Centro nos aspectos focados pelo tema do Encontro;
- apoio de pequenos textos de sistematização elaborados pela equipa do Projecto e/ou pessoal, e de material audio-visual (diapositivos, transparências,...).

A dinâmica do Encontro passava por vários momentos: trabalho com todo o grupo, discussão em pequenos grupos (umas vezes constituídos por Centro, outras inter-Centros), trabalho de reflexão individual. Embora inicialmente tivesse sido um pouco difícil as pessoas falarem à vontade num grupo de pessoas não inteiramente desconhecidas mas com quem havia pouca confiança, a participação foi melhorando de sessão para sessão, tendo contribuído para isso o trabalho em pequenos grupos constituídos por pessoas de vários Centros, que era muitas vezes apoiado por um elemento da equipa.

Os momentos de convívio informal que os Encontros proporcionavam (os almoços em conjunto, as pausas para café, as deslocações etc.) contribuíram também para um bom clima de relação que favorecia a abertura e as trocas entre pessoas dos vários Centros. A apresentação do trabalho realizado em cada Centro permitia fazer uma avaliação global e tomar consciência dos progressos realizados, sendo o conhecimento de outras experiências um meio de facilitar o desejo de experimentar novas maneiras de fazer.

Consolidação dos resultados — A sistematização e avaliação do que tinha sido realizado nos Encontros eram posteriormente feitas em cada Centro. As inovações iniciadas e enriquecidas com a contribuição dos outros Centros eram aprofundadas e consolidadas não só no período imediatamente posterior ao Encontro, mas ao longo de todo o processo, em que os aspectos já tratados eram retomados segundo as necessidades sentidas por



formadores e formandos. Os novos temas que iam sendo tratados relançavam e globalizavam as transformações já conseguidas, integrando-as e interligando-as num processo de formação/inação construído em conjunto e nunca totalmente acabado.

Embora com temas, conteúdos e periodicidade diferentes, durante o primeiro ano os Encontros quer para pessoal (sensivelmente um em cada dois meses — cinco por ano) quer para direcções (três por ano) centraram-se muito especialmente na organização institucional, melhoria das condições educativas dos Centros e sua abertura à comunidade (QUADRO V).

QUADRO V
Encontros de Formação

EDUCADORAS

1.º ano (1982/83)

- 1.º Encontro — O Tempo: Sua organização e utilização ao longo do dia
- 2.º Encontro — O Almoço é uma rotina, um lugar de encontro, um acto educativo
- 3.º Encontro — Os Centros de Educação de Infância e as suas raízes na comunidade
- 4.º Encontro — As crianças dos Centros, através das suas educadoras, aprendem com a Vida da Comunidade: Projectos educativos

QUADRO V
Encontros de Formação (cont.)

5.º Encontro — O arranjo da sala

6.º Encontro — Balanço do Ano

2.º ano (1983/84)

7.º Encontro — Planear em grupo

8.º Encontro — A educadora ao encontro da criança e do grupo

9.º Encontro — A Comunicação nos Centros de Educação de Infância I

10.º Encontro — A Comunicação nos Centros de Educação de Infância II

11.º Encontro — Avaliação do Ano 1983/84

1.º Encontro de Jardim de Infância — O Pensamento lógico na criança: Seriação, Classificação e Numeração

1.º Encontro de Creches — A Adaptação

2.º Encontro de Creches — A Higiene

3.º Encontro de Creches — A Alegria é não estar Doente

4.º Encontro de Creches — A Actividade lúdica na creche — «Brincar é uma coisa muito séria»

DIRECÇÕES

1.º ano (1982/83)

1.º Encontro/Assembleia — Quem são as direcções

2.º Encontro/Assembleia — As funções da direcção

3.º Encontro/Assembleia — A gestão

2.º ano (1983/84)

4.º Encontro/Assembleia — Balanço do ano transacto (1983). Planos para o futuro (1984)

5.º Encontro/Assembleia — As Direcções e a gestão dos Centros de Educação de Infância

6.º Encontro/Assembleia — Gestão/Contas

7.º Encontro/Assembleia — Relatórios de Actividades e Propostas

No segundo e último ano de intervenção os Encontros de pessoal contemplaram fundamentalmente as atitudes e as competências pedagógicas das educadoras, ao passo que os destinados às direcções tiveram sobretudo a finalidade de as apoiar no desempenho das suas funções e preparar para o papel que teriam na continuidade do processo de mudança. Para isso, a sua orientação foi assumida pelas próprias direcções, com o apoio da equipa (QUADRO V).

Poderemos dar uma ideia global do processo de formação sistematizando as ocasiões de formação para o pessoal e direcções da forma indicada nos QUADROS VI e VII.

QUADRO VI
Ocasões de formação para o pessoal

Apoio ao Trabalho	NO CENTRO	com crianças	<ul style="list-style-type: none"> • a uma ou duas educadoras com o seu grupo de crianças (creche ou jardim de infância) • várias educadoras em actividades de conjunto com grupos de crianças • grupos de actividades de crianças que implicam os pais
		com pais	<ul style="list-style-type: none"> • individualmente • em grupo
		individual	<ul style="list-style-type: none"> • avaliação, planificação com a educadora com que se trabalha e/ou observa
		entre si	<ul style="list-style-type: none"> • 2 educadoras que trabalham em conjunto • pessoal com funções educativas • pessoal auxiliar • todo o pessoal
	Entre Centros	<ul style="list-style-type: none"> • encontros de todo o pessoal • encontros para pessoal de creche ou jardim de infância • intercâmbio entre educadoras e crianças de 2 Centros 	

QUADRO VII
Ocasões de formação para as direcções

Apoio ao Trabalho	Entre si	No Centro Entre Centros	<ul style="list-style-type: none"> • Encontros de todas as direcções • Encontros parciais de direcções • Contactos entre direcções
	Com sócios e pais		<ul style="list-style-type: none"> • Encontros de Pais • Outras iniciativas
	Com as trabalhadoras dos Centros		<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões • Informação • Actividades conjuntas
	Com serviços e outras associações		<ul style="list-style-type: none"> • Autarquias • Segurança Social • Serviço de Saúde • Associações locais • Entidades financiadoras

Todo este processo deu ocasião ao estabelecimento de múltiplas interacções e trocas permitindo que as direcções se apercebessem de que tinham problemas comuns e de como era válida a contribuição de todos para a sua resolução, apercebendo-se da vantagem de certas dificuldades serem pensadas em conjunto.

Para assegurar a continuidade deste apoio mútuo, o último Encontro funcionou como uma assembleia onde se decidiu formar uma comissão inter-direcções, integrada por dois elementos de cada uma delas, havendo a intenção de, no futuro, constituir uma federação de associações que instituisse legalmente esta rede de trocas; foi ainda decidido propor que um elemento da equipa do Projecto ficasse no terreno durante mais um ano para apoiar o funcionamento desta comissão, garantindo a sua progressiva autonomia.

Tal como os próprios Centros, este sistema dinâmico de trocas teria que manter-se aberto às relações e contribuições de recursos exteriores, significando autonomia a capacidade de compreender e enunciar os problemas e de encontrar as estratégias e os recursos necessários (e possíveis) para os solucionar.

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

1. O AMBIENTE EDUCATIVO

Este capítulo trata da organização do ambiente educativo, abordando aspectos como a estrutura física, a organização curricular e a gestão pedagógica. O objetivo é proporcionar uma visão geral das práticas e teorias que fundamentam a organização de espaços educativos.

Primeiramente, é importante destacar a importância do ambiente físico na aprendizagem. Um ambiente bem planejado pode favorecer a interação, a colaboração e a autonomia dos alunos. Isso envolve desde a disposição das mesas e cadeiras até a iluminação e a acústica do espaço.

Além disso, a organização curricular também é fundamental. Isso significa planejar atividades que sejam significativas e desafiantes para os alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. A gestão pedagógica deve estar alinhada a esses objetivos, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Outro aspecto crucial é a participação dos alunos na organização do ambiente. Quando os alunos são envolvidos no processo de planejamento e execução das atividades, eles desenvolvem um senso de responsabilidade e pertencimento ao espaço educativo. Isso contribui para uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Por fim, é essencial considerar a diversidade dos alunos e suas necessidades individuais. Um ambiente educativo deve ser capaz de atender a diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças. Isso requer uma abordagem flexível e adaptativa na organização do espaço e das atividades.

Em resumo, a organização do ambiente educativo é um processo contínuo e complexo, que envolve a integração de diversos fatores. Ao planejar e implementar um ambiente educativo bem organizado, os educadores podem criar condições favoráveis para o desenvolvimento integral dos alunos.

Este capítulo oferece uma base teórica e prática para a organização do ambiente educativo, permitindo que os educadores reflitam sobre suas próprias práticas e busquem melhorias contínuas. A organização do ambiente educativo é um elemento chave para a qualidade da educação, e merece a atenção e o cuidado de todos os envolvidos no processo.

A organização do ambiente educativo é um processo contínuo e complexo, que envolve a integração de diversos fatores. Ao planejar e implementar um ambiente educativo bem organizado, os educadores podem criar condições favoráveis para o desenvolvimento integral dos alunos.

Este capítulo oferece uma base teórica e prática para a organização do ambiente educativo, permitindo que os educadores reflitam sobre suas próprias práticas e busquem melhorias contínuas. A organização do ambiente educativo é um elemento chave para a qualidade da educação, e merece a atenção e o cuidado de todos os envolvidos no processo.

1. MODELOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Vimos que os mesmos princípios estiveram presentes em todas as vertentes do modelo: na formação dos responsáveis dos Centros, cujas práticas foram explicitadas no capítulo anterior, e também na educação das crianças e na formação dos adultos da comunidade.

Mas dado que a educação das crianças foi o fulcro do Projecto, constituindo a formação dos adultos um meio para o atingir, é em relação a este aspecto que aprofundaremos o conceito de modelo que tem vindo a ser referido. Começaremos por distingui-lo de dois termos que lhe estão próximos: método e currículo.

Método, o termo mais antigo do vocabulário pedagógico, é definido por H. PIÉRON no "Vocabulaire de la Psychologie" (1957) como "significando em psicopedagogia: processo geral de ensino de uma disciplina determinada (método de leitura, de escrita); organização de trabalho, adaptado aos interesses naturais das crianças (método Décroly, método Montessori, etc.)". Na prática educativa está conotado com rigidez, pouco consentânea com o sentido do que procurávamos.

Mais recentemente tem vindo a ser utilizado, por influência dos países anglo-saxónicos, o termo currículo. Segundo SAYLOR, ALEXANDER, LEWIS (1980), currículo pode ter vários sentidos que se sucederam historicamente, embora continuem presentes na maneira actual de o considerar:

- Conteúdos programáticos ou o conjunto de conhecimentos a serem aprendidos pelo aluno nos vários níveis de ensino;
- Conjunto das experiências proporcionadas ao aluno que o professor organiza, acentuando-se neste caso mais o processo de aprendizagem que o de ensino;
- Definição dos objectivos a atingir e forma de os operacionalizar.

Assiste-se actualmente a uma tendência para encarar o currículo de uma forma mais flexível: "planear intencionalmente as oportunidades educativas para as pessoas a serem educadas" (SAYLOR, ALEXANDER, LEWIS, id.) ou ainda "qualquer prática educativa que pretenda ter um efeito na aprendizagem do aluno e que pode ir de uma nova maneira de ensinar álgebra à introdução de um novo horário" (COOPER, 1976).

São assim elementos fundamentais de currículo: a intenção deliberada de chegar a determinados fins; o estabelecimento de meios e métodos para os atingir; o planeamento das oportunidades para os alunos os alcançarem.

No entanto, a escolha de conteúdos a aprender e de métodos de aprendizagem não é feita por acaso: depende de ideologias e valores, de concepções teóricas e científicas nem sempre expressas no currículo. Além disso, tem sido acentuado recentemente que este depende do contexto em que se desenvolve e que sofre modificações conforme a instituição e meio em que é aplicado. Daí o ter surgido paralelamente à palavra currículo, e ainda por influência inglesa, o termo "modelo", que pretende explicitar e englobar os vários aspectos de uma prática educativa.

Qualquer sistematização de uma prática educativa, quer apareça com o nome de método ou de currículo, tem sempre subjacente um modelo mais ou menos explícito. Para que haja um modelo explícito, é necessário que estejam indicadas as suas quatro componentes fundamentais (EVANS, 1982):

- os valores e teorias científicas em que se baseia;
- as características do contexto institucional em que se desenvolve;
- os conteúdos e métodos utilizados;
- as metodologias de avaliação.

Para se poderem compreender as opções feitas no Projecto Alcácer, apresenta-se de seguida uma revisão dos vários tipos de modelos existentes na educação de infância, distinguindo dois grupos fundamentais:

— modelos que se organizam a partir da sistematização de uma determinada prática educativa, embora se apoiem em interpretações teóricas que lhes dão consistência — digamos que são teorizações a partir da prática;

— modelos que se fundamentam em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, explicitando as suas consequências nas práticas de jardim de infância — aplicação de uma teoria à prática.

Modelos elaborados a partir de uma prática pedagógica

Dentre deste tipo, os mais difundidos entre nós são os métodos das chamadas "Escola Nova" e "Escola Moderna", nomeadamente os de Montessori, Décroly e Freinet. As suas contribuições não puderam ser esquecidas na elaboração das práticas nos Centros de Educação de Infância.

A chamada de atenção de Montessori para o papel activo da criança na sua aprendizagem, para a importância da educação perceptivo-motora e para o potencial educativo das actividades da vida diária foi uma referência importante. O seu material auto-correctivo, visando o treino de actividades da vida diária, tem sido criticado por demasiado rígido, considerando-se que os mesmos objectivos podem ser atingidos através de actividades menos estereotipadas. No entanto, a inexistência de quadros de abotoar ou de dar laços não pode levar as educadoras a esquecer o valor da aquisição destas competências, a importância da autonomia pessoal no desenvolvimento das crianças.

O trabalho de Décroly não pode ser desprezado: a sua utilização das teorias de Claparède (motivação, educação funcional); a aplicação das teorias gestalistas à educação — operando o tratamento global dos conteúdos

em centros de interesse; a sua tentativa de não confinar o ambiente educativo à "sala de aula", bem como o aproveitamento do jogo na educação.

Também as técnicas e principalmente o espírito Freinet, a organização cooperativa do grupo, a produção de materiais e textos com uma finalidade social, assim como as teorias da pedagogia institucional aprofundadas pelo Movimento da Escola Moderna, foram contributos que nos orientaram tanto na educação das crianças como na formação dos adultos.

Também não esqueçamos as teorias da educação democrática de Dewey, nem as experiências do "método dos projectos", para citar as referências mais importantes da tradição americana.

Ao nível de experiências mais recentes, foi-nos particularmente útil conhecer o Currículo de Aprendizagem Social de Munique (desenvolvido entre 1971 e 75) que, retomando os contributos da Escola Nova e o seu lema "educação pela vida e para a vida", parte das "situações de vida" das crianças, dos seus problemas e preocupações, dando também um papel muito importante aos contributos dos pais. Organiza o conteúdo curricular em unidades/projectos apoiados por um vasto material. Neste modelo, em que a aprendizagem instrumental está incluída na aprendizagem social, os objectivos principais são a aquisição, por parte das crianças, de autonomia e de "competências positivas". Baseando-se conceptualmente numa reformulação das teorias do interaccionismo simbólico — escolha de acontecimentos significativos da vida das crianças a partir das suas afirmações, de comentários dos pais, de observações da educadora — estas situações são ponto de partida para o desenvolvimento de unidades/projectos.

Mais tarde foi também importante o contacto com os autores do modelo "Playway" (publicado em 1973, mas com material de apoio mais recente), também centrado na aprendizagem social. O conceito de vários níveis de tratamento de conhecimentos, a correspondência entre a vida real e a organização da sala (centros de interesse e centros de jogo), as várias "unidades" temáticas propostas, as técnicas fundamentais (recurso a pessoas exteriores, trabalho de campo e actividades de participação das crianças), vieram clarificar algumas interrogações que nos tínhamos posto.

De uma maneira geral, os modelos construídos a partir da prática preocupam-se não somente em encontrar um suporte teórico, mas também em explicitar os valores filosóficos que lhes servem de fundamento.

Na sua maioria, dão uma grande importância à organização do grupo e ao seu papel na mediação das aprendizagens e também a que a instituição escolar esteja aberta à vida social que se desenrola fora da escola. O educador é visto sobretudo como recurso que é responsável pela organização do ambiente educativo e das oportunidades de aprendizagem das crianças.

Modelos construídos a partir da aplicação de uma teoria à prática

Diversos autores distinguem três tipos de modelos, segundo a linha de inspiração teórica (SIMMONS, WHITFIELD e LAYTON, 1980) e o papel atribuído ao educador (WEIKART, 1972):

— Modelos maturacionistas, inspirados na psicologia dinâmica, que consideram como principal finalidade da educação de infância o desenvolvi-

mento socio-emocional da criança. O jardim de infância deve, por isso, dar-lhe oportunidade de exprimir o seu mundo interior, os seus conflitos e emoções, fornecendo-lhe materiais que permitam a expressão livre e desenvolvam a criatividade (materiais de jogo simbólico e de expressão, nomeadamente a expressão plástica, etc.). Estas actividades contribuirão para um maior equilíbrio emocional, dando-lhe disponibilidade para poder, mais tarde, abordar com sucesso as aprendizagens formais da escolaridade primária.

A criança é o centro do currículo, é ela que toma a iniciativa das actividades, que decorrem das necessidades do seu desenvolvimento interno, devendo a educadora estar atenta às suas propostas para as aceitar e apoiar.

— *Modelos comportamentalistas*, que se inspiram nas teorias behavioristas da aprendizagem, centrando-se na aquisição de determinadas competências operacionalizadas em objectivos comportamentais bem definidos. Desenvolveram-se sobretudo no âmbito dos programas de educação compensatória, estando principalmente orientados para a preparação da escolaridade futura: a aquisição de instrumentos necessários para a aprendizagem escolar, nomeadamente dos pré-requisitos da leitura e da escrita. Alguns destes modelos dão grande importância a um aspecto considerado básico para o sucesso escolar e que se pensava constituir a maior desvantagem das crianças dos meios desfavorecidos: a capacidade linguística. É neste aspecto que se centra o programa de Bereiter-Engelman, um dos mais conhecidos dentro desta linha.

Neste tipo de modelos a iniciativa de desencadear as aprendizagens cabe ao educador, que propõe as actividades prescritas no programa e fornece os estímulos e "feedback" necessários para a progressão das aquisições.

— *Modelos cognitivistas*, que partem das teorias psicológicas do desenvolvimento cognitivo, utilizando muitas delas como principal inspiração a teoria de Piaget. Têm em conta o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, criando oportunidades que permitam fazer experiências de acção e representação da realidade estimulantes para o seu progresso.

De entre estes modelos, tinha sido divulgada recentemente em Portugal a proposta da High Scope Foundation, sistematizada na obra "A criança em acção" (1982), em que a teoria de Piaget é operacionalizada num conjunto de "experiências-chave" que as educadoras (de preferência duas por grupo) devem proporcionar às crianças do grupo vertical com que trabalham. É dado um especial relevo ao conhecimento que a criança deve adquirir do tempo — sucessão das actividades — e também do espaço — organizado em áreas — em que a disposição do material favorece a interiorização das operações lógico-matemáticas (classificação, seriação, etc.) e serve de suporte para o desenvolvimento da representação nas suas variadas formas e nomeadamente através do planeamento e relato sistemático das actividades que as crianças escolhem e realizam.

Em "A criança em acção", como aliás em todos os modelos cognitivistas, procura-se estabelecer um equilíbrio entre as iniciativas do educador e as das crianças, cabendo ao primeiro aceitar as propostas das crianças, mas

também tomar a iniciativa de actividades que favoreçam o seu desenvolvimento.

Paralelamente a estes modelos conhecidos sobretudo teoricamente, sabíamos por experiência que na maioria dos jardins de infância portugueses se estabeleceu a partir de várias influências e correntes teóricas uma "prática tradicional", com uma determinada organização e tipo de actividades, baseada em conceitos transmitidos pelas várias escolas de formação e assente numa multiplicidade de referências teóricas de que as educadoras nem sempre têm consciência, integrando-as de forma por vezes contraditória. A influência dominante pareceu-nos ser a psicologia dinâmica, a que se juntou nos últimos anos uma tendência cognitivista, havendo apenas experiências muito restritas e pontuais do modelo behaviorista.

A estas influências vindas da psicologia junta-se o contributo de modelos construídos a partir da prática, como os de Montessori, Décroly e Freinet. A maioria dos educadores tende a valorizar o ecletismo e a dizer que não pratica um método rígido, o que é também comum noutros países.

A partir da análise dos modelos e das práticas existentes verifica-se que, apesar das diferenças de propostas, existem aspectos comuns que caracterizam qualquer tipo de educação de infância e a distinguem dos outros graus de escolaridade:

— Predomínio de experiências educativas proporcionadas às crianças num determinado ambiente, no qual se dá especial relevo à existência e organização de certos materiais e à presença de um grupo de crianças da mesma idade;

— Inexistência de conteúdos programáticos bem definidos, ao contrário do que acontece a partir do início da escolaridade obrigatória;

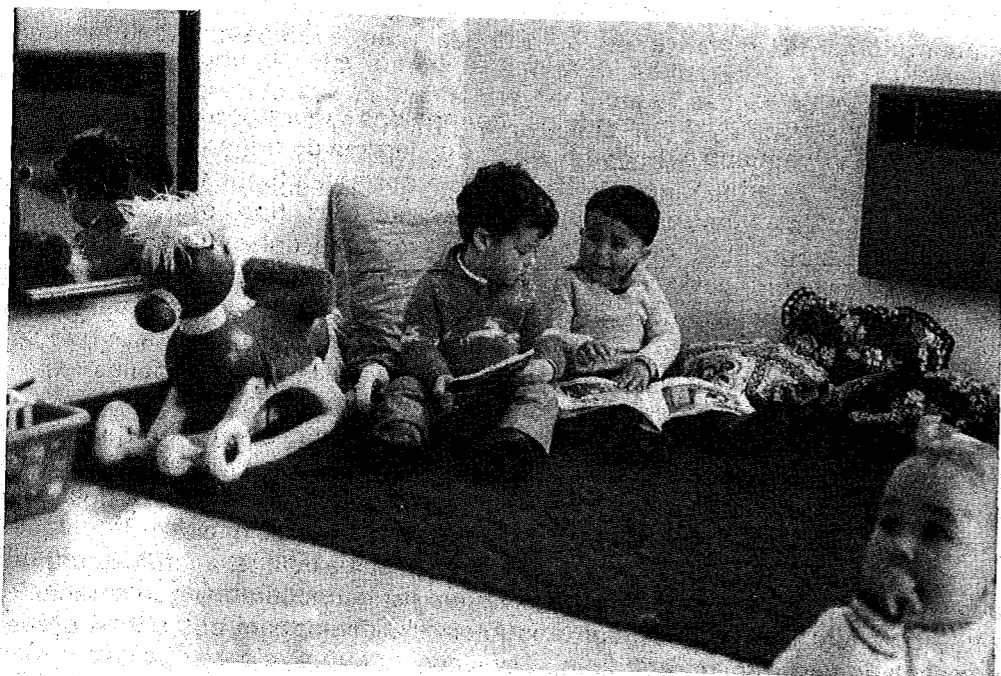
— Ausência de programas, que determina que as grandes finalidades da educação pré-escolar coincidam com os objectivos do desenvolvimento infantil: socio-emocional, cognitivo, linguístico e psicomotor, colocando cada modelo a tónica num só ou em vários destes aspectos;

— Importância dada, na maioria dos modelos, ao estabelecimento de uma relação estreita entre a escola e a família.

2. A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Quase todos os modelos de educação pré-escolar dão grande importância à organização do ambiente educativo que, no entanto, restringem, na sua maioria, à sala onde se organizam determinadas oportunidades educativas para o grupo de crianças. Raramente descrevem o ambiente institucional e social em que esse grupo está inserido e as condições em que funciona.

A partir da perspectiva de intervenção ecológica que adoptámos e considerando que a dinâmica do ambiente educativo deve partir do Centro de Educação de Infância, era necessário criar nas instituições uma determinada organização interna — estrutural e dinâmica — com vista a constituírem-se globalmente como um ambiente de vida estimulante para as crianças, abrindo-se simultaneamente à participação dos pais e da comunidade.



Um bom instrumento de trabalho foi a utilização da análise de micro-sistema feita por BRONFENBRENNER (1979) que considera como seus elementos definidores: o *espaço* — local onde se desenrolam as actividades com as suas características físicas e os materiais existentes; o *tempo* — que tem em conta o horário em que a instituição está aberta para as crianças, assim como a duração das várias actividades e a proporção que cada uma ocupa dentro do tempo total disponível; as *actividades* que se realizam na instituição; os *papéis* sociais que as várias pessoas desempenham no contexto institucional e as *relações interpessoais* que estabelecem entre si. É ainda fundamental para a definição do processo educativo a maneira como todos estes aspectos são *experenciados* pelas pessoas que os vivem, quer se trate das crianças, dos adultos encarregados dos Centros ou dos pais e comunidade.

Considerámos dois níveis neste micro-sistema: por um lado, a instituição como um todo; por outro, cada grupo de crianças com as pessoas que dele se ocupam, sistema de âmbito mais restrito dentro do micro-sistema institucional em que não tem um funcionamento completamente autónomo, estando ambos intimamente interligados.

A organização do tempo

A educação em instituições pode ter, como se disse, fundamentalmente duas funções que se sucederam no tempo e permanecem ainda de uma forma complementar: a de tomar conta das crianças enquanto as mães trabalham e a de educar e prevenir o insucesso escolar.

Nas instituições com objectivos predominantemente educativos, o tempo de abertura é de cinco ou seis horas por dia, digamos que têm um horário "escolar", estando o grupo de crianças confiado à educadora durante todo o

tempo; exemplo deste tipo de instituições são, em Portugal, os jardins de infância da rede do Ministério da Educação. As instituições que, para além da educação das crianças, têm como objectivo dar resposta às necessidades das mães trabalhadoras estão abertas oito a doze horas por dia, pelo que as crianças estão necessariamente a cargo de mais do que uma pessoa.

Neste último caso, as soluções de organização encontradas são quase tão variadas quantas as instituições: algumas vezes o grupo está com a educadora durante o seu período de horário de trabalho, ficando no tempo restante entregue ao pessoal auxiliar ou vigilantes — o que, de certo modo, é uma forma de demarcar o tempo da função educativa e o da função de guarda; noutros casos, cada grupo tem duas educadoras que trabalham em horários alternados; uma terceira solução consiste em haver uma educadora que fica para além do horário "normal da instituição" com um grupo restrito de crianças que necessitam.

Outras vezes, e esse era o caso dos Centros de Alcácer, pequenas instituições que não dispunham de muito pessoal, há quem entre mais cedo e tome conta das crianças que vão chegando, ficando juntas no início da manhã, só começando as "actividades educativas" propriamente ditas quando todo o pessoal está presente, o que acontece de uma maneira geral a partir das 10h/10h 30m. Os grupos vão-se progressivamente juntando a partir do momento em que o pessoal começa a sair, o que acontece depois das 15h 30m ou 16h.

Embora a organização variasse ligeiramente de instituição para instituição e nalguns Centros o pessoal tivesse horários rotativos semanais ou mensais, este era o horário tipo:

8h — Entrada das crianças	Início da entrada do pessoal
8h 30m / 9h — Pequeno almoço	
9h / 10h 30m — Actividades livres — grupos juntos	
10h / 10h 30m — Cada grupo com a sua educadora	Chegada de todo o pessoal
11h 30m — Preparação para o almoço	
12h — Almoço	
13h / 13h 30m — Sesta	Intervalo de almoço do pessoal / em horário desencontrado
15h / 15h 30m — Levantar da sesta	
16h — Merenda	
16h 30m — Início de saída de crianças. Actividades livres — grupos juntos	Início de saída do pessoal
18h — Encerramento da instituição	Saída da(s) última(s) pessoa(s)

No início da intervenção o pessoal sentia uma certa insatisfação quanto à organização dos horários, que já tinham levado "várias voltas", não tendo sido encontrada uma solução adequada. A observação da distribuição do tempo feita em conjunto pela equipa do Projecto e pelas educadoras dos Centros fez ressaltar que, das 10h que muitas crianças permaneciam na instituição, apenas uma hora era ocupada com actividades que tinham, em princípio, a finalidade de serem educativas. Mesmo essa hora, como os registos permitiram verificar, estava muito "enrolada" com as tarefas de manutenção e cuidados a prestar às crianças, sem que houvesse uma verdadeira disponibilidade da educadora para estar, de facto, com o grupo, podendo dizer-se que se procurava mais entretê-las do que fornecer oportunidades de desenvolvimento. Tomou-se consciência de como as funções de guarda prevaleciam sobre as educativas, tendo-se iniciado a procura de novas formas de organização do tempo que possibilitassem a criação de uma dinâmica educativa.

Considerámos este aspecto tão fundamental e condicionante que foi por ele que se iniciaram as transformações nos Centros de Alcácer. Assim, a partir das condições existentes, o pessoal de cada instituição procurou mexer no tempo, refazendo horários, estudando maneiras de dilatar a duração das actividades de sala, que passou de uma para três ou quatro diárias. Procurou-se tirar melhor partido dos recursos humanos disponíveis, acabando com horários rotativos, considerados desestabilizadores para crianças e pais. Encontraram-se ainda os momentos que pareciam ser mais convenientes para reuniões.

As mudanças realizadas foram postas em comum no 1.º Encontro de Formação, verificando-se que as soluções encontradas tinham sido diferentes, já que não há uma boa receita para organizar o tempo (como não há para outros aspectos da educação). Deste modo, o pessoal teve ocasião de compreender as consequências educativas da estrutura temporal, tomando ainda consciência das suas possibilidades de inovação — "as estruturas podem mudar, tornando-se assim um meio de mobilidade social" (CERTEAU, 1975) — ou, nas palavras de uma educadora, "mexemos naquilo de que pensávamos não poder tirar partido".

Mas num processo de inovação, como o entendíamos, não há problemas resolvidos de uma vez para sempre, é uma análise cada vez mais detalhada dos factores que têm influência no meio educativo que possibilita que se vão encontrando outras maneiras de fazer, que a mudança vá progredindo num determinado sentido. O tempo foi sendo pensado e reorganizado de modo que a instituição se pudesse tornar um meio com maior qualidade educativa.

A distribuição de funções

Da adopção de uma perspectiva de intervenção institucional resulta que só pode haver verdadeira inovação se todos estiverem implicados, ou seja, se forem ouvidos para o seu planeamento e contribuirem para sua execução. Deste modo todas as pessoas têm uma *função na dinâmica institucional* e a vida do Centro não pode ser decidida apenas pela direcção ou somente pelo pessoal com funções educativas, tem de ser planeada por estes dois grupos em conjunto e de ter ainda a participação do pessoal auxiliar.

A participação em reuniões que não são apenas um pro-forma, mas em que se estabelece uma verdadeira comunicação, é um instrumento fundamental de uma estratégia de concertação, imprescindível para a organização institucional dos Centros, distribuição de recursos humanos, estabelecimento de horários. Tem ainda a função dinâmica de permitir uma melhor relação entre as pessoas e a compreensão da necessidade de inter-ajuda e colaboração para atingir objectivos comuns: *função educativa junto das crianças e também junto dos pais e da comunidade*.

No entanto, a forma como cada grupo exerce estas funções, os papéis que desempenha, não são os mesmos. Faremos em seguida referência à maneira como estes papéis se concretizaram no Projecto, levantando algumas questões que podem surgir em qualquer instituição deste tipo.

Papéis e relações interpessoais

a) Papel do pessoal.

Por considerarmos importante a participação de todo o pessoal na reflexão sobre problemas educativos e institucionais, o pessoal auxiliar esteve regularmente nas reuniões realizadas no Centro e foi também chamado a participar nos Encontros de formação para o pessoal.

Como tem sido acentuado pela corrente da pedagogia institucional, num estabelecimento educativo todos os adultos contactam inevitavelmente com as crianças e têm uma função educativa. Se teoricamente se pode estar de acordo com este princípio, ele levanta na prática problemas difíceis de resolver, particularmente na educação da infância em que, dada a idade das crianças e os cuidados que necessitam, estão habitualmente implicadas pessoas sem formação específica.

Esta situação, frequente em todo o mundo (SPODEK, SARACHO, 1982), verifica-se também em Portugal, quer neste tipo de instituições, quer mesmo nos estabelecimentos com horário mais escolar, que integram também pessoal auxiliar. Qual o papel e funções deste pessoal? Apenas tarefas de manutenção e limpeza? Mesmo se só estas tarefas lhe forem confiadas, o pessoal auxiliar tem inevitavelmente contacto com as crianças e os pais. Até que ponto está ou deveria estar implicado no projecto educativo? Consistirá o seu papel em ajudar apenas nos cuidados a prestar às crianças (refeições, higiene)? Ou deverão estas tarefas ser consideradas tão educativas como quaisquer outras e serem portanto orientadas pela educadora? No entanto, nestas situações a educadora dificilmente poderá dispensar o auxílio do pessoal auxiliar. Será este apoio apenas um mal necessário, servindo as vigilantes apenas para "estragar" o que faz a educadora? Poderão e deverão não profissionais ter um papel educativo? Que formação proporcionar-lhes para isso? Quem deveria dar essa formação? Estarão as educadoras preparadas para integrar outros adultos não profissionais no seu trabalho educativo?

Se estas perguntas se põem em qualquer situação de educação pré-escolar que integra pessoal não profissionalizado, tornam-se mais prementes no caso de instituições abertas muitas horas por dia em que o pessoal

auxiliar, tendo ou não funções pedagógicas, contacta inevitavelmente com as crianças, nuns casos mais noutros menos. Mas em qualquer circunstância o seu estatuto é diferente do do pessoal educativo: não tem uma formação profissional específica; trabalha, em geral, maior número de horas e ganha menos que o pessoal técnico, embora tenha por vezes tarefas muito semelhantes. Por outro lado, tem em geral maior estabilidade e inserção na comunidade (professores e técnicos têm uma maior mobilidade, concorrendo facilmente para outros lugares); daí que o pessoal auxiliar conheça bem a terra, as crianças e as normas da instituição e tenha por vezes tendência a impor-se ao educador profissional que entra em competição ou procura manter distância. É frequente haver tensões que prejudicam inevitavelmente a qualidade das práticas educativas sem que, como é natural, estes problemas sejam abordados entre as pessoas em causa e ainda menos discutidos em público.

Apresentaremos aquilo que foi feito nos Centros de Alcácer, as dificuldades encontradas, algumas conclusões a que pudemos chegar, no sentido de esclarecer certos aspectos do problema, dar pistas que ajudem as instituições que integram pessoal não técnico a encontrar respostas próprias, tendo em conta as suas condições particulares.

Os Centros de Alcácer apresentavam características próprias: todo o pessoal provinha da comunidade e, não tendo habilitações específicas, tinha pouca mobilidade. Se este facto facilitava as relações informais entre vizinhos que se conhecem bem e trabalham em conjunto há vários anos, dificultava as relações formais na instituição. O pessoal com funções educativas tinha uma situação ligeiramente diferente (menor horário de trabalho — 7h em vez de 8h — e um salário um pouco superior ao do pessoal auxiliar), embora sem qualquer preparação ou diploma que lhe desse uma certa ascendência de estatuto sobre o pessoal auxiliar. Possuía apenas, em geral, formação escolar superior.

Em Centros tão pequenos não havia pessoal auxiliar com funções pedagógicas, embora fosse frequentemente chamado a participar no trabalho com crianças (entradas e saídas, refeições, e até a substituir as educadoras quando faltavam).

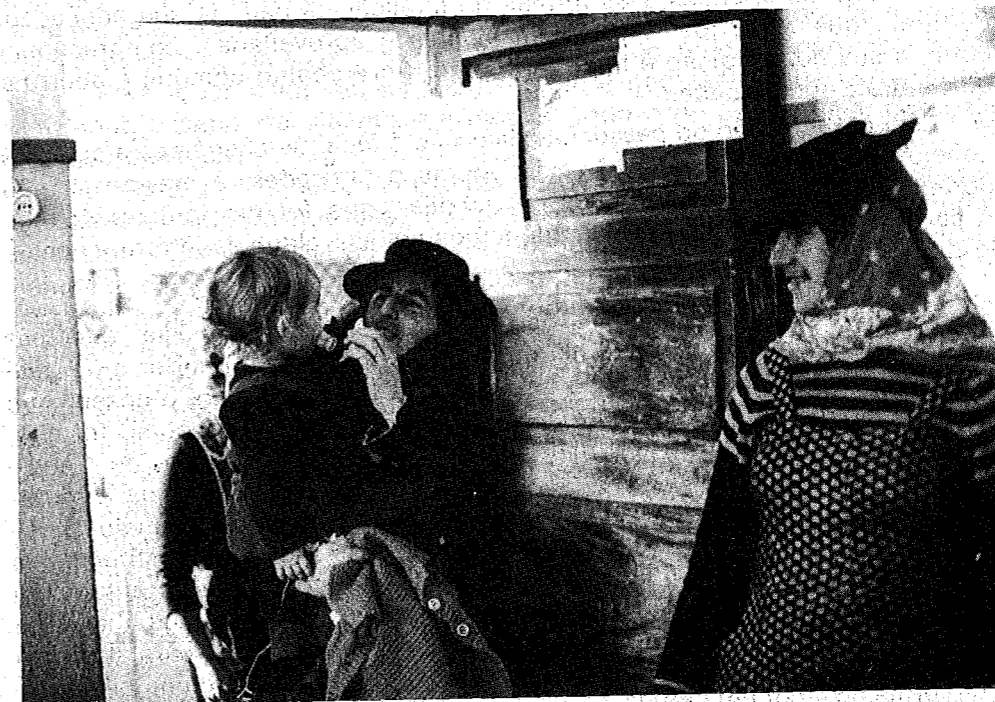
Acontecia ainda que em três Centros as mesmas pessoas acumulavam as duas funções, o que tornava mais propício um esbatimento das funções educativas e a concentração em funções de guarda e manutenção. Logo desde o início e a partir da reflexão sobre a organização do tempo, foi necessário distinguir bem nestas instituições o tempo para estar com as crianças e o tempo para limpezas e arrumações. Esta indiferenciação, característica da educação familiar, não contribui para favorecer a qualidade educativa dentro de uma instituição.

A educadora é directamente responsável e encarregada de um grupo de crianças, cabendo-lhe planear, orientar e avaliar as oportunidades educativas; compete-lhe ainda a organização do grupo e a distribuição de tarefas que permitem que quer as actividades da sala quer as da rotina diária sejam oportunidades para o desenvolvimento das crianças.

Como dizem SPODECK e SARACHO (id.), o trabalho educativo realizado pela educadora distingue-se fundamentalmente da educação das mães na

medida em que se afasta de um polo de espontaneidade para se centrar na racionalidade — o trabalho da educadora torna-se específico se sabe o que faz e porque o faz, sendo capaz de planear actividades educativas em colaboração com as crianças, experimentar intencionalmente novas maneiras de fazer, tirar partido das situações que surgem ocasionalmente.

Além disso, a educadora deve ser capaz de implicar outros adultos na educação das crianças, nomeadamente o pessoal auxiliar, os pais e a comunidade. É seu papel contactar individualmente com os pais a propósito de cada criança, implicando-os também numa colaboração com a vida do grupo (por exemplo, comunicar os projectos que se realizam, pedir materiais de desperdício) e mobilizá-los para certas actividades que realiza com as crianças.



A sua função na dinâmica institucional decorre do seu papel específico: ter a seu cargo um grupo de crianças. Assim, por exemplo, cabe-lhe particularmente dar apoio à direcção na gestão dos recursos financeiros a serem gastos em material educativo. Dessa função decorre também a implicação do pessoal auxiliar, comunicando-lhe o que está a fazer com as crianças, o porquê e para quê da sua acção, transmitindo-lhe certas formas de estar e de se relacionar com as crianças.

De facto, a situação das educadoras de Alcácer facilitava e simultaneamente dificultava a participação do pessoal auxiliar. Pedir às educadoras que se encarregassem da sua formação nos Centros tornava-se difícil, dado não terem um estatuto profissional bem definido; por outro lado, era-lhes mais fácil aceitar que o pessoal auxiliar participasse em reuniões e Encontros de Formação, que possivelmente educadoras profissionais teriam dificuldade em encarar.

Por seu lado, ao *peçoal auxiliar*, na medida em que contacta com crianças mas não está encarregado de um grupo, é pedida sobretudo uma certa atitude educativa que pode ir adquirindo se participar nas decisões institucionais e se for acompanhando o trabalho com crianças e pais. Esta implicação só pode fazer-se se o *peçoal auxiliar* não for olhado como não sabendo à partida nada de educação, se houver um respeito e valorização do seu trabalho específico, se compreender como a sua colaboração contribui para a qualidade educativa do Centro, como as suas tarefas podem ser um recurso para o desenvolvimento das crianças.

Mas o *peçoal auxiliar* implica-se ainda mais profundamente se for consultado e ouvido nas decisões a serem tomadas. Conhecendo bem as crianças e a comunidade, podem dar sugestões muito válidas sobre projectos a realizar com as crianças e as formas de implicar os pais na sua educação. Sentindo que estas ideias são bem aceites e aproveitadas, compreendem como a sua contribuição é importante para um trabalho comum: a abertura do Centro à comunidade.

Esta participação do *peçoal auxiliar* não é fácil. Se chegámos a algumas conclusões sobre formação de educadoras e direcções, o mesmo se não pode dizer da formação do *peçoal auxiliar*, que foi um tanto tateante. A partir das avaliações realizadas podemos colocar algumas interrogações e levantar pistas:

Verificou-se que em geral a participação do *peçoal auxiliar*, quer nas reuniões no Centro quer nos Encontros de Formação, foi inferior à do *peçoal* com funções educativas. No entanto, esta tendência para o absentismo foi mais acentuada nos Encontros de Formação. Achava-se, como foi dito, menos à vontade num grupo mais alargado do que no núcleo do Centro onde se falava de uma realidade que conhecia bem e lhe dizia directamente respeito. Dependeu também do tema do Encontro: houve maior participação nos que se centravam em assuntos mais globais e institucionais — organização do tempo, relação com os pais e comunidade, atitude da educadora — assim como naqueles em que havia aspectos que lhe eram especialmente destinados, como o tema do almoço em que, paralelamente ao aspecto educativo da rotina da vida diária, se tratou da higiene alimentar e da forma de a pôr em prática.

O absentismo do *peçoal auxiliar* era muito mais marcado em relação a determinados Centros, tendo-se também notado flutuações dentro do mesmo Centro, o que pareceu significativo da sua dinâmica institucional. Esta observação levantou a hipótese de que nas instituições em que o *peçoal auxiliar* é mais implicado na acção educativa, em que a sua colaboração é pedida e valorizada, em que as suas opiniões são mais bem aceites, há uma tendência para este estar mais disponível e ter um maior interesse pelos problemas educativos.

A criação deste clima de participação dinâmica numa instituição é marcada pela qualidade das interrelações entre os adultos e depende muito da atitude do *peçoal* com funções educativas, mas também (e quase diríamos sobretudo) é influenciada pela coordenação existente no Centro, pelas relações estabelecidas entre o *peçoal* e a direcção.

Se o *papel de coordenação* é importante em qualquer organização e consequentemente em qualquer estabelecimento educativo, torna-se fulcral numa instituição aberta muitas horas por dia em que, se não existir uma organização bem estabelecida, há sempre o perigo de a função de tomar conta das crianças se sobrepor à função educativa.

Nestes Centros em que o *peçoal* tem vários tipos de horários, em que o grupo de crianças não tem só a "sua" educadora, nota-se frequentemente uma certa tendência para a instabilidade e desresponsabilização, porque o *peçoal* sabe que, se faltar, há sempre quem fique com as crianças. As trocas de horários frequentes segundo conveniências pessoais destabilizam as actividades educativas. Para um Centro deste tipo cumprir a sua função educativa é necessário que haja uma organização cuidada dos recursos humanos, um esforço de todos no sentido de garantir a estabilidade e a qualidade do meio educativo, que depende da organização do tempo, da definição de papéis e tarefas, da existência de momentos de reflexão participada por todos. Para todas estas coisas acontecerem é necessário que haja alguém que tenha o papel de dinamizar e motivar todo o grupo, ou seja, que haja uma coordenação.

No início do Projecto, nem todos os Centros tinham uma coordenação formalizada, embora houvesse sempre alguém que era considerado, informalmente, mais responsável pela vida institucional. A equipa, embora acentuando e demonstrando a importância da coordenação, não forçou a existência de uma formalização, considerando que cada Centro, conforme o seu contexto e dinâmica, deveria encontrar as suas próprias maneiras de se organizar. No entanto, sempre que havia uma coordenação formal, ou na medida em que esta se ia clarificando, a equipa do Projecto dava apoio individual à coordenadora por considerar que a sua acção tem uma importância relevante no apoio às inovações. Este apoio não foi, no entanto, muito regular ou formal, dependendo das necessidades expressas pela coordenadora ou da iniciativa da equipa. Havia ainda a consciência da necessidade de criar uma dinâmica em todo o Centro, não podendo a inovação ficar demasiado dependente de uma só pessoa.

Dada esta diversidade de experiências, não podem tirar-se conclusões sobre quais as melhores fórmulas e processos de coordenação. A comparação do sucesso da intervenção nos vários Centros permite apenas afirmar a grande importância do seu papel. A sua actuação depende muito de características pessoais, da maneira como é aceite pelo *peçoal*, da capacidade e vontade de dinamizar a organização do Centro, da forma como exerce o poder que o seu papel lhe confere, do tipo de relação estabelecida com o *peçoal* e com a direcção. Efectivamente faz parte do papel de coordenadora o ser intermediária entre direcção e *peçoal*. É ainda importante a forma como apoia e participa nas iniciativas do Centro tanto em relação às crianças como aos adultos; aliás, a sua forma de se inserir na comunidade e de ser aceite por esta influencia também muito a abertura do Centro aos pais e à comunidade.

b) *Papel da direcção*

A direcção de uma IPSS tem uma influência no tecido de relações que se estabelecem num Centro, na educação que é facultada às crianças, na

abertura da instituição à comunidade, que muitas vezes se descure. Prova disso é que em geral se considera indispensável que o pessoal com funções educativas tenha formação em serviço e mesmo que o pessoal auxiliar precisa de preparação para lidar com crianças, mas raramente se fala na necessidade de haver formação para as direcções.

Defendendo uma abordagem sistémica da importância das interrelações das várias pessoas que têm um papel no funcionamento do Centro, consideramos indispensável que também as direcções estivessem envolvidas no Projecto. Sendo pessoas eleitas, a sua formação tem estratégias e objectivos diferentes dos da formação profissional, embora os princípios orientadores possam ser os mesmos. A formação das direcções adquirirá ainda maior significado se se tiverem em conta as conclusões da investigação feita em Portugal sobre as potencialidades únicas que a riqueza da vida associativa apresenta para a educação de adultos (Erasmie, Lima, Pereira, 1985), sendo óbvio que a dinâmica da associação depende em grande parte de quem a dirige.

Foram objectivos do apoio formativo dado às direcções, quer através dos Encontros em que todas participavam, quer através das reuniões realizadas no Centro com a presença da equipa do Projecto, que aquelas aprofundassem o conhecimento do seu papel e atribuições, que compreendessem que as suas funções ultrapassam as de gestão financeira e que mesmo esta tem consequências directas na qualidade da educação que o Centro propicia às crianças, não podendo gerir-se um centro de educação como uma empresa ou um pequeno comércio; essa gestão deve ter uma perspectiva educativa.

Na *gestão educativa* considera-se, como em qualquer outra, o aspecto orçamental, devê ter-se uma ideia precisa de como as verbas são gastas para melhor as poder distribuir (saber quanto custa cada criança que frequenta o Centro, qual a proporção das despesas nas diferentes rubricas, etc.). Apesar de terem de apresentar contas mensalmente, as direcções não tinham muitas vezes essa informação tratada de modo a permitir decisões mais conscientes, de acordo com as verbas disponíveis.

A gestão educativa passa ainda por uma planificação (cujas implicações financeiras, quando as houver, têm de ser pensadas), o que permite à direcção orientar e avaliar a sua acção. Os planos podem ser discutidos com outras pessoas, nomeadamente o pessoal, o que possibilita um acerto e uma participação de todos nas finalidades comuns.

Inclui ainda a reflexão sobre as consequências educativas da afectação de verbas; por exemplo, tendo em conta a importância do material na educação das crianças, devem decidir-se, conforme a verba de que se dispõe, quais as prioridades na compra de material e como implicar os pais em pequenos arranjos nos Centros, como e onde recorrer para obter recursos extraordinários, como garantir uma boa qualidade na alimentação das crianças.

Relações com o pessoal — Uma boa comunicação entre pessoal e direcção, decisiva para uma colaboração tendo em vista as finalidades do Centro, deverá ter dois sentidos: é necessário que o pessoal conheça os planos da direcção e que esta esteja a par do que se faz no Centro e possa receber sugestões do pessoal para a sua acção. Nalguns Centros a coordenadora é

intermediária desta comunicação; no entanto, apesar de aquela poder ter um papel revelante e contactos mais frequentes com a direcção, esta tem de relacionar-se com todo o pessoal. Na avaliação realizada no final do Projecto, o pessoal considerava que era importante haver reuniões periódicas com a direcção.

O estilo da relação que a direcção estabelece com o pessoal é também um factor importante de uma verdadeira comunicação. Sendo a direcção responsável pelo funcionamento do Centro, exerce certos poderes (contratação de pessoal, pagamento de salários) que poderão levar a uma tendência para se considerar como "patrão" das pessoas que lá trabalham, assumir um estilo autoritário em que a comunicação se faz principalmente de cima para baixo. No entanto, dentro de uma perspectiva de participação, fundamental para a organização e funcionamento de um Centro de Educação de Infância, a direcção deve adoptar um "estilo democrático" que permita a comunicação nos dois sentidos.

Pode acontecer que a direcção se preocupe exclusivamente com uma gestão burocrático-administrativa dos recursos humanos (horário de trabalho, faltas), deixando os aspectos educativos inteiramente entregues ao pessoal. Pudemos chegar à conclusão, em conjunto com os participantes no Projecto Alcácer, que muitas vezes o pessoal interpreta esta atitude como desinteresse, como falta do reconhecimento do valor do seu trabalho por parte da direcção. O equilíbrio entre o controlo excessivo e uma gestão democrática não é fácil de estabelecer, só sendo possível dentro de um clima de confiança e abertura.

Durante os Encontros com as direcções havia quase sempre um momento de informação sobre as acções realizadas com o pessoal, as transformações que se iam desenvolvendo na educação das crianças, focando-se ainda que cabe à direcção favorecer as ocasiões de formação do pessoal.

Por outro lado, só a estreita colaboração destes dois grupos pode possibilitar a abertura ao exterior, no sentido de os Centros se constituírem como recurso que responda às necessidades educativas e culturais das localidades, tornando-se polo dinamizador do desenvolvimento comunitário.

Relações com os pais e a comunidade — Cabe à direcção a iniciativa de abrir o Centro aos pais e à comunidade. É à direcção, como entidade responsável da instituição perante o exterior, que compete convocar e dinamizar os Encontros de Pais que deverão, evidentemente, ser realizados com a participação e cooperação do pessoal e também com o apoio das crianças.

Cabe-lhe também estar atenta e aberta aos anseios da comunidade, de modo a aceitar e propor iniciativas que levem a uma maior rentabilização do Centro e respondam às necessidades de bem-estar e desenvolvimento social e cultural. Foi deste modo que as direcções dos Centros de Alcácer promoveram ATLS, Centros de Dia para Idosos, bibliotecas, grupos culturais, postos de serviços médicos. Estes são exemplos de acções desenvolvidas durante o Projecto, mas as possibilidades são inúmeras, dependendo a sua realização do dinamismo da direcção, da sua capacidade de mobilizar os sócios e a comunidade em geral.

Dinamização da associação — Faz parte do papel da direcção estar a par das disposições legais que regulam a vida associativa, conhecer e cumprir os estatutos, pondo em prática a sua filosofia (a "promoção da comunidade" como finalidade da instituição faz parte de todos os estatutos dos Centros de Alcácer) e, sobretudo, funcionar dentro de um espírito associativo, dinamizando a vida da instituição de modo a que os sócios possam, efectivamente, participar numa tarefa comum.

Estes sócios são na grande maioria pais, sócios privilegiados que partilham com o Centro a tarefa de educar os seus filhos e que devem ter um papel especial, procurando a direcção estar atenta às suas dificuldades e problemas, tentando tanto quanto possível que as exigências da sua participação financeira não criem demasiadas tensões (ou mesmo um corte) na sua relação.

A colaboração de pais e outros sócios em tarefas necessárias à instituição — pequenas reparações e consertos, fabricação de materiais, etc. — pode também ser solicitada pela direcção de forma a que todos se sintam colectivamente responsabilizados nas tarefas e na obra comum.

Com a colaboração do pessoal e dos sócios a direcção organiza por vezes festas públicas (bailes, quermesses, espectáculos, etc.) com o objectivo de angariar fundos, constituindo ainda um elemento congregador das pessoas encarregadas dos Centros, dos sócios, de outras instituições e pessoas da comunidade e até das comunidades vizinhas.



Relações com outras instituições — A direcção tem também a função de representar o Centro perante o exterior, estabelecer relações de colaboração com outras instituições e serviços, tendo em vista uma melhor capacidade de resposta às necessidades da comunidade, de forma a promover o seu desenvolvimento. Nestas relações deve caber a iniciativa à direcção, que não pode

ficar passivamente à espera que as coisas aconteçam, empenhando-se para atingir os seus objectivos.

Algumas destas relações de colaboração são prioritárias para o bom funcionamento dos Centros: o Centro Regional de Segurança Social, cujo apoio é indispensável para a sua sobrevivência; os Serviços de Saúde, condição para poderem ser um recurso para a saúde da comunidade; a Autarquia, cujo apoio permite satisfazer algumas necessidades (subsídios, material, transportes, etc.); a Escola Primária, instituição que as crianças irão frequentar ou já frequentam (as de ATL), permitindo integrar as crianças (da Escola e dos Centros) em projectos comuns.

Não só estas mas outras instituições e organizações podem dar o seu contributo de muitas maneiras (clubes locais, associações de moradores, etc.), devendo as direcções estar abertas a ideias e sugestões com dinamismo e imaginação para procurar novos apoios.

Relações entre Centros — É também importante a relação de *colaboração entre as direcções dos vários Centros do Concelho* para debater e trocar experiências sobre problemas comuns, participar em projectos conjuntos.

A rede de trocas entre as direcções dos Centros de Alcácer, desencadeada pelos Encontros de Direcções, orientados no início pela equipa do Projecto Alcácer, tornou-se cada vez mais participante e organizada pelas próprias direcções, de modo a estas poderem ser cada vez mais autónomas de uma intervenção externa, tendo-se constituído no final uma comissão inter-direcções com o objectivo de garantir a continuidade da inovação.

Este processo associativo entre direcções de vários estabelecimentos para debaterem os seus problemas comuns, ajudarem-se mutuamente na sua resolução, garantirem, finalmente, a sua auto-formação, não é completamente inédito em Portugal. Embora possa levantar dificuldades (desde as mais materiais — deslocações necessárias, comunicação frequente — até às mais humanas — entendimento e empenhamento dos participantes) pode ter grandes potencialidades, se se conseguir um verdadeiro dinamismo participativo.

Esta *relação entre Centros* não se pode limitar às direcções, devendo estender-se também ao pessoal. Os Encontros permitem estreitar relações e criar uma dinâmica de comunicação e inter-ajuda no pessoal; por sugestão sua fez parte de um encontro de formação uma visita a todos os Centros de modo que cada uma pudesse ver o local de trabalho das outras, conhecer como eram constituídos os diferentes ambientes educativos (Centros e comunidades, com características comuns e diferentes). Houve também ocasiões, durante o Projecto, para que grupos de crianças com a(s) sua(s) educadora(s) visitassem outros Centros. No ano de transição após o Projecto, em que um elemento da equipa ficou ainda no terreno, uma solução encontrada para a continuidade da formação foi a estadia num Centro de pessoal (com funções educativas e auxiliares) de outros Centros para trabalhar em conjunto, permitindo uma troca de experiências enriquecedora.

Se a abertura a outras instituições é importante para o progresso da inovação, o desejo de aceitar a participação do exterior é muito influenciado pela *dinâmica interna da instituição*.

Factores determinantes da dinâmica institucional

A partir da comparação da evolução dos Centros de Alcácer, foi possível isolar alguns factores que, pensamos, condicionam a qualidade do meio educativo que é o Centro e a sua capacidade de abertura ao exterior, os quais se não podem considerar isoladamente, mas sim no seu conjunto, até porque alguns estão intimamente interligados.

- *Relações entre o Pessoal*—São importantes as boas relações entre pessoal, em que não haja demasiada tensão, embora não evitando a expressão de conflitos, de modo que a dinâmica emocional não afecte o centrar do grupo na tarefa; a colaboração entre todo o pessoal e implicação do pessoal auxiliar nas actividades e objectivos educativos do Centro; a formalização da relação profissional, que não pode ser confundida ou substituída pela relação pessoal.

- *Coordenação formalizada*, bem aceite por todos, e da qual depende, muitas vezes, a relação entre o pessoal e as possibilidades de progresso da instituição; coordenação que permita que haja tarefas e funções definidas e organizadas tendo em vista dar uma melhor resposta às necessidades das crianças, em que as tarefas de manutenção e limpeza têm tempos bem determinados, não se exercendo em detrimento da disponibilidade para com as crianças, em que há a preocupação de encontrar tempo de reunião e reflexão para coordenar, planear e avaliar o trabalho.

- *Relação da direcção e pessoal*—que permita que estes dois grupos colaborem na gestão educativa do Centro, de modo a tirar o maior partido dos recursos humanos e materiais existentes para a educação das crianças e que unam os seus esforços na realização da função educativa e dinamizadora do Centro junto das crianças e sobretudo dos pais e da comunidade.

- *Estabilidade de pessoal*—pessoal sem grande absentismo que mantém horários e funções—o que implica não haver horários rotativos semanais, nem trocas frequentes de horários e actividades para compensar as faltas dadas. Uma coordenação bem orientada pode também ter um papel importante na estabilidade do pessoal, como também uma direcção com a qual há uma boa relação e que está empenhada no bom funcionamento do Centro.

Mas é sobretudo um clima relacional que permita a todas as pessoas que têm funções na vida do Centro participar na sua organização que torna possível um trabalho verdadeiramente educativo com as crianças. Nesta trama relacional, em que há papéis e funções bem definidos, não pode esquecer-se a organização dos grupos de crianças que são, afinal, a principal razão de ser das instituições.

3. A ORGANIZAÇÃO COOPERATIVA DO GRUPO DE CRIANÇAS

Partindo do princípio que a mesma filosofia educativa orienta a formação dos adultos e a educação das crianças, tal como se defende a participação de todos os adultos na organização institucional também se considera

necessário que o grupo de crianças funcione num clima de participação cooperativa. Frequentar um grupo de jardim de infância é uma experiência importante para o desenvolvimento da criança. Para as potencialidades educativas deste ambiente alargado, com características diferentes do ambiente familiar, poderem ser aproveitadas, a educadora tem de saber explorar intencionalmente as ocasiões que a vida em grupo proporciona.

A atitude da educadora

A forma de a educadora estar e se relacionar com as crianças é determinante na criação de um clima de autonomia, comunicação e participação que contribui quer para o desenvolvimento individual quer para o progresso do grupo. Cabe-lhe fomentá-lo, encontrar as ocasiões e as maneiras de o fazer.

Qualquer educadora com experiência sabe que cada vez que «pega» num novo grupo há um período inicial em que as crianças têm de ser iniciadas nas rotinas e exigências próprias do novo meio em que passam a viver, assim como em certas regras de convívio social. Só a partir desta fase, que as educadoras costumam chamar de «adaptação», é possível o grupo adquirir a autonomia necessária para desenvolver actividades cada vez mais complexas e diversificadas.

As educadoras sabem também que a criação desta dinâmica não se esgota numa primeira fase, vai evoluindo ao longo de todo o ano (e do período que a criança frequenta o jardim de infância) e que é uma condição básica para o grupo poder dedicar-se às actividades. A participação da criança nesta organização, o seu conhecimento da razão de ser das regras sociais, o seu contributo para a sua elaboração é em si uma fonte de oportunidades educativas.

A importância básica da organização do grupo e da atitude da educadora nem sempre ressalta com nitidez quando se observam educadoras profissionais, que o fazem de modo intuitivo a partir da sua experiência. Tornou-se-nos, no entanto, especialmente evidente a partir do trabalho realizado com as educadoras de Alcácer.

Verificámos no início do Projecto que certas ideias sobre a importância e o respeito devido à infância, generalizadas pelos *mass-media* e veiculadas pela formação que muitas educadoras já tinham, se enxertavam numa tradição cultural que desvaloriza a criança, considerando-a como ser que pouco ou nada sabe. Nesta região, como provavelmente noutras regiões portuguesas, a criança é vulgarmente encarada como má ou «malina», devendo apanhar alguma pancada para aprender a portar-se bem e a ser obediente—a grande qualidade da criança.

Se as educadoras como profissionais sabem que não devem bater às crianças, encontram-se entretanto divididas entre duas atitudes culturais: uma extrema directividade e um «laissez faire», em que deixam as crianças completamente à vontade. Por isso, ao longo do Projecto reflectimos como manifestar uma atitude que valoriza as crianças como pessoas em desenvolvimento com quem podem manter-se relações pessoais num nível de respeito e confiança e a ter em conta nas decisões referentes à construção do ambiente educativo.

Esta reflexão traduziu-se na prática pela procura de maneiras de estar e de fazer em que cada criança se possa situar individualmente no grupo, seja capaz de participar no seu trabalho e cooperar com outras de forma a que o jardim de infância constitua um ambiente favorável para o desenvolvimento individual e progresso do grupo.

Procuraremos apresentar as práticas que se foram encontrando de um modo sistematizado e numa sucessão que não é totalmente fruto do acaso; embora todos estes aspectos estejam intimamente interligados, começaremos com os mais gerais e básicos para chegar a certas práticas de participação e cooperação mais complexas e que se ligam directamente aos princípios orientadores de todo o Projecto.

Muitas destas práticas não serão novas para educadores profissionais que provavelmente as utilizam. No entanto, a sua explicitação e o estabelecimento de uma certa hierarquia podem ser um instrumento útil de análise.

O estabelecimento de uma relação individualizada e de um ambiente securizante

Tornar um conjunto de crianças de três a seis anos num grupo não se faz automaticamente através da convivência diária, implica uma mediação da educadora. A primeira fase da criação do grupo passa, para crianças desta idade, pela relação que cada uma delas estabelece com o adulto. Só uma atenção individualizada e uma relação próxima com a educadora possibilita que as crianças estabeleçam uma relação entre si, se escutem umas às outras e se vejam como pessoas com os mesmos direitos e deveres. A educadora precisa, para isso, de não centralizar a sua atenção nas que mais a reclamam e de criar no grupo um clima de confiança e uma rotina securizante, de modo que as crianças sintam nela uma actuação consistente e um apoio com que podem contar.

Se não é fácil estabelecer tudo o que implica a atitude de aceitação que está na base da criação desse clima, não é tão difícil chegar à conclusão do que não deve fazer-se: assim, o que é hoje proposto e combinado não pode ser esquecido no dia seguinte; as promessas feitas às crianças têm de ser cumpridas; também o que é hoje proibido não pode ser amanhã consentido. Implica ainda que a educadora não exprima as suas admoestações com um cariz afectivo, ou seja, se a educadora diz "és feio" ou "não gosto de ti", não é óbvio que a criança perceba que apenas lhe quer transmitir que fez alguma coisa errada.

Esta confiança também se estabelece pela maneira como a educadora intervém nos conflitos que inevitavelmente surgem entre crianças. A sua resolução não pode depender de arbitrariedade ou da disposição da educadora ou ainda daquilo que lhe parece que aconteceu, devendo as crianças ser ouvidas sobre as suas razões, sendo-lhes permitido explicar o seu ponto de vista.

Os conflitos entre crianças pareciam ser perturbadores para as educadoras que por vezes os ignoravam completamente ou que guardavam o material que não chegava para todos para não haver ocasiões de disputa. Por isso se analisou como o saber esperar pela sua vez é uma etapa do desenvolvimento social da criança, como alguns conflitos podem ser evitados se

houver regras estabelecidas e aceites pelo grupo, como as crianças devem aprender a gerir os seus conflitos, para o que um apoio (mais do que uma solução imposta pela educadora) pode ser útil.

Se este clima de confiança é essencial para que cada criança se sinta segura no ambiente do jardim de infância, há outros aspectos da atitude da educadora que levam a uma maior disponibilidade para estar de facto com elas, sem ter de estar continuamente absorvida a explicar a cada uma o que pode e não pode fazer, perdida nas solicitações que um grupo de crianças pequenas faz constantemente.

Favorecer a autonomia pessoal

Procurando desenvolver o que consideravam ser um bom modelo de tomar conta das crianças, no início da formação o pessoal com funções educativas ajudava-as demasiadamente nas tarefas de autonomia pessoal: abotoar-se, atar sapatos, lavar as mãos, etc. Uma reflexão sobre este comportamento levou à compreensão de que a independência pessoal é um meio de desenvolvimento psico-motor da criança que, além disso, favorece a sua auto-estima, libertando-a da dependência do adulto, assim como liberta a educadora para poder dar maior atenção a cada uma e ao grupo.

O favorecer de uma progressiva autonomia leva a que as crianças compreendam a importância das relações necessidade-liberdade. Como escreve Lurçat (1976): "Os mais pequenos não sabem desapertar as calças nem vestir o casaco, nem falar muito bem. O que leva os mais velhos a terem um sentimento de superioridade em relação a elas. É um aspecto das relações necessidade-liberdade mas que não é o mais interessante. A análise orientada das transformações da criança pela aquisição dos automatismos do vestir e da linguagem não deve visar hierarquizá-las, mas ajudar a compreender um outro nível das relações da necessidade-liberdade na aquisição dos automatismos escolares. A liberdade de comunicar por escrito, de ler livros, adquirir-se pelo domínio da necessidade (aqui aprendizagens gráficas, leitura, ...). Trata-se sempre ao nível dos automatismos mostrar em que é que, quando estão adquiridos, permitem conseguir uma maior autonomia, uma libertação"

Por outro lado, com o apoio da educadora aqueles que já adquiriram certos automatismos podem ajudar e ensinar os mais novos, contribuindo para a sua autonomia e processo educativo. Assim, aprendem eles próprios a respeitar e não inferiorizar os mais pequenos, porque também já passaram pelas mesmas dificuldades, adquirindo deste modo uma primeira noção de desenvolvimento humano e uma aceitação das diferenças entre as pessoas. Esta inter-ajuda é favorecida pela existência de grupos constituídos por crianças de idades diferentes.

Organizar grupos verticais

A existência de grupos verticais era uma consequência inevitável da dimensão das comunidades onde estão inseridos os Centros de Alcácer. Na sua grande maioria, o número de crianças permite apenas formar dois gru-

pos: o de creche (dos 0 aos 3 anos) e o de jardim de infância (dos 3 aos 6 anos).

As educadoras encaravam este facto como um condicionalismo inelutável, que de certo modo lamentavam. Havia nalguns Centros a tendência para fazer dois grupos de jardim de infância muito pequenos, sem pensar nas potencialidades e vantagens de duas pessoas poderem trabalhar em conjunto com um grupo maior.

Uma reflexão conjunta permitiu tomar consciência de que, se é difícil juntar bebés com menos de um ano com crianças de 2 e 3 (sendo indispensável neste caso a colaboração de outras pessoas, sobretudo em determinados momentos), há toda a vantagem em organizar grupos verticais no jardim de infância. As educadoras, a partir da sua prática, tinham bem a consciência de que "os mais velhos puxam pelos mais novos", mas tinham dificuldade em atender simultaneamente crianças com necessidades e graus de desenvolvimento tão diferentes.

O papel de mediação nas aquisições cognitivas que as crianças de um estadió ligeiramente superior podem ter em relação às menos desenvolvidas foi apontado por Piaget. No entanto, a aplicação deste pressuposto exige por parte da educadora uma capacidade maior de organização do grupo.

Compreendendo a vantagem de grupos verticais, cada educadora procurou encontrar, conforme as suas circunstâncias, maneiras de fazer que tirassem partido da heterogeneidade. Assim, tiveram de aprender a organizar o seu grupo de modo a haver actividades comuns e actividades diversificadas, estabelecendo ao mesmo tempo um clima de cooperação e ajuda mútua entre as crianças.

Nalguns casos, por exemplo, foi possível as crianças mais pequenas terem períodos mais longos de recreio, enquanto o grupo de mais velhos ficava na sala em actividades mais apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Para isso foi preciso combinar com outra(s) pessoa(s) da instituição quem estaria mais disponível para tomar conta delas, qual o horário mais adequado. (Sublinhe-se mais uma vez a importância da organização institucional na dinâmica educativa de cada grupo).

Nos períodos em que o grupo estava junto era frequentemente necessário que a educadora fosse capaz de estabelecer vários sub-grupos com actividades diferentes. Ter simultaneamente numa sala várias actividades distribuídas por sub-grupos ou indivíduos é uma prática corrente nos jardins de infância, mesmo quando o grupo é homogéneo. No entanto, quando é heterogéneo, é necessário um maior esforço por parte da educadora para manter uma atenção flutuante, circulando e apoiando o trabalho de várias crianças para que todas estejam activas. Esta capacidade pode ser adquirida e é benéfica para o desenvolvimento das crianças. Mas a dinâmica que um grupo tem de adquirir para ser possível diferenciar e individualizar actividades não é uma tarefa fácil, sobretudo em grupos verticais.

Facilitar a consciência de ser um grupo

A importância de uma primeira apresentação, de um período inicial em que se estabelece um conhecimento mútuo não se põe da mesma forma em

grandes vilas ou cidades e em instituições situadas em pequenas localidades e em que as educadoras pertencem à comunidade. Efectivamente, ao entrarem para os Centros, as crianças já se conhecem praticamente todas por serem parentes ou vizinhas umas das outras. Na maioria dos casos, já tiveram também ocasião de encontrar a sua educadora. Esta circunstância não dispensa a necessidade de adquirir a consciência de serem um grupo, que funciona como um todo, mas em que cada um mantém a sua individualidade.

→ Vários dispositivos facilitam esta tomada de consciência. Um deles pode ser a existência de um *mapa de presenças*, que as crianças preenchem diariamente. A marcação diária de presenças, o saber quem está e quem falta e porquê é um meio de ir adquirindo a noção de que o grupo é um conjunto, prestando também atenção a cada um dos seus membros. O mapa não pode ser preenchido mecanicamente, sendo aproveitada a ocasião para momentos de aprendizagem: sucessão temporal (ontem, hoje, amanhã), dias de trabalho e fim de semana, meses do ano, etc. Uma evolução na introdução dos quadros possibilita adquirir melhor estas noções.

Nalguns Centros pensou-se que seria mais conveniente as crianças "assinarem" com o seu retrato, desenhado directamente ou feito à parte e colado. Esta estratégia tinha ainda como finalidade desenvolver a representação da figura humana que em algumas crianças era muito pobre para a idade, tendo-se verificado uma grande evolução.

O Mapa de presenças foi assim iniciado (!):

Segunda-feira — dia _____ do _____		
Desenho		
Nome-símbolo		

Havia uma folha diária, dividida em rectângulos, cada um dos quais marcado com o nome e o símbolo de cada criança. Os que estavam presentes faziam um desenho na "sua casa", os ausentes deixavam a casa "em branco".

O mapa de presenças, que era feito diariamente, passou para uma folha semanal.

Para as crianças compreenderem o que significava uma semana, fizeram um jogo:

— colocaram todas as folhas da semana no chão e a educadora ia lendo e dizendo que cada uma correspondia a um dia (e dizia o

(!) Avô, Eugénia Tiago — Relatório de Trabalho 83/84.

nome do dia: — este é a segunda-feira...) — todas juntas (7) formavam uma semana.

— Iriam passar a juntar os 7 papéis (7 dias) num papel só (uma semana).

"Pois" — dizia uma criança — "Este é só um, e estes são tantos..."

SEMANA DE 7 A 13 DE N.						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
Maria						
João						
Carlos						

Mas ao lado de um quadro que, embora preenchido individualmente, representava o colectivo do grupo, havia a preocupação de marcar a individualidade de cada um através de um *símbolo* próprio. Esta representação da identidade era introduzida numa certa progressão: símbolo convencionado (boneco ou figura geométrica que se reproduz mais facilmente), nome em maiúsculas, que a criança reconhece melhor, e que aprende a escrever sozinha, primeiro copiando de um cartão que está à disposição na sala, sendo mais tarde capaz de dispensar o modelo.

Estas diversas formas simbólicas servem para identificar os produtos de cada uma (desenhos, colagens, etc.) e também os seus espaços próprios, como cabides, caixas, cacifos.

Sendo uma marca da sua identidade no grupo, a utilização de símbolos cada vez mais complexos é ainda um meio de iniciar a criança no domínio do símbolo escrito e também uma forma de favorecer a sua autonomia: os mais velhinhos da creche já conhecem o seu boneco que está no cabide e não precisam de estar dependentes da educadora para saberem das suas coisas; os que entram para a sala do jardim de infância são capazes de reproduzir o seu símbolo geométrico no desenho, o que liberta a educadora de ter de escrever o nome; os mais crescidos têm um grande orgulho em escrever o nome no desenho. Ao identificar o seu cartão na caixa onde estão os nomes de todos, começam a fazer comparações e discriminações que são importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Podem utilizar-se outros dispositivos de organização do grupo. É a sua intencionalidade e a forma como são usados e adaptados que permitem julgar da sua importância no processo de colectivização/individualização.

Constituindo a fase inicial no processo de organização de um grupo, são também um meio de ir favorecendo a sua coesão e desenvolvimento ao longo do tempo.

Criar um clima de comunicação

Um grupo adquire dinâmica e coesão através das trocas e interacções que se estabelecem, ou seja, tornando-se um local privilegiado de comunicação entre os seus membros. O progressivo domínio da linguagem verbal é um aspecto essencial do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, fundamental para a aquisição das aprendizagens escolares posteriores. Mas para a criança desejar comunicar e desenvolver a sua expressão verbal é preciso que se sinta bem, que encontre no Centro um clima relacional securizante, devendo a educadora estar atenta a certos aspectos específicos.

Para que a comunicação se estabeleça é necessário haver um receptor e um emissor. Este princípio básico da comunicação nem sempre é fácil de pôr em prática no jardim de infância, onde pode haver muitos "ruídos" e deficiências na comunicação.

Em primeiro lugar, a educadora é um emissor privilegiado, visto que a sua linguagem constitui um modelo para o desenvolvimento da expressão verbal das crianças. Sabendo-se modelo, a educadora deve preocupar-se em ter uma linguagem clara e correcta, sem utilizar os termos infantis e as pronúncias incorrectas das crianças. Por mais graça que ache a esses termos, o seu papel é apoiar o desenvolvimento da linguagem da criança e não mantê-lo.

Mas só há comunicação se o receptor compreender a mensagem. Se as educadoras falarem em geral, dirigindo-se indiferenciadamente para todo o grupo, não podem saber se as crianças estão com atenção, se recebem e percebem a sua mensagem. Para ter a certeza de que captam o que diz é preciso que a educadora se certifique que estão com atenção, que reelabore a mensagem de uma forma mais individualizada, que não tenha pressa... É também necessário que não fale só para todo o grupo mas que tenha momentos em que dialoga com cada criança, numa relação mais próxima que lhe permita apoiar individualmente as suas necessidades.

Por outro lado, a linguagem desempenha várias funções, algumas das quais são mais importantes para o desenvolvimento da criança. Alguns estudos (WOOD, McMAHON, CRANSTOWN, 1980) consideram que a qualidade do ambiente educativo do jardim de infância se pode detectar a partir das funções a que a educadora dá mais relevo no seu discurso habitual.

Assim, com base numa caracterização das funções da linguagem, cada educadora pode analisar como distribui a sua comunicação:

1. Pedir informações — fazer perguntas sobre coisas que aconteceram
2. Dar informações — dizer ou relatar coisas, acontecimentos, ...
3. Pedir explicações — sobre o porquê das coisas, das pessoas, das acções, ...
4. Dar explicações — dizer porque é que certas coisas aconteceram, ...

5. Negociar com ... — perceber e saber o que cada um quer fazer para chegar a um acordo
6. Estabilizar — manter a conversa
7. Perguntar ou dizer quais as intenções — informar o que se vai fazer
8. Apoiar — ajudar a fazer ou a realizar qualquer coisa
9. Pedir e dar avaliações — pedir ou fazer comentários sobre o trabalho realizado
10. Dirigir e dar ordens — dizer ou impor o que fazer
11. Proibir — impedir de fazer qualquer coisa
12. Repreender e admoestar — ralhar, censurar

Quando o discurso se centra principalmente em dirigir, dar ordens, proibir, repreender e admoestar, o ambiente não é favorável ao desenvolvimento das suas capacidades socio-cognitivas.

Mas se a educadora como fonte emissora é importante no estabelecimento de uma dinâmica de comunicação, não pode monopolizar este papel, a sua atitude como receptor, a sua capacidade de estar atenta e de escutar são fundamentais para que a criança deseje comunicar. No entanto, nestas idades, muitas crianças têm dificuldade em se exprimir verbalmente, recorrendo à comunicação não verbal. A educadora deve, por isso, prestar atenção não somente às palavras mas também aos gestos através dos quais a criança procura comunicar. Mas, mesmo que compreenda claramente o que a mímica da criança quer dizer, deve procurar verbalizá-la ou apoiá-la para que o faça.

Para tornar mais clara esta ideia, utilizaremos um exemplo. Se a criança chega junto da educadora e aponta para os sapatos desapertados, esta pode perguntar-lhe "o que queres que faça" e, conforme a idade da criança, responder ela própria ou levar a criança a fazê-lo. No entanto, perante a mesma situação, a criança pode dizer "não sou capaz". Aí a educadora deve saber distinguir entre a forma e o conteúdo da mensagem e ajudar a exprimir mais concretamente o seu desejo de apoio.

O que parece ser um princípio básico para que a criança deseje comunicar é que as suas iniciativas de comunicação não sejam ignoradas e não fiquem sem resposta. Para se exprimir com a vontade é também preciso que não seja censurada ou ridicularizada por aquilo que diz (não só pela educadora, mas também evitando que as outras crianças o façam, discutindo o problema com o grupo, se for necessário).

Há certas incorrecções que a educadora deve reconhecer como fruto do nível de desenvolvimento, o que não deve impedi-la de reformular correctamente o que a criança diz. Se esta diz "ontem fui à feira", a educadora não deve chamar a atenção para que a feira foi há um mês, sabendo que a criança não domina certas noções temporais. Pode, no entanto, reformular "no mês passado, em Outubro, foste à feira de Alcácer". Ao fazê-lo, a educadora mostra que está atenta e apoia o desenvolvimento da sua linguagem.

Deve ainda ter consciência que nestas idades a linguagem está profundamente ligada à acção e que a criança está muitas vezes a falar durante as actividades. O que diz e quer comunicar durante esses momentos não impede o desenrolar da actividade, mas leva-a a compreender melhor o que está a fazer e facilita o clima de comunicação, sem esquecer que é ainda um meio de auto-regular o seu comportamento. A educadora deve favorecer essa verbalização, para a criança poder chegar a formas complexas de representação verbal: falar do que vai fazer, saber contar aquilo que fez.

O que a criança diz e conta da sua vida permite também à educadora conhecê-la melhor, compreender as suas preocupações e necessidades. A educadora pode apoiá-la individualmente (a comunicação com o grupo não deve fazer esquecer a importância da comunicação individual) a fazer associações que enriqueçam o seu discurso, a procurar outras formas de representação do que disse, mostrando, por exemplo, num livro o desenho do animal que a criança mencionou.

A criança não comunica só com a educadora, mas também com as outras crianças e mesmo com todo o grupo. As ideias de cada uma podem ser alargadas a todo o grupo, discutidas em conjunto de forma a enriquecer as propostas feitas pela educadora e pelas outras crianças.

Para chegar a esta dinâmica têm de se estabelecer regras de comunicação (para cada um ser escutado não podem todos falar ao mesmo tempo) e regras de vida social. A explicitação destas regras, que implica já o estabelecimento de um certo nível de comunicação entre a educadora e as crianças, vai permitir que este clima possa ir progredindo.

Explicitar as regras de vida em grupo

Quando a criança começa a frequentar uma instituição de educação de infância contacta com outras crianças e adultos fora do seu meio familiar, entra num ambiente que lhe é desconhecido. Desta situação social mais alargada decorrem normas e regras que a criança não conhece, pois são diversas das do ambiente familiar.

Podem ser impostas pelo adulto mas, para a criança as cumprir, precisa pelo menos de saber quais são e que tenham estabilidade. É também importante que a criança entenda o porquê de certas exigências, que lhe sejam explicadas as razões das normas que lhe são dadas.

Considerando a participação como factor de desenvolvimento e autonomia, foram sendo progressivamente encontradas maneiras de fazer, de modo que as regras de vida do grupo fossem combinadas e discutidas com as crianças. Para as crianças sentirem necessidade de as discutir, precisam de ter alguma experiência da vida em grupo, pois só assim podem compreender a sua necessidade decorrente das condições da vida colectiva. Só quando, por exemplo, um grupo muito grande não consegue brincar na casinha das bonecas é que surge a necessidade de discutir o número de crianças que lá pode brincar de cada vez, para todos beneficiarem de um espaço comum.

Mas há vários tipos de normas que regulam a vida de um grupo, residindo o critério de explicitação na sua funcionalidade. Há normas gerais de funcionamento — arrumar os jogos com que se brinca, não estragar o material; outras dependem da situação — as regras de segurança quando se sai à

rua; outras ainda são uma consequência da tarefa — molhar sempre os pincéis na mesma cor quando se está a pintar.

A oportunidade de discussão das diversas regras depende do momento e do contexto, devendo algumas vezes ser a educadora a propô-la e outras decorrer dos acontecimentos que se dão no grupo. As regras não podem ser estabelecidas todas de uma vez; têm de partir das necessidades e da vida do próprio grupo. Havendo algumas normas básicas, muitas outras existem que não podem ficar assentes de uma vez para sempre, sendo revistas e reformuladas à medida que o grupo vai progredindo na sua autonomia.

O que é importante sublinhar é que a educadora não pode julgar que a criança conhece essas normas implicitamente, devendo haver uma preocupação contínua que sejam expressas e conversadas com todo o grupo quando a ocasião se proporcione. Para terem um maior peso, podem ser escritas e afixadas na sala. Quando são encontradas com a participação das crianças, torna-se mais fácil que sejam assumidas e que o grupo se responsabilize pelo seu cumprimento. Mas, mesmo quando as regras são combinadas com a participação do grupo, a educadora precisa de saber que as crianças não as aprendem logo, devendo ser lembradas e repetidas várias vezes, discutidas as vezes que forem necessárias até serem interiorizadas.

Para ilustrar esta situação recorreremos a um exemplo.

A educadora conversou com o grupo⁽¹⁾

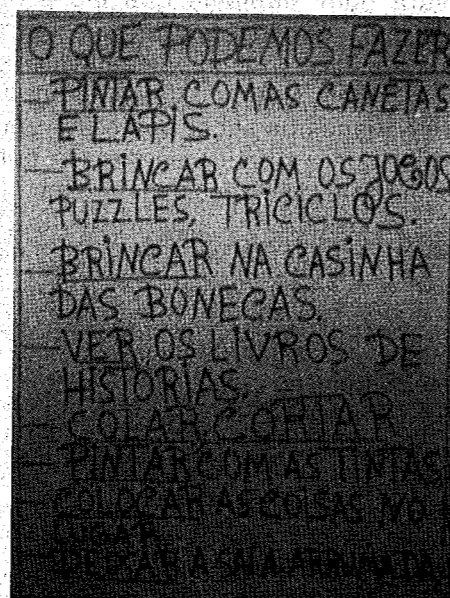
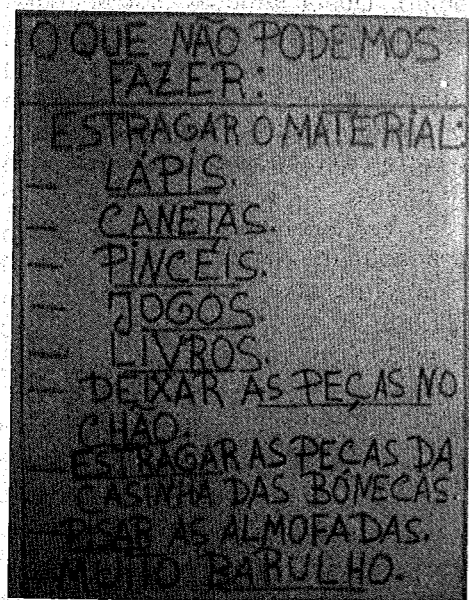
Combinaram as regras:

O que se pode fazer

dentro da sala

O que não se pode fazer

Escreveram-se cartazes, com letra de imprensa, que foram lidos e comentados com as crianças e pendurados na parede, num lugar de destaque, para facilmente serem vistos e lidos:



(1) Avô, Eugénia Tiago — Relatório de Actividades 83/84.

Estas regras não foram "letra morta" — foram vividos, discutidas entre todos, tantas vezes quantas as necessárias.

A educadora comentou:

"Durante o dia, lembramos uns aos outros aquilo que combinámos, lemos as regras, os meninos pedem para eu indicar onde está escrito, outras vezes comentam uns com os outros.

Outro dia, o "R" dizia para os outros: vocês não acham que já estão a fazer muito barulho?"

A discussão e elaboração em conjunto de regras que regulam a vida do grupo evitam que tenham de usar-se outros meios de controle que não favorecem uma progressiva autonomia. Utilizaremos como exemplo uma prática comum nos Centros de Alcácer no início do Projecto e que não é rara noutros jardins de infância. Referimo-nos ao hábito de as crianças se deslocarem sempre numa fila em que vão agarradas umas às outras. As educadoras consideravam esta prática como o único meio de evitar a desordem. Foram, no entanto, compreendendo que há alternativas entre a ordem coercivamente imposta e a confusão em que não há uma estrutura, encontrando as maneiras de fazer para estabelecer uma ordem participativamente aceite.

Para o grupo se tornar responsável e autónomo é também importante que as crianças se apropriem da sucessão dos vários momentos da vida quotidiana e compreendam a razão de certas rotinas que lhes estão associadas. Se souberem que depois de brincar com um jogo o devem arrumar porque tem de estar disponível para os outros, se já tiverem interiorizado que antes de almoçar se lavam as mãos, não têm de estar constantemente à espera da orientação da educadora que fica mais disponível para acompanhar e estar atenta a cada uma das crianças e ao grupo.

A organização assumida pelo grupo e a participação das crianças é fundamental para que as rotinas da vida diária decorram sem atropelos. Ao tornarem-se independentes nos cuidados consigo próprias, ao estabelecerem as regras de vida em comum, sabendo o que podem e não podem fazer sem estar dependentes de uma ordem do adulto, as crianças contribuem para que as rotinas não tenham um peso esmagador. Esta autonomia permite-lhes ainda aquisições importantes no desenvolvimento socio-emocional, perceptivo-motor e cognitivo, assim como são um meio de desenvolver a linguagem.

A participação do grupo pode tornar-se ainda mais activa se for chamado a cooperar na organização e desempenho de algumas tarefas da vida diária. Este clima de cooperação que decorre da dinâmica de organização do grupo também se estende ao planeamento de outras actividades educativas.

Fomentar a cooperação nas tarefas e actividades

O espírito de cooperação decorre da participação mas vai mais longe que esta, implica a aceitação do contributo de todos para melhor atingir um fim que é comum. Assim, as crianças são chamadas a colaborar na quali-

dade educativa do ambiente que o Centro proporciona à sua educação, a cooperar na escolha e planeamento das ocasiões educativas.

Nesta perspectiva, algumas das tarefas necessárias para a vida e bem-estar do grupo são partilhadas com as crianças: a arrumação e limpeza da sala no fim dos períodos de actividades, o colocar e levantar das mesas para as refeições, o pôr e tirar os colchões para a sesta,...

Estas tarefas não são atribuídas arbitrariamente pela educadora, mas sim combinadas com todo o grupo e controladas pelas crianças. Nos vários Centros foi afixado na sala um quadro com as tarefas da vida diária, decidindo-se em cada dia a quem cabem. Os nomes das crianças que as deverão realizar são colocados à frente de cada tarefa. Quando chega a hora de as executar, a educadora raramente tem de lembrar quem está encarregado de fazer o quê.

A cooperação tem também a sua expressão no favorecer da inter-ajuda entre as crianças. Vimos como as mais velhas podem ajudar as mais novas que têm uma menor autonomia na sua independência pessoal. Nalguns Centros, a mesa é posta por duas crianças, uma das mais velhas e uma das mais novas, permitindo que a mais crescida ajude e se torne mediador da aprendizagem da mais pequena. Esta cooperação nas tarefas da vida diária não pode ser encarada como um meio de obter a ajuda das crianças, dando à educadora uma vida mais "descansada". É sobretudo oportunidade para o seu desenvolvimento.



As actividades da rotina da vida diária fazem parte do currículo, a par das actividades consideradas habitualmente como educativas, ou seja, as actividades de sala. Referir-nos-emos pormenorizadamente a ambas mais à frente. O que queremos sublinhar desde já é que só a participação e coope-

ração das crianças, apoiadas pela educadora, tornam quaisquer actividades verdadeiramente educativas, fazendo com que mesmo as actividades da sala não sejam apenas um meio de entreter, ou seja, não se inscrevam sobretudo na função de tomar conta.

No início do Projecto as educadoras admiravam-se que as crianças tivessem tão pouca iniciativa na escolha das actividades na sala. Considerá-mos então que quando a criança entra num ambiente social mais alargado, se não conhece as regras de vida em grupo também é natural que não saiba a que actividades pode dedicar-se. Se aquelas regras e as rotinas têm de ser explicitadas e discutidas em conjunto para a criança as aprender, também os materiais e as actividades que estão à sua disposição têm que ser do seu conhecimento. Para haver liberdade de escolha, tem de conhecer as várias possibilidades e alternativas. É com o apoio da educadora que a criança o poderá ir descobrindo, é com o seu estímulo e orientação que poderá ir explorando os materiais, adquirindo o domínio das técnicas da sua utilização.

A participação da criança na discussão e elaboração das regras de vida em grupo e na escolha e organização das actividades decorre de uma mesma intenção e atitude da educadora — dar autonomia à criança. Dar autonomia não significa deixá-la entregue a si própria mas considerar que o apoio e cooperação da educadora são indispensáveis dentro de um clima de aceitação, que considera a criança como um ser activo capaz de participar na sua educação.

Aliás, estes dois aspectos da participação da criança na construção do ambiente educativo estão intimamente ligados: o grupo só se pode dedicar a um trabalho construtivo quando se encontra organizado, quando as normas de comportamento são conhecidas de todos e assumidas por cada um. Só se não tiver de estar constantemente a dizer o que devem e não devem fazer, as actividades a que podem ou não dedicar-se é que a educadora estará disponível para apoiar e estimular as diferentes actividades desenvolvidas por cada criança ou pequeno grupo. A presença e a interacção com o adulto influenciam a qualidade do trabalho desenvolvido por crianças de idade pré-escolar (SYLVA *et al*, 1980).

Os princípios orientadores da educação das crianças não são fundamentalmente diferentes dos dos adultos e a cooperação que se estabelece entre a educadora e o grupo de crianças corresponde a uma espécie de contrato que regula a participação de todos.

Tal como consideramos a organização interna da instituição como ponto de partida para os Centros poderem desenvolver as suas funções educativas, também a organização do grupo é a condição sobre que assenta um trabalho educativo com as crianças. Se a organização institucional implica a participação cooperativa de todos os adultos que exercem uma função no funcionamento do Centro, também a organização do grupo supõe a cooperação da educadora e das crianças. A participação, no caso da formação dos adultos, tem um dispositivo regulador privilegiado: as reuniões em que todos se encontram para planear e avaliar o trabalho. De igual modo, no caso das crianças há momentos em que todo o grupo se reúne para planear e avaliar as actividades. No início de cada dia, e às vezes também no princípio da

tarde, combinam-se não só as tarefas que cabem a alguns, mas também as actividades que cada um, cada pequeno grupo ou todo o grupo irão realizar. Umhas vezes estas eram propostas pela educadora, outras pelas crianças, havendo muitas vezes um acerto e enriquecimento mútuos daquilo que cada um propunha.

Cooperação entre grupos

Na perspectiva sistémica adoptada, em que a instituição era tomada como um todo, não podia ver-se cada grupo isolado. As relações de cooperação entre grupos de crianças são também um aspecto da dinâmica institucional. Esta era facilitada pela pequena dimensão dos Centros de Alcácer, pelas relações próximas que muitas crianças tinham no seu exterior, pelas condições de funcionamento, em que por vezes os grupos estavam juntos: princípio e fim do dia, refeições.

Se em grupos verticais há oportunidades de crianças de várias idades se relacionarem, seria enriquecedor para o seu desenvolvimento alargar estes contactos a outras crianças com idades ainda mais diversas dentro da instituição e também fora dela.

A cooperação entre os vários grupos da instituição manifesta-se algumas vezes nas rotinas da vida diária: por exemplo, os mais velhos do jardim de infância ou ATL ajudam no almoço da creche. No entanto, as actividades que fugiam à rotina constituíam as principais ocasiões de estabelecimento dessas relações: quando um grupo de jardim de infância faz um bolo ou festa de aniversário, os outros meninos são muitas vezes convidados. Também os passeios do grupo de jardim de infância ao exterior têm frequentemente a participação dos mais velhinhos da creche ou dos de ATL.

São, no entanto, os Encontros de Pais e as festas na comunidade, em que todos os grupos participam, que tornam a sua cooperação mais intensa, empenhando-se todo o Centro, adultos e crianças, no seu planeamento e realização.

O papel institucional das crianças

As crianças têm também um papel na própria dinâmica institucional, sendo os grandes mediadores da relação com os pais e a comunidade. Constituem "o terceiro termo" de uma relação entre dois grupos que muitas vezes surgem como opostos: instituições educativas/pais. As crianças são o traço de união entre estes dois grupos, o ponto de partida para que o Centro possa desempenhar a sua função na educação dos adultos.

Têm ainda um papel de mediação relevante no estabelecimento de relações com uma outra instituição da comunidade: a escola primária.

No início do Projecto não havia praticamente relações entre os Centros e a escola primária. As educadoras, sem estatuto profissional, não tinham coragem para tomar a iniciativa, vivendo ambas as instituições "paredes meias" em muitas comunidades mas numa total ignorância mútua, que nalguns casos se tornava um tanto ostensiva.

A passagem das crianças do jardim de infância para o ensino primário constituiu um primeiro motivo para visitas de todo o grupo à escola, para contactos entre crianças e educadoras e professoras. Uma festa combinada

e realizada em conjunto marcou esta passagem importante. A partir deste contacto, que se ia renovando anualmente, estabeleceu-se uma melhor relação entre o Centro e a escola primária, concretizada no desenvolvimento de acções conjuntas: festas, passeios, actividades educativas de iniciativa autárquica em que todas as crianças participam (dia da criança, festa da árvore, etc.). Foi ainda possível que as professoras participassem em Encontros de Pais, explicando, por exemplo, a importância da educação pré-escolar para o progresso da escolaridade.

Esta relação nem sempre é fácil, não só devido aos condicionamentos locais e pessoais, mas sobretudo a factores que se relacionam com o sistema social mais vasto. Principalmente nas comunidades mais pequenas, em que as escolas têm um ou dois lugares e dado o sistema de colocação, os professores primários mudam praticamente todos os anos (quando não mais de uma vez no mesmo ano lectivo), o que não permite continuidade nas relações de cooperação.

Mas os contactos com outros grupos de crianças não se limitam apenas à comunidade: em muitos casos foi possível que dois grupos de jardim de infância de Centros diferentes se visitassem. A visita, algumas vezes precedida de uma troca de correspondência, deu origem a um cuidadoso planeamento por cada grupo e foi ocasião de interacções enriquecedoras para educadoras e crianças.

A visita dos meninos do B.º de S. João (1)

— Para além das actividades habituais da parte da manhã, fomos ao correio pôr no marco a carta para os meninos do Bairro de S. João. Conversámos com a mãe do Nuno (empregada nos correios) e tirámos "slides".

— Metida a carta no correio, ficaram a sonhar com a visita dos outros meninos; e com a ida deles a Alcácer.

— Aproximava-se a visita dos meninos do Bairro de S. João. Todos andavam excitadíssimos, por receberem visitas de outra terra e por irem ter bichos da seda.

Era preciso preparar tudo, para a visita ter sucesso. E tudo foi combinado com as crianças.

O que iriam oferecer-lhes, em troca dos bichos da seda?

— Pensaram, discutiram e resolveram oferecer-lhes um vaso com uma planta (que eles plantaram), para os meninos tratarem e se lembrarem deles, e um livro, feito de desenhos e histórias de cada um, com uma capa muito bonita que dizia assim:

Para os meninos
dos Bairros de S. João
e Olival Queimado,
com um beijinho
dos meninos
do Torrão

(1) Avô, Eugénia Tiago — Relatório de Actividades 83/84.

Conversaram acerca dos meninos:

- Como seriam?
- Como se chamariam?
- O que fariam, no Centro deles?
- O que teriam nos bairros onde moravam?

A educadora registou algumas frases das conversas que tinham todos, acerca dos meninos e da visita.

ANTES DA VISITA
— Os meninos do Bairro de S. João são como a gente — "A"
— Eu mostro aquilo (cartazes) aos meninos — "M"
— Eu penso que eles são pequeninos — "N"
— E eu, que eles são grandalhões — "R". V.
— Quando eles vierem, vou mostrar-lhes coisas — "R"
— Eles trazem bichos da seda — "R"
— Mas também podem trazer mais coisas — "A"
— Vamos perguntar-lhes se eles estão bons — "G"

— Depois dos acontecimentos, fala-se sobre eles.
E os meninos falaram da sua experiência, do que lhes agradou, do que fizeram, do que lhes ficou.

A educadora registou algumas frases da conversa que tiveram, depois da visita.

DEPOIS DA VISITA DOS MENINOS DO BAIRRO DE S. JOÃO
— Para mim, uns eram grandes e outros pequenos — "R.V."
— Gostei muito deles — "A"
— Arranjei amigas — "N"
— A minha amiga era a Mónica — "A.P."
— Eram muito bonitos — "M"
— Mostrámos-lhes a nossa Vila — "J"
— E a nossa sala — "T"
— Eles trouxeram bichinhos da seda, borboletas, cartazes e folhas de alface (amoreira) — "G"
— Eles trouxeram duas tortas — "N"
— Eu não quero fazer-lhes uma visita, porque tenho vergonha — "A"

As crianças ilustraram o que a educadora registou, e fizeram um cartaz.

4. O ESPAÇO EDUCATIVO

A esta importância dada à cooperação entre grupos, ou seja, à sua abertura a outras crianças e meios educativos, ao papel atribuído às crianças como mediadoras na relação que a instituição estabelece com outras pessoas e instituições, corresponde um modo particular de encarar o espaço em que decorre a educação.

Entendendo que toda a instituição e cada grupo têm de estar organizados para que haja um ambiente educativo, como considerar o espaço mais restrito em que as crianças se dedicam às experiências consideradas necessárias para melhor se poderem desenvolver?

Na maioria dos currículos, a criação do espaço educativo reduz-se à organização da sala e dos materiais, que são muitas vezes o seu ponto de partida, desde os materiais e jogos educativos criados por Froebel, Montessori e Décroly até à organização minuciosa de toda a sala que surge em modelos contemporâneos como "A criança em acção" e "Playway".

As bases teóricas destes dois currículos determinam a organização do espaço: no primeiro, por ser um modelo cognitivista com base na teoria de Piaget, espaço e materiais estão pensados de modo a facilitar a aquisição das operações cognitivas; no segundo, por partir das teorias da aprendizagem social, pretende-se que haja uma correspondência "ponto por ponto com o mundo exterior".

Em ambos os casos espaços e materiais são assim escolhidos e organizados a partir da teoria do desenvolvimento infantil adoptada. A sala de actividades constitui-se como um modelo (uma representação analógica) da realidade, que, ao ser interiorizado pela criança, lhe permite desenvolver certas operações mentais, ou seja, fornece-lhe certos instrumentos conceptuais de compreensão da realidade.

Este pressuposto levanta algumas questões: Para a criança poder compreender a realidade, será necessário construir um modelo dentro da sala? Não será possível a criança organizar as suas estruturas mentais através da observação e reflexão da ordem do mundo que a rodeia? Considerando a sala como um meio educativo importante, adoptámos, no entanto, uma perspectiva alargada de espaço educativo.

Vimos já que toda a instituição tem de estar organizada de modo a ser ela própria um espaço educativo. As crianças não vivem só na sua sala, contactam com outros adultos e crianças dentro do Centro. O espaço e a vida institucional podem fornecer-lhes numerosas oportunidades educativas: conhecimento do tempo da rotina diária, do espaço da instituição e suas dependências: a sua sala, a sala dos outros meninos, a cozinha, o refeitório, as casas de banho — um mundo mais vasto que o da sua casa e que as crianças precisam de explorar. De igual modo podem aprender com as relações que estabelecem com os vários adultos, conhecendo os seus papéis e funções.

Mas deveria a educação das crianças limitar-se apenas a este ambiente mais alargado que o meio familiar? Deveria a frequência do Centro cortar as crianças do espaço exterior onde se passa a "vida real", a vida dos adultos?

Já a Escola Nova tinha como lema "a educação pela vida e para a vida". Como ligar a educação das crianças com a vida que se passa lá fora? Não

parecia que a resposta fosse trazer para dentro da instituição as coisas do exterior (que é de certo modo a solução de Décröly), mas sim que as crianças fossem contactar directamente com essa vida.

Em muitos jardins de infância as crianças planeiam visitas e passeios — incursões rápidas ao exterior que são depois exploradas como "motivação" para actividades de pintura e colagens, etc., mais ou menos relacionadas com aquilo que se viu. O sentido que procurámos para o contacto das crianças com o exterior era diferente.

Num meio rural, os passeios nas imediações podem parecer mais "fáceis" (há menos tráfego) e naturais (há muitas coisas interessantes para ver) para uma educadora de fora. No entanto, no início do Projecto as crianças raramente saíam das instituições. Para pessoal pertencente à comunidade, o ambiente circundante não parecia suficientemente interessante para merecer um olhar atento, sendo apenas valorizadas as saídas para fora da comunidade, sobretudo para meios urbanos. Visitar o Jardim Zoológico, por exemplo, era uma saída tida como muito interessante. Por outro lado, os pais também não entendiam as vindas para o exterior, considerando-as um sinal da "boa-vida" que as educadoras levavam.

Tendo a equipa começado a acompanhar e a fomentar algumas saídas, foi possível reflectir como poderiam ter outro sentido. O nosso olhar de estranhos, a curiosidade que manifestávamos, o gosto que as educadoras tinham em mostrar e descrever a sua terra teve um papel na compreensão de que o habitual, aquilo que está mais que visto, pode merecer um novo olhar.

As educadoras deram-se também conta com admiração que as crianças não conheciam a sua terra tão bem como pensavam, verificando que a aprendizagem se não faz implicitamente pelo contacto com um determinado ambiente (o que era verdade para o Centro era-o também para o meio comunitário), que estas apropriações passam por uma intencionalidade que tem de ser planeada.

Foi factor decisivo para a compreensão da importância e do papel destas saídas a colaboração prestada por pais e pessoas da comunidade com quem as crianças contactavam. Ao saírem do Centro, conversavam e faziam perguntas aos pais, avós e vizinhos que lhes ensinavam muitas coisas sobre a sua vida, a sua actividade profissional e a sua cultura. Os primeiros contactos mostraram (às educadoras e à equipa) como as pessoas da comunidade estavam disponíveis, o gosto que tinham em falar com as crianças, o cuidado que punham em lhes explicar tudo muito bem.

Assim, as saídas para o exterior têm a intenção e são planeadas com o objectivo de observar e aprender não só com o ambiente físico, mas também com as pessoas, que são um recurso importante na aprendizagem.

Estas experiências são trabalhadas no Centro, transformadas em instrumentos educativos: conversas, pinturas, recortes, colagens, construções, histórias, canções e dramatizações. Estes produtos de aprendizagem são depois mostrados aos pais e comunidade que assim compreendem melhor as exigências do desenvolvimento da criança e as funções educativas dos Centros, não censurando as saídas para o exterior e tendo maior vontade de colaborar na vida da instituição.

Falaremos mais adiante e com mais pormenor de como estas actividades se desenvolveram concretamente, como são uma ocasião não só para a edu-

cação das crianças mas também dos adultos. O que importa sublinhar desde já é a concepção de um *espaço educativo aberto*, que não está confinado à sala mas se alarga a todos os ambientes onde podem decorrer actividades promovidas pelo Centro, em que participam educadoras e o seu grupo de crianças e outras crianças e adultos da comunidade.



Nesta concepção de espaço educativo aberto em que se considera o espaço exterior, a vida, como fonte privilegiada de oportunidades educativas, qual a função da sala de actividades? Como organizar o seu espaço e os materiais nela existentes?

A organização da sala e dos materiais

A avaliação inicial mostrara que, na generalidade, o espaço das salas estava organizado em "cantinhos" (sendo o da "casa das bonecas" o mais constante e bem equipado, mas havendo outros: "loja", "cabeleireiro", "garagem"). As salas tinham o tipo de mobiliário e material de jogo e desgaste comuns em qualquer creche ou jardim de infância — papéis e cartolinas, lápis de cera e de cor, feltros, pincéis, tintas, cola; legos, "nopper", "puzzles", "pregos", triciclos e cavalinhos — que poderemos agrupar em quatro grandes categorias: material de desgaste, material de jogo simbólico, material de encaixe e construção, material de desenvolvimento da motricidade global.

O material era de fabrico comercial e não muito diversificado, havendo uma ausência quase total de livros e de instrumentos de música e ritmo. Algumas salas tinham pouco material ou porque estava guardado ou porque tinha sido rapidamente deteriorado pelo uso. O disponível nem sempre estava ao alcance das crianças e mesmo os seus produtos (quando os havia) estavam colocados muito alto, de forma a que não lhes chegassem.

Uma primeira reflexão em conjunto centrou-se nas razões por que isto acontecia. O motivo era o mesmo: as crianças estragavam bastante os jogos. Este comportamento era devido a o grupo não estar organizado, não sabendo gerir a sua vida enquanto tal, nem os materiais à sua disposição. Para o poder fazer, era necessário que todos aprendessem a servir-se deles, a guardá-los quando já não precisavam, que soubessem as regras da sua utilização. A possibilidade de os materiais estarem à disposição das crianças é ainda uma consequência do estabelecimento de uma organização assumida e participada pelo grupo.

Sendo a procura em conjunto de um modelo educativo o meio de formação, não tínhamos à partida uma concepção pré-determinada de organização do espaço, que decorresse de qualquer teoria do desenvolvimento da criança. Considerávamos apenas que uma sala de actividades de educação pré-escolar, como qualquer espaço onde se vive (mesmo a casa de cada um), tem que ter uma organização. Quando este espaço é utilizado por um grupo, a organização precisa de ser conhecida por todos, de ter uma certa racionalidade e de estar adaptada aos seus objectivos.

A educadora e o seu grupo têm a liberdade de organizar a sala segundo a ordem que considerem mais conveniente e funcional. Mas as crianças devem conhecer as razões dessa ordem.

A sua implicação no arranjo progressivo da sala permite às crianças um melhor domínio do espaço e dos materiais.

No desenvolvimento do trabalho em comum e à medida que as crianças iam começando a sair para a comunidade, verificou-se que a sala adquiria um novo sentido: não era apenas um local onde se desenvolviam determinadas actividades educativas, mas um espaço de encontro e reflexão em que se dispunha dos recursos necessários para trabalhar os conhecimentos e experiências recolhidas no exterior.

Estes recursos podem ainda ser utilizados fora da sala. Algumas vezes, aproveitando os dias bons, os materiais eram transportados para o recinto exterior do Centro onde tinham lugar as "actividades da sala". Esta prática, que não é rara em jardins de infância, tinha aqui uma outra finalidade que por vezes não é intencionalizada: os adultos que passam podem observar e algumas vezes dar a sua colaboração e assim conhecer melhor as funções educativas do Centro junto das crianças.

Apesar de ter surgido a perspectiva da sala como centro de recursos, não foi completamente explorada durante o trabalho realizado em Alcácer. Embora tenha passado a ser utilizada de modo diferente, não houve inovações importantes na sua organização.

Como pensar a organização dos materiais? Que áreas diferenciar? Deverá a educadora ter no princípio do ano algumas áreas básicas e ir introduzindo outras? Mudar a organização dos materiais conforme os interesses das crianças? São exemplos de questões que nos pusemos e que possivelmente qualquer educadora se coloca. Certos modelos curriculares dão-lhes resposta com base nos princípios e valores que lhes estão subjacentes.

Não tendo chegado a um modelo característico e próprio de organização do espaço, foi uma preocupação permanente ir enriquecendo e diversificando os materiais existentes.

Vimos que, no início do Projecto, todos os materiais eram comprados. Num meio rural, atraído pelos produtos comerciais e urbanos, estes eram muito valorizados, eram os brinquedos que "os meninos não podiam ter em casa" que diferenciavam nitidamente o meio educativo institucional do ambiente familiar. Por isso, as educadoras se não preocupavam com outros modos de arranjar material, a fim de alargar o leque de experiências educativas proporcionadas às crianças.

Várias questões conduziram a reflexão sobre o material: sendo as verbas limitadas, como orientar a compra de material para não faltar o essencial? O que deve ser mesmo comprado? O que pode ser fabricado localmente a partir de materiais existentes ou de material de desperdício? A fabricação de material local tem apenas vantagens financeiras? Não poderá essa construção ser um meio de os adultos compreenderem melhor a educação das crianças, participarem nos objectivos educativos dos Centros?

As educadoras passaram a olhar de outro modo os recursos do seu ambiente: sabem que podem fabricar materiais e as crianças também. Os pais e a comunidade podem também fornecer e fabricar materiais educativos para as crianças. Assim apareceram e começaram a ser utilizados nos Centros outros tipos de materiais.

Mas os livros são um material que se não pode fabricar localmente e cuja falta a avaliação inicial revelou. Os poucos existentes, de má qualidade e maltratados, eram por vezes usados como qualquer brinquedo e riscados como qualquer papel. Sendo um instrumento de cultura fundamental na educação das crianças, sobretudo num meio em que estas têm pouco contacto com a palavra escrita, o seu valor educativo e a necessidade de terem qualidade foi discutida com as educadoras. Estas, através de um trabalho lado a lado, tornaram-se mais conscientes da sua importância, começando a recorrer a livros com mais frequência. Aprenderam também a tirar deles um maior partido: maneiras de ler histórias, de explorar gravuras, de trabalhar sons e rimas.

Os livros começaram a ser para os Centros um objecto de compra prioritário. No fim do Projecto, havia livros de qualidade em todos os Centros e as crianças sabiam manejá-los com cuidado e gosto. O interesse despertado nas educadoras tinha sido transmitido às crianças; o estabelecimento de uma organização cooperativa do grupo e a preocupação constante do registo das actividades, escrito pelas educadoras, contribuíram para a valorização da palavra escrita.

BRONFENBRENNER apresenta como factores que caracterizam um ambiente educativo o tempo, o espaço, as relações e papéis interpessoais. Vimos até aqui como estes aspectos se definiram e interligaram no modelo que emergiu do trabalho nos Centros de Alcácer. Um outro elemento que o mesmo autor define são as actividades. Como estas só adquirem um sentido quando é explicitado o contexto em que decorrem; procurámos primeiramente descrever a organização do ambiente global que possibilitou e deu origem ao desenvolvimento de determinadas actividades com crianças e adultos.

AS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

El presente capítulo tiene como propósito describir y analizar las actividades educativas que se desarrollan en el aula, así como su relación con los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje. Se abordarán temas como el diseño de actividades, los recursos educativos, la evaluación y el rol del docente en este proceso.

Las actividades educativas son aquellas acciones planificadas que el docente realiza en el aula para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Estas actividades pueden ser directivas o no directivas, individuales o grupales, y pueden tener diferentes objetivos y contenidos.

El diseño de actividades educativas debe tener en cuenta los objetivos de la enseñanza, el nivel de desarrollo de los estudiantes y los recursos disponibles. Es importante que las actividades sean significativas para los estudiantes y que les permitan desarrollar habilidades y conocimientos de manera activa y participativa.

Los recursos educativos son aquellos materiales, herramientas y tecnologías que se utilizan en el aula para facilitar el aprendizaje. Estos recursos pueden ser físicos o digitales, y pueden tener diferentes usos y aplicaciones.

La evaluación es un proceso que permite medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes y determinar si se han alcanzado los objetivos de la enseñanza. La evaluación puede ser formativa o sumativa, y puede tener diferentes momentos y formas.

El rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental. El docente debe ser un facilitador del aprendizaje, que promueva la participación activa de los estudiantes y que les permita desarrollar habilidades y conocimientos de manera significativa.

1. PLANEAR ACTIVIDADES

Vimos que há modelos de educação pré-escolar que se baseiam na aplicação à prática de uma determinada corrente teórica do desenvolvimento da criança.

No entanto, não se fazendo a aplicação da teoria à prática de uma forma óbvia e linear, surgem dentro de cada uma destas grandes fontes de inspiração vários tipos de modelos. Por exemplo, a aplicação das teorias de Piaget tem uma expressão diferente nas práticas de "A criança em acção" e nas que são propostas por KAMII.

Quando se sistematiza um modelo a partir da prática ter-se-á que optar pela referência apenas a uma corrente de psicologia do desenvolvimento ou poderá recorrer-se a várias? Dado que um modelo tem que procurar uma coerência entre teoria e prática, como conseguir uma síntese das várias correntes?

Além disso, como perspectivar o jardim de infância em relação à escolaridade? EVANS assinala que em última análise os modelos de educação de infância se podem situar a partir de duas concepções fundamentais: os que se centram nas necessidades actuais da criança e os que perspectivam o seu desenvolvimento tendo em vista as necessidades futuras e nomeadamente as exigências que terá de enfrentar na escolaridade primária. Se, como reconhece também, não há nenhum modelo que defenda exclusivamente uma destas perspectivas, podem no entanto caracterizar-se pela prevalência de uma ou outra das concepções.

Allás a existência desta oposição foi demonstrada no estudo de caracterização das atitudes das educadoras portuguesas (BAIRRÃO *et al*, 1986), em que se chegou à conclusão que o factor que "traduz os objectivos do jardim de infância enquanto agente de preparação para a escola se opõe ao que o considera como espaço lúdico", o que se pode traduzir mais globalmente, como aponta o mesmo texto, pela oposição entre os "objectivos centrados na criança" e os "objectivos centrados na sociedade". Conscientes de que esta oposição existe, até que ponto será possível estabelecer um equilíbrio entre estas duas tendências?

Sendó as perspectivas teóricas uma das componentes do modelo, as opções tomadas neste aspecto inevitavelmente influenciam as actividades propostas para a educação de infância, determinam os métodos e também os conteúdos.

Falar de *conteúdos* de educação de infância pode parecer um pouco estranho, visto não existir uma matéria definida a aprender; é, no entanto, evidente que não pode haver desenvolvimento sem aquisições e aprendiza-

gens, donde decorre a pergunta: o que é que a criança deve aprender no jardim de infância?

KAMII (1971) chegou à conclusão que há uma série de conteúdos que são abordados em qualquer modelo de jardim de infância:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1 — O eu | 11 — Instrumentos de trabalho |
| 2 — As partes do corpo | 12 — Utensílios de cozinha |
| 3 — Os membros da classe | 13 — Veículos |
| 4 — Os membros da família | 14 — Animais |
| 5 — Papéis na comunidade | 15 — Plantas |
| 6 — Equipamento de recreio | 16 — Materiais artísticos (ex: pintar) |
| 7 — Alimentos | 17 — Brinquedos (ex: bolas) |
| 8 — Vestuário | 18 — Cores |
| 9 — Móveis | 19 — Tamanhos |
| 10 — Casas e edifícios | 20 — Formas |

É principalmente a maneira de apresentar estes conteúdos, o modo intencional ou formal de se lhes referir que varia de modelo para modelo.

Em geral, os vários modelos dão uma grande importância à organização dos materiais na sala e para alguns os conteúdos desenvolvem-se a partir das actividades que esses materiais permitem. Os conteúdos mencionados por KAMII aparecem assim informalmente através das actividades desenvolvidas a partir dos materiais disponíveis na sala e das experiências que a vida social do grupo proporciona.

Outros modelos preconizam uma apresentação mais formal de conteúdos, que no jardim de infância tomam a forma de temas globalizantes. Esta tradição remonta a Décroly e aos "centros de interesse" ainda muito utilizados. Na tradição portuguesa estes conteúdos são muitas vezes chamados "temas de vida". Há ainda modelos como o "Playway" que mencionam "unidades de conhecimento" e outros que organizam as actividades em torno de projectos. No entanto, os temas propostos, assim como as formas como são desenvolvidos e explorados, são bastante variáveis, dependendo da teoria e da filosofia educativa subjacentes. Mas quer se trate de uma aprendizagem informal ou formal, o que é que as crianças precisam de aprender para se desenvolverem? Que tipos de aprendizagem se deve esperar que adquiram no jardim de infância?

O modelo "Playway" defende uma interessante perspectiva de três níveis de tratamento de conteúdos.

Um primeiro nível seria de "tratamento impressionista", em que a criança contacta e toma consciência de conceitos básicos a partir dos quais possa ir desenvolvendo uma atitude ou sentimento. Digamos que se trata de uma sensibilização a certos aspectos fundamentais.

O nível seguinte é chamado de "tratamento básico", parte do anterior, dando-lhe maior desenvolvimento. A criança deve já verbalizar e relacionar certos conceitos, que estão ao nível de apreensão.

O terceiro nível de aprofundamento exige um tratamento em que a criança domina completamente certas aprendizagens. Estão neste caso a

aquisição de algumas competências sociais básicas — saber escutar, seguir orientações, situar-se na rotina da sala, persistir nas tarefas, etc. — e aquisições instrumentais tais como cortar, pintar, dobrar, rasgar, colar, copiar.

Considerando estas últimas como as aprendizagens que todas as crianças devem ter adquirido ao sair do jardim de infância, como perspectivar as outras, que alargam o horizonte mental, que despertam a curiosidade para saber mais e que os franceses chamam com tanta propriedade "activités d'éveil"? Como dar resposta às necessidades actuais de desenvolvimento da criança, procurando simultaneamente que este apoio se projecte na sua educação futura?

Um modo de encarar os objectivos de educação de infância

Na avaliação inicial do desenvolvimento verificou-se que, de uma maneira geral, e em comparação com os padrões normais, as crianças manifestavam um certo atraso no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e de certas aquisições instrumentais necessárias ao prosseguimento de uma escolaridade com sucesso. Deveria este facto levar a procurar práticas muito estruturadas que visassem a aquisição destas competências, determinantes no futuro escolar das crianças?

Foi um princípio orientador de todo o Projecto considerar a participação quer na reflexão quer na acção como estratégia privilegiada de mudança. Abordámos já como esse princípio se concretizou na formação dos adultos. Trataremos agora de como esteve presente na educação das crianças. De facto, a tomada de consciência, a reflexão sobre a acção, exigem um "discurso", implicam inevitavelmente uma representação. Ao introduzir-se o conceito de representação compreende-se facilmente como o mesmo princípio pode estar na base da educação das crianças. "A representação cognitiva permite à criança representar uma acção em vez ou antes de a realizar. Agir sobre o mundo já não é uma intervenção directa e imediata sobre a situação, mas antes uma *intervenção reflexiva*" (sublinhado nosso) (GRUBER e VONECHE, 1977).

O papel da representação ou da função semiótica tem sido sublinhado por diversos teóricos da psicologia, como Piaget, Wallon, Bruner (para mencionar apenas os nomes mais conhecidos), que têm assinalado a sua evolução no desenvolvimento da criança e a constância das suas formas. "Apesar da espantosa diversidade das suas manifestações, a função semiótica apresenta notável unidade. Quer seja uma questão de imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagens mentais, imagens-memória ou linguagem, esta função permite a evocação representativa de objectos e conhecimentos não percebidos num determinado momento. A função semiótica torna o pensamento possível, fornecendo-lhe um campo ilimitado de aplicação, em contraste com os limites restritivos da acção e da percepção sensorio-motora" (idem).

Mas, se a função semiótica surge normalmente no desenvolvimento da criança, pode ser favorecida e estimulada pela educação. "A escola maternal deveria ser o lugar privilegiado da educação precoce da observação e da acção. Observar é descrever transformações simples. Da natureza... Da transformação da matéria. Das relações humanas: apressar a consciência das

relações de necessidade-liberdade nas diferentes idades da escola maternal... Observar, depois descrever, quer dizer educar a percepção e a representação na descoberta da realidade" (LURÇAT, 1976).

Fornecer ocasiões de representação para perceber o que se acha presente e a cadeia das suas relações mas que também possibilitem pensar o que está no passado ou no futuro (o que já fez ou planeia fazer), tornou-se uma preocupação sistemática nos Centros de Educação de Infância. No entanto, ao dar-lhe um papel privilegiado, pensamos não ter chegado a um modelo de inspiração cognitivista, visto que a representação parte da vida e do contexto social em que a criança se insere e que este conhecimento da realidade tem como finalidade (tanto para os adultos como para as crianças) a participação na sua transformação.

O meio foi assim o ponto de partida, a fonte de oportunidades de aprendizagem. "Para a criança pequena o ambiente é simultaneamente:

- uma tomada de posse do espaço
- uma projecção do seu universo afectivo
- um elemento estimulante da sua actividade intelectual

(...) Sendo certo que os elementos do ambiente próximo da criança são extremamente importantes para ela, trata-se de tirar proveito dos elementos equilibrantes, estimulantes, criativos e construtivos que ele contém" (PORCHER *et al*, 1975).

Tirar proveito dos elementos do ambiente de forma a dele se apropriar dinamicamente era o que pretendíamos, considerando que "o controlo do ambiente próximo tem para as crianças uma função ao mesmo tempo terapêutica e socializante" (idem).

No ambiente em que vive podem distinguir-se fundamentalmente dois meios: a família, que faz parte de uma comunidade, e a instituição que frequenta e onde está mais directamente integrada num determinado grupo. A criança aprende nestes dois meios, cabendo à educadora tirar partido das experiências que vai fazendo no seio da família e do meio em que vive proporcionando-lhe novas experiências quer no ambiente da sala e do Centro quer da comunidade (que podem incluir mesmo, por vezes, visitas às casas das crianças). O Centro tem assim uma função mediadora que permite à criança reelaborar, reinterpretar e integrar essas experiências de forma a que se tornem ocasião de representação, motivo de conhecimento, ou seja, oportunidades educativas.

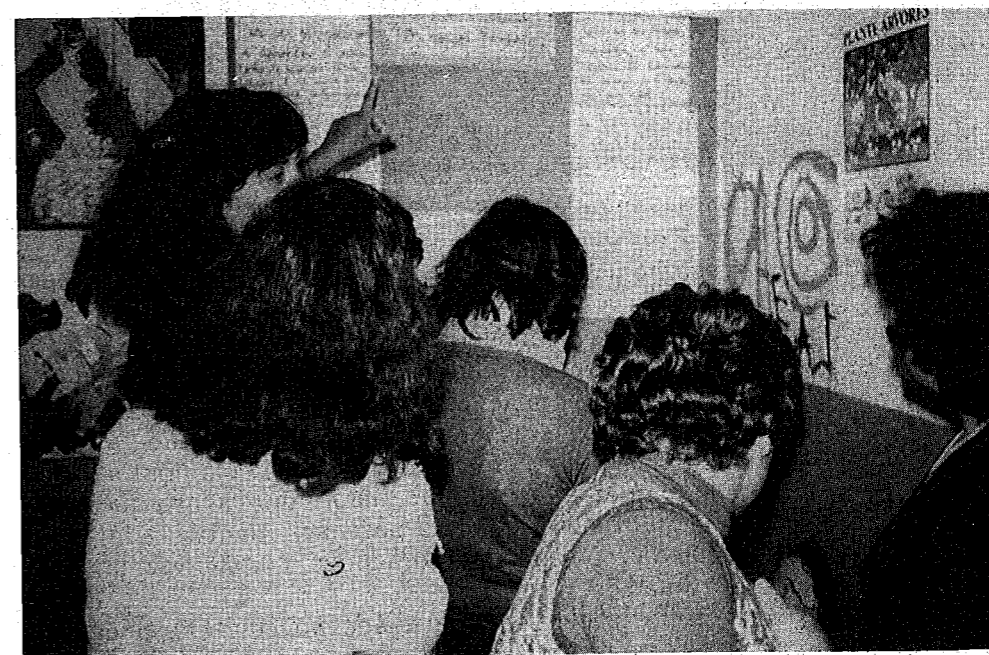
Se recordarmos o que se disse sobre a organização cooperativa do grupo, sobre a maneira como a criança se integra na vida institucional, compreende-se facilmente como esta participação é fonte de representações. Conhecer o espaço e a organização dos materiais da sala, o tempo e a sucessão dos momentos da rotina diária, participar na organização desse espaço e da vida do grupo, dialogando sobre regras, controlando as presenças e a distribuição das tarefas — são ocasiões de variadas formas de representação do tempo, do espaço, das relações sociais. Ao participar nas tarefas da vida diária, como arrumar a sala, pôr e levantar a mesa, a criança realiza experiências que favorecem a construção das estruturas de classificação, seriação e relações topológicas. Estas tarefas são ainda um meio de compreensão das relações sociais.

Referenciar-se no espaço do Centro, contactar com os vários adultos que lá trabalham, conhecendo os seus papéis e funções, assim como estabelecer relações com outros grupos de crianças, participando em projectos comuns — são ocasiões de conhecer e tornar inteligíveis as interacções sociais dentro do Centro, a forma como este se integra no ambiente que o rodeia.

As saídas para a comunidade são ainda outra fonte importante de representações: planejar o que se vai ver, o que se quer saber e como o conseguir; reflectir depois sobre o que se viu e aprendeu, conversando e utilizando ainda outros meios de simbolizar — através do próprio corpo (dramatizar, imitar), através da representação plástica (desenho, pintura, digitinta) ou a três dimensões (plasticina, barro, materiais de construção de sala ou materiais de desperdício).

Dentre estas formas de representação, a linguagem oral teve um papel privilegiado porque, para além de ser um domínio em que as crianças estavam pouco desenvolvidas (como se viu na avaliação inicial), é um instrumento cuja aquisição é importante em idade de jardim de infância. A linguagem verbal é muitas vezes passada à escrita pela educadora: o que se planeia, o que se viu e recolheu nas saídas à comunidade (histórias, adivinhas, etc.), as regras que se combinaram, as notícias que as crianças trazem de casa, o processo de fazer um bolo, etc.

Nas paredes das salas, além das produções das crianças, há sempre muitos textos escritos. Este contacto permanente com o símbolo escrito parecia especialmente importante num meio em que não há muitas ocasiões de privar com símbolos gráficos, sendo um modo de as crianças começarem a entender o interesse e a importância de um outro código simbólico.



Além de este interesse poder constituir uma motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita que deverão fazer mais tarde na escola primária, o facto de se registar o que diziam estimulava-as também para uma produção oral mais rica, ajudando, por outro lado, as educadoras a apoiarem mais intencionalmente o desenvolvimento da linguagem das crianças. Era ainda um meio de avaliar os progressos que iam fazendo.

Esta breve panorâmica sobre os conteúdos que servem de suporte à representação e as formas como se desenvolveu este "sentido da acção em contacto com o concreto" (como diz WALLON, 1942) permite situar melhor a nossa posição perante os objectivos do desenvolvimento infantil. Se procurávamos favorecer a futura integração da criança na escola primária através da importância atribuída à linguagem oral, à referência permanente ao código escrito, não deixámos de dar importância ao jardim de infância enquanto espaço lúdico, aos interesses e necessidades próprias das crianças desta idade. Se dávamos importância à interiorização de regras e à existência de um ambiente organizado e estruturado, este não era imposto pela educadora mas construído progressivamente com as crianças que compreendiam a sua racionalidade e participavam activamente na sua organização.

Na sua representação e forma de exprimir a realidade, a criatividade da criança não deixava de ser favorecida. Concordamos, no entanto, com LURÇAT (1976) quando afirma: "A ideia de um antagonismo entre a imaginação poética e o conhecimento sensível ou racional decorre da experiência do adulto. É já uma opção. Ora, as relações entre imaginação e conhecimento não são da mesma natureza no adulto e na criança. Segundo Wallon, a criança compensa as suas insuficiências no domínio do conhecimento e da compreensão técnica graças à complacência da sua imaginação. As relações que irá estabelecer entre imaginação e conhecimentos não-decorrer de experiências ulteriores e da prática social. Não cabe ao adulto que ensina ter preconceitos, quer dizer, praticamente encorajar ou empurrar a criança para o seu subjectivismo".

Assim, procurou-se um equilíbrio entre um currículo "centrado na criança" e um currículo "centrado na sociedade". De igual modo, sem tentar recorrer ou aplicar uma teoria específica do desenvolvimento infantil, visto que o modelo decorreu das práticas educativas desenvolvidas, tentou-se não privilegiar nenhuma das áreas do desenvolvimento da criança.

Tomando como estratégia de base a representação da acção, esta refere-se a situações sociais a que a criança está afectivamente ligada — a sua comunidade, os seus pais e vizinhos, os seus companheiros e adultos do Centro. Destê modo, a representação não tem apenas como objectivo o desenvolvimento cognitivo e da linguagem mas também o desenvolvimento social; por outro lado, partindo de situações que têm um significado afectivo, a representação torna-se mais rica, pois a criança investe nela outra forma. Implicando-se e investindo no que faz, adquire maior auto-estima, que leva a ter desejo de mostrar o que realiza a outras pessoas: crianças, adultos do Centro, pais. Os produtos da representação tornam-se, por sua vez, um meio de novas interacções e contactos.

O cognitivo está assim profundamente ligado ao social e emocional, reforçando-se mutuamente no sentido de favorecer um desenvolvimento glo-

bal. É também evidente que muitas das acções que servem de suporte à representação, muitas das actividades que significam representar, ou seja, "pensar as coisas, introduzindo novas relações entre elas e o homem" (WALLON, 1942) são motivo de estímulo ao desenvolvimento psicomotor.



Procurámos assim integrar as várias áreas do desenvolvimento, centrando-nos na criança, mas sem esquecer que ela é membro de vários grupos sociais e que, estando a crescer, o seu desenvolvimento tem de se projectar no futuro. É dentro deste enquadramento que podemos perspectivar as actividades do jardim de infância.

LURÇAT (1976), a partir das práticas observadas num jardim de infância, distingue duas grandes categorias: "actividades livres", em que a criança tem a possibilidade de escolher, dentro de um leque de actividades, as que mais lhe agradarem, e "actividades dirigidas", que são orientadas pela educadora. Dentro desta encontra vários tipos: "actividades físicas"; "actividades de canto e linguagem"; "actividades gráficas"; actividades de fabricação destinadas à produção de uma obra; "actividades de fabricação destinadas apenas a ocupar as crianças ou ao exercício de certas capacidades sem a produção de uma obra: contas de enfiar, jogos de encaixe, etc."

Também as diversas actividades que se realizam no jardim de infância são classificadas pela área de desenvolvimento a que mais especificamente procuram dar resposta: surgem assim actividades de linguagem, de desenvolvimento cognitivo, etc., o que pode sempre considerar-se muito artificial,

visto qualquer actividade ter sempre um sentido globalizante, abrangendo simultaneamente vários aspectos.

De facto, as práticas de jardim de infância não se podem reduzir a uma colecção de actividades; para contribuírem para o desenvolvimento da criança é necessário que a educadora intervenha, apoiando e estimulando aquilo que ela faz e transmitindo assim mais ou menos intencionalmente os conteúdos que KAMII refere.

Modelos há que não excluem a existência de actividades realizadas a partir dos materiais existentes na sala mas que consideram que "a aprendizagem accidental não pode ser o centro do currículo", propondo paralelamente a existência de determinados conteúdos de aprendizagem que intencionalmente as crianças deverão aprofundar. Chamando-lhes "centros de interesse", "temas de vida" ou "unidades de aprendizagem", estes conteúdos são algumas vezes mais ou menos pré-estabelecidos no modelo e outras partem de situações que ocorrem no grupo e que a educadora considera com importância para serem exploradas.

De qualquer modo, quer centrados preferencialmente nas actividades realizadas a partir dos materiais existentes na sala, quer propondo paralelamente o tratamento de certos conteúdos, estas formas de abordar as práticas do jardim de infância não nos fornecem um quadro de análise satisfatório que englobasse todas as actividades educativas.

A vida como fonte de conteúdos: rotinas e acontecimentos

Partindo do princípio de que toda a vida do Centro pode constituir fonte de oportunidades educativas e que, por exemplo, as actividades da vida diária (comer, lavar-se, vestir-se) são importantes para o desenvolvimento da criança, como classificá-las? Considerando que o espaço educativo é aberto, com que critérios distinguir as actividades que se realizam dentro do Centro e as que decorrem na comunidade? Tendo chegado à conclusão que a participação das crianças em actividades da iniciativa da instituição, como Encontros de Pais e Festas na comunidade, é motivo de inúmeras aprendizagens, em que categoria as situar?

As formas de analisar as actividades de educação de infância estão ainda, de certo modo, imbuídas de uma visão escolar aplicada ao jardim de infância. É na escola que os tempos são compartimentados em diversas aulas com diferentes conteúdos, em que são bem distintos os momentos de trabalho e recreio.

Para a criança, esta distinção não faz o mesmo sentido e possivelmente FREINET tinha razão quando pensava que a criança brinca porque a não deixam trabalhar. Além disso, se a educação se faz "pela vida e para a vida", o jardim de infância deve constituir-se como meio de vida, ainda mais significativo quando as crianças aí permanecem 10h por dia.

Seria, assim, um modelo de análise de vida que lhe deveria ser aplicado. Este modelo foi-nos fornecido pelos chamados "sociólogos do quotidiano", que distinguem na vida do dia a dia as rotinas e os acontecimentos, ou seja, as actividades que diariamente se repetem e os momentos que são "um lugar de inovação e criação dentro dos períodos de tempo disponível" (BALANDIER, 1983).

Nos Centros, tal como na vida quotidiana, há actividades que se realizam ou podem realizar todos os dias e mesmo várias vezes por dia: comer, desenhar, brincar na casa das bonecas, fazer construções, etc.

Estas rotinas podem tornar-se educativas se forem organizadas com a participação das crianças, se estas se apropriarem delas, se a educadora apoiar a representação do que é estável tanto no tempo (os momentos que se sucedem todos os dias) como no espaço (organização dos materiais), como ainda nas relações interpessoais (relações de vida em grupo).

A representação do que é estável, além de ser um meio de desenvolvimento social e cognitivo, é ainda securizante para a criança. Esta apropriação é também o ponto de apoio sobre que assenta a mudança, que permite que as crianças compreendam as razões do que muda, o que habilita o grupo a tomar decisões sobre o que deve ser mudado e porquê. "Porque o nosso quotidiano nos é dado a ver e comparar deixa de ser simplesmente vivido, torna-se objecto de interrogação e debate" (BALANDIER, 1983), a reflexão sobre o quotidiano torna-se assim "num espaço constantemente repetido de apropriação do espaço e do tempo" (LALLIVE D'ÉPINAY, 1983).

Mas, tal como a vida, esta rotina é quebrada por acontecimentos de "inovação e criação", que lhe dão um sentido. Acontecimento típico é, para os sociólogos, a festa, que "introduz uma ruptura no tempo do quotidiano e nos comportamentos" (BALANDIER, idem). A festa é, efectivamente, um elemento congregador e dinamizador da vida da comunidade; por isso se organizam nos Centros momentos de convívio ("festas") que provocam um corte no quotidiano e lhe dão um sentido — festas entre as crianças, festas entre as crianças e adultos e também festas destinadas aos adultos. A festa, momento privilegiado na vida da comunidade, de que é um factor congregador e vitalizador, pode ter também um papel educativo importante.

Mas o que faz com que o acontecimento tenha um sentido transformador e inovador, signifique domínio de uma realidade que é agida e não vivida, é que "não seja simplesmente qualquer coisa de exterior, que se espera mais ou menos activamente que se produza (mas que) seja concebido como o resultado, pelo menos parcial, de um trabalho, quer dizer, de um conjunto de práticas conscientemente finalizadas, (...) perspectiva fundamental que vai permitir fazer a ligação entre rotina e criação, quotidiano e festa, quotidiano e história, práticas quotidianas e movimentos sociais (LALLIVE D'ÉPINAY, idem). Assim, os acontecimentos "não surgem como algo de fora que perturba o que está dentro", mas, pelo contrário, "a produção de acontecimentos surge a partir da vida quotidiana" (ibidem).

Os acontecimentos (de que intencionalmente se tirava proveito ou que se produziam deliberadamente) permitiram organizar um conjunto de práticas conscientemente finalizadas — projectos de conhecimento e acção.

Deste modo podemos dividir as actividades realizadas com crianças nos Centros de Educação de Infância em duas grandes categorias: rotinas e projectos.

A rotinas incluem todas as actividades que se realizam ou podem realizar todos os dias, englobando "rotinas da vida diária" e certas actividades de sala. Demos aos acontecimentos o nome de projectos, visto que para serem educativos estes não podem simplesmente "acontecer", exigem um planea-

mento cuidadoso, várias fases de realização e a participação de todos os intervenientes.

Planear no Jardim de infância

Ao contrário da educação familiar, que se caracteriza pela sua espontaneidade, a educação formal deve constituir-se como um "espaço ordenado e deliberado para transmitir ou desenvolver conceitos, 'saberes-fazer', atitudes ou hábitos" (SAYLOR *et al*, 1981). Nos graus de escolaridade em que há conteúdos ou matérias consignadas num programa, o ensino tende a preocupar-se sobretudo com a transmissão de conhecimentos, esquecendo muitas vezes as grandes finalidades da educação e os princípios do desenvolvimento. De um modo geral, podemos dizer que o ensino escolar tradicional se centra mais no conteúdo do que na criança.

O inverso acontece no jardim de infância. Não tendo conteúdos formais determinados pelo sistema escolar, a educação de infância centra-se na criança, procurando dar apoio ao seu desenvolvimento global e favorecer simultaneamente a sua integração social.

Embora a educação tenha no jardim de infância um carácter informal, para que o papel das educadoras se distinga do das mães é necessário que se caracterize por ter racionalidade. Quer isto dizer que a educadora, na medida em que é uma profissional da educação, precisa de estabelecer finalidades e reflectir sobre os meios de as atingir, em resumo, deve planear as oportunidades educativas que o jardim de infância oferece às crianças.

No início do Projecto Alcácer, as educadoras com maior formação académica e experiência profissional, eram capazes de organizar planos anuais. Quer tivessem apresentado ou não estes planos, diziam que não faziam planos diários ou semanais, porque os entendiam como ter um dia certo para propor uma ou várias actividades (por ex.: 2.ª feira, pintura; 3.ª feira, barro, etc.). Ter esta espécie de horário era para elas significativo de rigidez: algumas afirmavam que as actividades surgiam conforme as circunstâncias e outras que procuravam variar as actividades que propunham.

Se, por um lado, planear não é, de facto, pensar em actividades a propor cada dia, a capacidade de as organizar é essencial para se tornarem mais ricas e estimulantes. Por outro, a sua comparação com a realidade mostrava que os planos não reflectiam o trabalho realizado, não dando quaisquer indicações sobre as práticas utilizadas e as formas de explorar. Embora se pudesse talvez notar uma maior preocupação em propor actividades por parte das educadoras que haviam apresentado planos, não havia diferenças essenciais entre a sua prática e a das que os não tinham feito.

Como organizar um modo de planear que as educadoras sintam como necessário e útil para a prática?

Se o quotidiano de jardim de infância se organiza tal como a vida da comunidade em torno de rotinas e acontecimentos, é natural que se façam dois tipos de planos: os planos de organização, que se referem à rotina, e os planos de actividades, que dizem respeito aos projectos.

Planear a rotina — Quando a criança entra para a instituição e para a sua sala, há uma estrutura que está já determinada, ou seja, planeada: uma distribuição do tempo (entrada, saída, horas das refeições), organização do

grupo (horizontal, vertical), uma sala em que há materiais dispostos de uma certa maneira.

A educadora planeia esta organização quer contribuindo para o que é estabelecido institucionalmente, quer tomando decisões ao nível da sua sala: materiais que devem ou não estar disponíveis logo de início, forma como devem estar arrumados e porquê. Ao longo do ano, precisa também de planear o material que deve ser preparado (papéis, tintas), renovado é o que deve ser introduzido (já existente e temporariamente guardado) ou vindo de novo (comprado ou fabricado pela educadora, pais ou crianças).

Vimos como a criança pode participar na organização do espaço e do tempo, assim como na gestão da vida do grupo e como esta participação é fonte de numerosas aprendizagens, quer através da acção, quer através da representação. Para isso é necessário que a educadora planeie oportunidades, que pense nas estratégias de como iniciar e desenvolver a participação das crianças nos planos dessa rotina.

Representar é ter consciência do que se faz mas também pensar no que se vai fazer: participar no planeamento e no controlo da organização da vida do grupo é um meio de as crianças desenvolverem a sua capacidade de representação e ao mesmo tempo de adquirirem maior autonomia. Possivelmente, qualquer educadora profissional realiza mais ou menos informalmente este tipo de planeamento e domina certas estratégias de organização do grupo: iniciação progressiva das crianças nas actividades, sistema de rotação e introdução de materiais, etc., de que habitualmente não fala, considerando-as como "normais" e "coisas que toda a gente sabe". Nem sempre assim será, pelo que a sistematização e compreensão de como as educadoras com experiência planeiam a organização do grupo, o espaço e o tempo pode permitir conhecer melhor as práticas educativas do jardim de infância, rever e aperfeiçoar a formação inicial.



Este tipo de planeamento torna-se fulcral no início do ano, enquanto o grupo ainda não adquiriu certas regras de socialização e não conhece as rotinas básicas do espaço e do tempo. Mas o planeamento da rotina, embora com menos peso, continua presente durante todo o ano, sendo repensado e reconstituído à medida que o grupo vai assumindo a sua organização e a sua autonomia.

Planear projectos — As educadoras dos Centros de Educação de Infância de Alcácer (tal como acontece em muitos outros jardins de infância) adquiriram o hábito de se reunir diariamente com o grupo de crianças para planear a organização das actividades do dia (o que vão fazer na sala, quem está encarregado das tarefas, etc.)

Nestas sessões de planeamento do grupo surgem frequentemente, a partir das actividades de sala ou das rotinas da vida diária, do quotidiano do Centro ou da comunidade, propostas de actividades mais complexas, que saem das actividades de todos os dias e implicam formas mais variadas e elaboradas de acção e representação. As actividades de vida diária, as saídas para a comunidade, os Encontros e Festas para pais e comunidade podem dar origem a projectos, que têm de ter um planeamento cuidado, para o qual as crianças contribuem activamente. Desenvolveremos mais à frente este tema, pretendendo sublinhar agora apenas o papel da educadora no seu planeamento.

Estes projectos podem partir da iniciativa da educadora ou das crianças mas, em qualquer caso, são planeados com a contribuição destas, devendo a educadora estar atenta para aceitar as suas ideias, coordenar e concertar as várias propostas que vão surgindo, enriquecendo-as com as suas sugestões.

Alguns projectos mais simples só implicam a educadora e o grupo e têm uma duração muito limitada. Outros, mais complexos e com um horizonte temporal mais longo, exigem uma planificação mais diversificada, assim como um apoio da educadora à sua continuidade.

Quando a realização de um projecto tiver a participação dos pais e pessoas da comunidade, a educadora necessita de planear como os implicar, qual a contribuição a pedir-lhes, ter consciência de como podem ser formativos para os pais. Precisa também de prever que materiais vão ser necessários durante a realização das actividades e os modos de as explorar posteriormente: as formas de representação a que podem dar origem. Integradas em projectos, as chamadas "técnicas de jardim de infância" (pintura, desenho, recorte e colagem, dramatização, etc.) não são realizadas como um fim em si mesmas, mas com uma finalidade que as ultrapassa. Este novo sentido vai também muitas vezes enriquecer as actividades de rotina realizadas na sala.

Deste modo, os projectos assemelham-se aos acontecimentos que são um corte com as actividades sempre iguais do quotidiano, tornam estas mais ricas e dão-lhes uma outra intensidade pelo contraste que estabelecem entre vários momentos. A vida do Centro não fica assim reduzida a uma rotina em que as crianças, passada a novidade, deixam de se interessar, em que as educadoras pouco investem porque é sempre igual. Com a distinção entre planear a organização e planear projectos, igualmente necessários, procura sobretudo salientar-se a necessidade e utilidade de fazer planos.

A planificação deve ser flexível, mas tem de existir. Para o jardim de infância não ter apenas uma função de tomar conta das crianças, mas também uma função educativa, é necessário haver propostas que se concretizem em planos de realização (os "modelos de guarda" é que se caracterizam por não haver iniciativas nem das crianças nem da educadora). As actividades não podem acontecer por acaso, mas antes com uma finalidade de que a educadora deve ter consciência. Como adulto, com maior conhecimento e experiência, cabe-lhe assumir uma orientação, embora fomentando a participação das crianças. É ela que pode criar condições para que todas possam exprimir-se e dar a sua opinião, apoiando as suas iniciativas. Dela virão também propostas de actividades e sobretudo de projectos que pensa serem geradores e uma fonte de aprendizagens para as crianças.

Estes dois tipos de planos são construídos a curto e a médio prazo (diária, semanal, mensalmente) a partir da observação da realidade, sendo reformulados através das sugestões de crianças e adultos. Só um planeamento cuidadoso leva a educadora a tomar consciência do que faz e porque faz, e a avaliar se o trabalho desenvolvido tem, de facto, uma função educativa.

2. AS ACTIVIDADES DE ROTINA

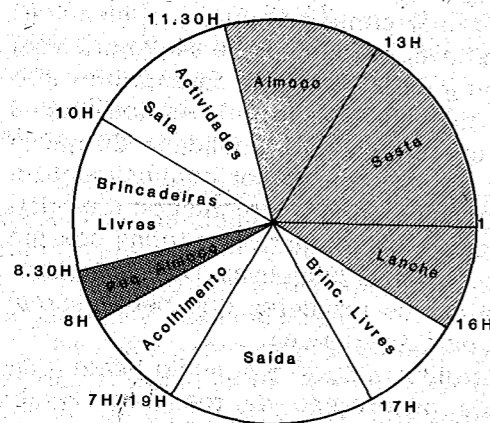
Quando se fala em educação de infância ou nas actividades realizadas na educação de infância há a tendência para pensar exclusivamente nas "actividades de sala" ou "tempo de sala", onde cada grupo de crianças está com a sua educadora.

Se esta maneira de encarar as actividades realizadas por crianças e educadoras se adequa mais facilmente às instituições com horário escolar como as da rede oficial do Ministério da Educação, abertas 5/6 horas por dia, o mesmo se não passa com muitas outras, sobretudo nas ligadas à Segurança Social. Nestas instituições, abertas 10/11 horas por dia, o peso das actividades da vida diária (comer, dormir e tratar da higiene pessoal), em termos de tempo gasto e investimento pessoal, não se pode desprezar. Crianças, educadoras e o restante pessoal consagram-lhes grande parte do tempo que vivem em conjunto. Há até instituições que organizam a vida quotidiana em função destas actividades, apesar de no discurso que emitem sobre a realidade menosprezarem este aspecto.

É assim que, e a título de exemplo, na maioria das instituições onde se desenvolveu o Projecto Alcácer, das 8/10 horas que estavam abertas 5 eram destinadas às actividades da vida diária (ver gráfico 1). Uma análise mais cuidada da realidade acabou por revelar que o tempo realmente gasto era de 8 horas em 10 (ver gráfico 2), se se incluírem os tempos de espera de passagem de um grupo de actividades a outro e a interferência nas restantes.

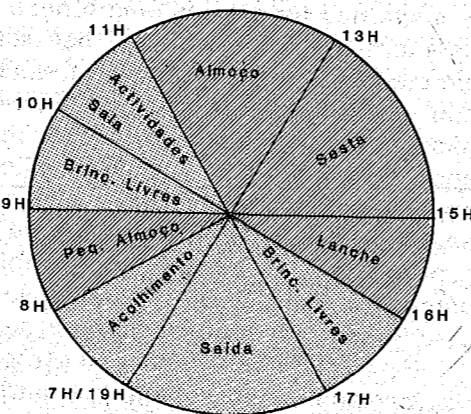
Se esta interferência era uma dificuldade a ultrapassar, havia também que questionar a tradicional divisão entre "actividades de sala", consideradas educativas, e as restantes actividades, tidas por não educativas. Qual o valor das experiências realizadas no tempo de sala, extremamente reduzido (2h a 3h 30), se comparado com o restante tempo (6 a 8h) em que as crianças

GRÁFICO 1: tempo destinado



Pequeno almoço	=	30'
Almoço	=	1.30
Sesta	=	2
Lanche	=	1
		<hr/>
		5H/12H

GRÁFICO 2: tempo gasto



Pequeno almoço	=	1h
Almoço	=	2
Sesta	=	2
Lanche	=	1
Tempo disperso	=	2
		<hr/>
		8H/12H

(Interferência das A.V.D.

nas restantes actividades) = 6h 30' / 10h

fazem outro tipo de actividades? Terá o tempo de sala a função de compensar a situação de espera em que muitas vezes são deixadas no restante tempo que passam na instituição?

Esta concepção da educação de infância em instituições abertas 8/10h por dia é em grande parte consequência da formação inicial recebida pela maioria das educadoras, que geralmente as não desperta para este tipo de realidade institucional e lhes não dá competências para nelas poderem intervir.

No entanto, a formação inicial mais próxima das técnicas e estratégias de ensino e de alguns conteúdos educativos, uns de cariz psicológico (processos e fases de desenvolvimento infantil), outros de cariz pedagógico (os centros de interesse, os temas de vida, etc.) não deixa de ser condicionada pelos modelos estruturais de resposta à guarda e educação das crianças dos 0-6 anos: um modelo estrutural mais próximo da escolaridade e um modelo de tipo assistencial, preparando as educadoras sobretudo para intervir com o grupo de crianças no espaço da sala de actividades. É assim que a maioria das educadoras acompanha o seu grupo de crianças no tempo de sala e por vezes no recreio, estando as restantes actividades a cargo do pessoal auxiliar.

Por outro lado, a formação em serviço geralmente não ajuda as educadoras a interrogarem e questionarem a estrutura e dinâmica da instituição onde estão a trabalhar, apoiando-as a criar alternativas ao papel tradicional.

No seu horário de trabalho (6/7 horas), as educadoras não podem acompanhar os grupos de crianças ao longo de todo o dia em instituições abertas 8/10 horas. Terão então o papel de organizar as actividades da vida diária (AVD) com o grupo de crianças de modo a este se tornar autónomo e independente? Serão as crianças de 3/4/5 anos, mesmo que organizadas, capazes de levar a cabo estas actividades sem o apoio do adulto? Como poderá o pessoal auxiliar ser integrado na realização das AVD, para o trabalho das educadoras com os grupos de crianças não ser deturpado ou contrariado? Como transformar o papel do pessoal auxiliar, geralmente considerado como mero executivo de tarefas menores (manutenção, limpeza, cozinha), num papel educativo?

Estas perguntas estiveram presentes ao longo da realização do Projecto. Na organização educativa das actividades da vida diária ganharam uma expressão que à frente descreveremos.

Precisaremos primeiro o que entendemos por AVD, definindo esta expressão para seguidamente referirmos os princípios e processo de mudança, pois os resultados só ganham significado quando integrados num processo de construção do conhecimento e de transformação da realidade.

2.1. Actividades da vida diária

As actividades da vida diária são as que se realizam todos os dias, quer a criança frequente ou não uma instituição de educação de infância — comer, vestir-despir, tratar da higiene pessoal e dormir — respondendo às necessidades primárias do ser humano. Na hierarquia de necessidades apontada por MASLOW (1954), surgem na base da pirâmide. Esta pirâmide aponta cinco níveis de necessidades que devem ser satisfeitas para conduzir à realização do homem. A realização de um grau mais elevado de necessidades implica a do grau anterior. Assim, e a título de exemplo, o ser humano só pode aceder e procurar resposta às necessidades de pertença e de amor se estiverem satisfeitas em graus relativamente elevado as necessidades fisiológicas (comer, dormir, ...) e as necessidades de segurança física e afectiva. Toda a gente sabe que as crianças com carências alimentares têm dificuldades em aprender. A maioria dos programas alternativos à pedagogia tradicional, destinados a crianças com insucesso escolar ou que apresentam uma história familiar e social que prognostique o fracasso escolar, incluem geralmente acções que satisfaçam as necessidades básicas, ou seja, fornecem-lhes diariamente pelo menos uma refeição substancial.

Portanto, em instituições abertas 8/10 horas por dia, servindo três refeições diárias, a satisfação destas necessidades básicas está implícita e torna-se primordial. Se as crianças não tiverem aí uma alimentação cuidada, não é uma única refeição tomada em casa que o poderá fazer. Esta componente das actividades da vida diária pode ter ainda um papel formativo junto da comunidade, ao nível da educação alimentar. É uma maneira de educar as crianças a terem hábitos alimentares mais racionais e, por intermédio destas e dos adultos que trabalham nos Centros, (in)formar também a comunidade.

Por outro lado, estas actividades, pelo facto de se realizarem em instituições educativas e envolverem grupos sociais organizados, podem revestir

uma dimensão educativa. Por isso preferimos a expressão actividades da vida diária à de actividades de "guarda", como muitas vezes são designadas, pois esta terminologia encerra uma tonalidade desvalorizante e exclui logo à partida aquela dimensão.

O enfoque que pretendemos dar à concretização das actividades da vida diária foi-nos sugerido mais pelos trabalhos realizados no âmbito da pedagogia familiar do que nos da pedagogia escolar (HONIG, 1979; HONIG e CALLY, 1982; PUGH, 1981, 1984). Nos currículos de jardim de infância, exceptuando o de Montessori, não há referências explícitas a estas actividades porque, na sua maioria, foram concebidos para instituições com um horário de tipo escolar.

Alguns trabalhos da pedagogia familiar valorizam as actividades da vida diária como momentos naturais e privilegiados de aproximação entre pais e filhos, capazes de apoiar as crianças na realização de múltiplas aprendizagens. Aproveitar as situações naturais como meio de desenvolvimento das crianças foi precisamente uma das orientações adoptadas.

Por outro lado, não podíamos esquecer os contributos da pedagogia praticada nas instituições de educação especial em que as actividades da vida diária (AVD) são particularmente intencionalizadas e treinadas. Nestas instituições os educadores socorrem-se não só do aproveitamento das situações naturais — desabotoar-se para ir à casa de banho, pôr a mesa para almoçar, desapertar os sapatos para dormir, etc. — mas têm necessidade de criar situações formais para as crianças poderem treinar e automatizar estes "saberes-fazer" necessários para conquistar o nível mais elementar da autonomia pessoal.

É assim que os quadros de Montessori existentes muitas vezes entre o material do jardim de infância são hoje em dia sobretudo utilizados em educação especial, pois as ocasiões naturais não são suficientes para as crianças com dificuldades acederem a este nível de autonomia pessoal, necessitando normalmente de mais treino e repetição do que as crianças normais.

Mas as crianças de três, quatro ou cinco anos, quando estão no período de aprendizagem de um destes automatismos, gostam de repetir os mesmos gestos, ou seja, precisam e têm prazer em os repetir até conseguirem adquiri-los. Esta repetição de gestos e tarefas ganha sentido quando inserida na intenção que lhe está subjacente. Estas intenções são geralmente inconscientes e não verbalizadas pelas crianças. O educador atento consegue perceber e enquadrar as tarefas repetitivas das crianças na finalidade que lhe está subjacente. Assim, e a título de exemplo, quando uma criança repete os gestos de abotoar ou de apertar laços, está neles implícito o seu desejo de se saber despir e vestir sozinha, ou seja, de ser autónoma face ao adulto.

O mesmo se poderá dizer da criança que faz certo tipo de grafismos repetitivos, que denotam já uma intencionalidade. Que sentido lhes atribuir senão o desejo de aprender a escrever? Quando a filha de Freinet fazia e repetia *eeeeee*, que mais tarde deu origem a *ttttttt*, não estaria neles implícita a intenção de aprender a escrever (FREINET, 1966)?

Muitas das aprendizagens que o ser humano quer e tem de realizar revestem um lado repetitivo que, para quem as já adquiriu, normalmente os adultos, parecem monótonas e até desnecessárias, pois já se esqueceram das suas intenções de infância e do investimento que lhes consagraram.

Por isso os quadros de Montessori, mesmo com crianças normais, podem ser de grande utilidade e fazer parte do material do jardim de infância. Devem, no entanto, as educadoras dar liberdade a cada criança de os utilizar quando quiser e quantas vezes o achar necessário. É um material à escolha, entre outros que existem na sala, como o papel, os lápis, os jogos de construção, etc.

Processo de transformar as AVD em actividades educativas

A nossa principal preocupação foi a de considerar as actividades da vida diária como momentos de envolvimento e sociabilidade, de prazer e aprendizagem, e portanto como reais actividades educativas. O que caracteriza uma actividade como educativa não é a actividade em si mesma, mas a atenção e envolvimento que se lhe consagra (BLOOM, 1979).

Todas as actividades encerram um potencial de aprendizagem se a educadora permitir a cada criança e ao grupo conhecer e dominar o tempo e o espaço onde têm lugar, se lhes oferecer a liberdade de as representar, quer dizer, de "pensar as coisas, introduzindo conexões entre elas e o homem" (WALLON, 1942), e se souber criar ocasiões e mecanismos para este se organizar cooperativamente de modo a todos poderem participar na acção.

É assim que pôr a mesa pode ser uma maneira de as crianças aprenderem as relações topológicas; servir a água ou abotoar-se um meio de desenvolvimento psicomotor e de autonomia pessoal; distribuir tarefas quotidianas uma forma de aprendizagem social.

O papel da educadora é muito importante, pois não consiste apenas em dar a cada criança um lugar activo no grupo mas o de criar condições de vida diária no Centro, necessárias à existência de um clima de confiança, iniciativa e responsabilidade.

Um dos primeiros passos a dar consiste na *organização educativa* destas actividades, em que serão implicados não só os grupos de crianças mas também o pessoal auxiliar. Este deve ser ouvido e informado sobre as transformações que vão realizar-se e perceber a importância da participação das crianças na realização destas actividades e entender também o papel que lhe é destinado, sabendo apoiá-las e acompanhá-las quando necessário.

A intencionalização educativa destas actividades pode começar pela organização dos materiais e utensílios, sendo necessário ter em conta algumas regras práticas:

1. Devem estar à vista e alcance das crianças
2. Devem estar num lugar determinado e organizados de modo a ser fácil a sua utilização e arrumo
3. As crianças devem conhecê-los, bem como a sua organização e tornarem-se familiares com eles

As educadoras podem fazer isto de duas maneiras:

1. Organizando os materiais e utensílios de que depois o seu grupo de crianças toma conhecimento, com a sua ajuda.
2. Organizando os materiais e utensílios em conjunto com o grupo de crianças



É preferível a segunda maneira de fazer, pois o facto de organizar os materiais com as crianças dá origem a toda uma série de actividades, como conversar, negociar ou ensaiar onde fica este ou aquele material e porquê, que são fonte de aprendizagem. Cria também uma relação com o espaço, com os materiais e com a sua organização mais próxima e duradoira, pois foi experimentada, vivida e combinada entre todos. Isto ajuda as crianças a construir o conhecimento e a criar um sentimento de pertença a um grupo, a um espaço e a um lugar, pois neles está presente a sua opinião e participação.

O segundo passo na organização desta rotina consiste em criar mecanismos que permitam a todas as crianças do grupo participar na sua realização. Uma das maneiras de atingir este objectivo é *planear com as crianças*. Planear em grupo ou individualmente é uma actividade que as crianças aprendem, como pintar, desenhar ou colar.

Como planear com as crianças? É necessário que o grupo e a educadora estejam reunidos para poderem negociar e conversar sobre o que há a fazer e quem vai fazer o quê:

- antes das refeições (utilizar os sanitários, pôr as mesas)
- durante as refeições (levar a loiça suja para a cozinha)
- depois das refeições (arrumar e limpar as mesas)

Esta grelha, muito simples, de apoio à planificação do almoço, surgiu do trabalho realizado com as educadoras dos Centros de Alcácer do Sal. No seu próprio processo de formação foi-lhes pedido que observassem e registassem o que acontecia antes, durante e depois da refeição principal.

Depois de clarificar o que há para fazer, cada criança escolhe as tarefas que quer realizar. Aconselha-se que sejam sempre duas crianças pelo menos

a executar cada uma das tarefas. É claro que no início haverá uma certa perturbação no grupo: ou todos querem fazer tudo, ou há alguns que querem realizar sempre a mesma tarefa, ou outros que não querem encarregar-se de nenhuma.

Mais uma vez o papel da educadora é muito importante, dando liberdade a cada criança de escolher o que deseja mas criando simultaneamente estratégias que permitam a todas desenvolver estas actividades. Uma dessas estratégias consiste em construir materiais que facilitem o planeamento e as escolhas a fazer pelas crianças.

1. Cartões (um para cada criança) com o nome e símbolo de identificação pessoal (escolhido pela criança ou feito por ela) ou fotografia
2. Cartaz de cartolina onde estão desenhadas as três principais tarefas desta rotina: higiene, pôr a mesa e arrumar, onde as crianças que escolheram cada uma das tarefas colocarão o seu símbolo pessoal



Muitas educadoras preferem planear estas actividades com as crianças diariamente, outras fazem-no semanalmente. Qualquer que seja a escolha, podem construir ou ir construindo com as crianças mapas semanais ou mensais de dupla entrada, avaliando no fim de cada semana e de cada mês quem fez o quê. Deste modo, a educadora e o grupo podem verificar que há

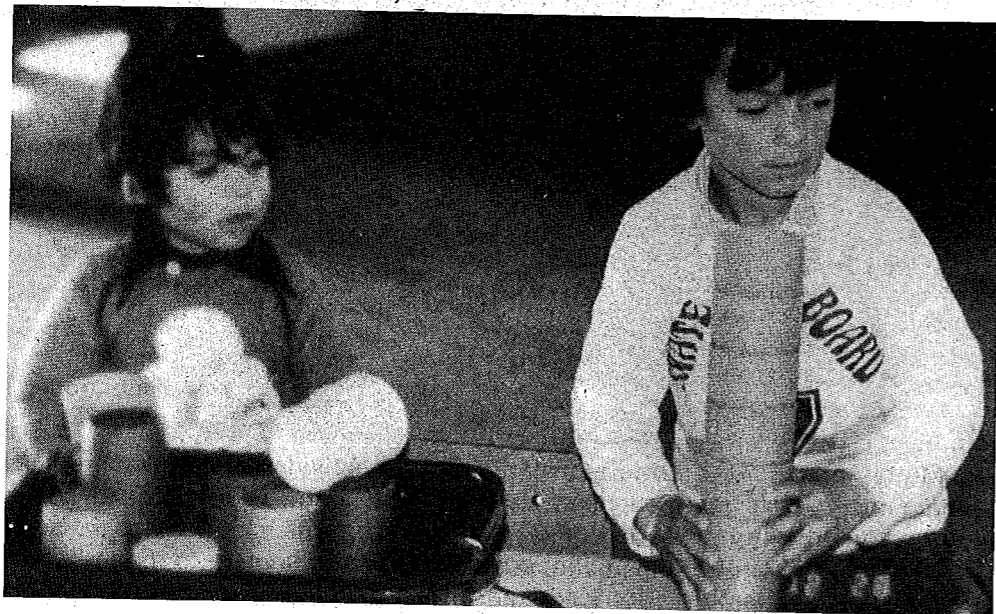
crianças que escolhem sempre a mesma actividade, outras que nunca a realizam, etc.

O que nos parece mais importante neste processo de registo é que ele se não realize mecanicamente mas que dê lugar a interacções entre a educadora e as crianças, sendo um meio de acompanhar o que vai acontecendo na vida do grupo.

Depois de planear e na ocasião apropriada as crianças *devem realizar as tarefas* escolhidas. Mais uma vez o papel da educadora e/ou do pessoal auxiliar é fundamental, tendo o cuidado de as acompanhar nessa realização, sabendo que as crianças precisam:

1. De tempo para as desenvolver
2. Do apoio do adulto, ajudando-as a resolver situações que ainda não conseguem solucionar, conversando com elas sobre o que estão a fazer.

Daremos um exemplo. No princípio da intervenção havia a tendência para serem as educadoras ou pessoal auxiliar a realizar todas estas actividades: pôr a mesa, arrumar, etc. Gradualmente foram ensaiando planear com o grupo e deixar as crianças realizá-las. Mas deu-se a situação inversa do que até aí era habitual: as crianças eram deixadas sozinhas, reservando-se a educadora o papel de correctora final do seu trabalho, como colocar os talheres na posição certa, pois nem sempre as crianças o conseguiam. Passado algum tempo a educadora percebeu a importância da presença do adulto quando as crianças desenvolvem estas actividades. Mas de novo se verificou uma dificuldade da educadora em dar tempo às crianças para as realizar; tinha também dificuldade em valorizar certos aspectos do seu trabalho, importantes em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Por exemplo, um rapaz de quatro anos e oito meses (4; 8), quando punha a mesa, tinha a preocupação de primeiro agrupar os copos e pratos por cores, que são os primórdios da classificação.



Claro que ainda se não tratava de uma verdadeira classificação no sentido dado por Piaget a esta estrutura logico-matemática⁽¹⁾. Nestas idades (4/5 anos), as crianças começam a ensaiar os primeiros passos do que mais tarde, por volta dos nove-dez anos será a classificação. O mesmo se poderia dizer da seriação.

Não estando atentas e despertadas para estes aspectos, as educadoras tinham tendência para apressá-las. Gradualmente foram percebendo a importância destas actividades espontâneas das crianças quando confrontadas com os materiais, em termos do seu desenvolvimento e aprendizagem. "O material é um mediador indispensável entre o mundo contingente e a inteligência que o organiza" (MICHELET, 1972). Não só começaram a valorizar a actividade espontânea das crianças como a criar situações intencionais onde elas pudessem experimentar estas operações lógico-matemáticas.

A nossa perspectiva não foi a de utilizar as crianças como meros executores de tarefas que, em princípio, deviam competir à educadora e restante pessoal da instituição, mas a de que, quando devidamente organizadas e participadas, podem ser fonte de múltiplas aprendizagens.

Se a organização cuidada das rotinas da vida diária e a participação das crianças na sua execução deve ser acompanhada de uma atitude atenta e de apoio por parte da educadora e pessoal auxiliar, não se deve, no entanto, cair num didactismo forçado, ou seja, tentar dar lições a propósito das diferentes situações que podem surgir.

Dado serem geralmente desvalorizadas, daremos alguns exemplos de aprendizagens que as crianças podem fazer quando desenvolvem as actividades da vida diária.

Quando planeiam, as crianças estão a aprender uma série de competências individuais e sociais e a desenvolver capacidades úteis para a vida actual e futura, como antecipar a acção, que por sua vez desenvolve a capacidade de representação mental e o controle interior; a escolher e a decidir o que querem fazer, bem como a respeitar as escolhas dos outros, o que ajuda a promover a sociabilidade e a saber viver em grupo; a ouvir os outros e a falar sobre o que querem fazer, o que desenvolve a linguagem.

Durante a *utilização dos sanitários* a criança tem oportunidade de experimentar a água, matéria líquida, fonte de satisfação e também de aprendizagem. Aprende a desabotoar os botões e fechos-éclair, a utilizar o auto-clismo...; a arregaçar as mangas, a abrir as torneiras com a pressão necessária para não salpicar o chão e os companheiros, a usar o sabão — e que este se desfaz quando misturado com a água e faz espuma quando friccionado —, as diferenças de temperatura da água — a quente queima e a fria gela as mãos... Ao mesmo tempo que fazem todas estas aprendizagens, estão a desenvolver capacidades: motricidade fina, coordenação de movimentos (olho-mão, duas mãos).

(1) Para haver uma verdadeira classificação é necessário juntar dois elementos: definir as propriedades da classe e fazer uma lista de todos os elementos da mesma. Para classificar é preciso agrupar em classes e sub-classes e portanto distinguir os conceitos de todos e de alguns. Ex. todas as margaridas são flores (classe) mas só *algumas* flores são margaridas (sub-classe) (PIAGET, 1966).

No início do Projecto, e como é hábito em muitos jardins de infância, antes das refeições as crianças faziam fila à porta dos sanitários. Depois tinham de aguardar que a educadora desse ordem a três ou quatro de cada vez para entrarem e lavarem as mãos. A organização dos grupos, a distribuição das tarefas entre todas, a sua participação nas actividades da vida diária fizeram com que utilizassem os sanitários de uma forma mais livre.

Também a *preparação da refeição* — limpar as mesas, colocar pratos, copos e talheres, ajudar os companheiros mais novos... — são algumas das muitas actividades da vida diária nas quais as crianças utilizam a sua inteligência para encontrar soluções práticas, para discuti-las e conversar com os companheiros e a educadora, desenvolvendo a linguagem, a inteligência e a sociabilidade.

Durante a realização destas actividades as crianças fazem uma série de aprendizagens: limpar as mesas e as salas, utilizar o pano e espreme-lo para ficar húmido mas sem água a mais — que os tecidos absorvem a água, utilizar a vassoura e a pá do lixo, arrumar os utensílios no lugar correspondente, distinguir os pratos e talheres consoante a sua função e utilidade, equilibrar pratos e copos... Têm ainda ocasião de, ao pôr a mesa, aprender as relações topológicas, de experimentar e ensaiar algumas operações lógico-matemáticas, como agrupar pratos segundo a cor e o tamanho.

Durante o almoço, as crianças, quando apoiadas pela educadora, têm oportunidade de fazer múltiplas aprendizagens: esperar pela sua vez, levar a comida à boca, utilizar o garfo e a faca, servir-se da água; ideias sobre os alimentos, a sua textura, consistência, sabores e também a conversar umas com as outras..., desenvolvendo assim a linguagem, a motricidade fina e a coordenação de movimentos, a inteligência e a sociabilidade.

Em instituições pequenas com vários grupos de crianças, o almoço pode ser ainda o lugar de encontro e de convívio entre todos. No início do trabalho nos Centros, as educadoras e o pessoal auxiliar tinham o hábito de dar primeiro o almoço às crianças e só depois almoçar. Estando mais disponíveis, graças a uma progressiva organização do grupo, foram gradualmente percebendo a importância do convívio informal à mesa (re)descobrimo que as refeições podem ser ocasião de encontro, de trocar impressões, de conversar descontraidamente.

Mas as refeições que fazem parte da rotina diária dos Centros podem tornar-se, tal como acontece na vida quotidiana, momentos especiais que dão origem à organização de acontecimentos festivos. Estes podem implicar só as crianças de uma sala mas também estender-se a outras crianças e adultos da instituição ou da comunidade.

2.2. Actividades intencionalmente educativas

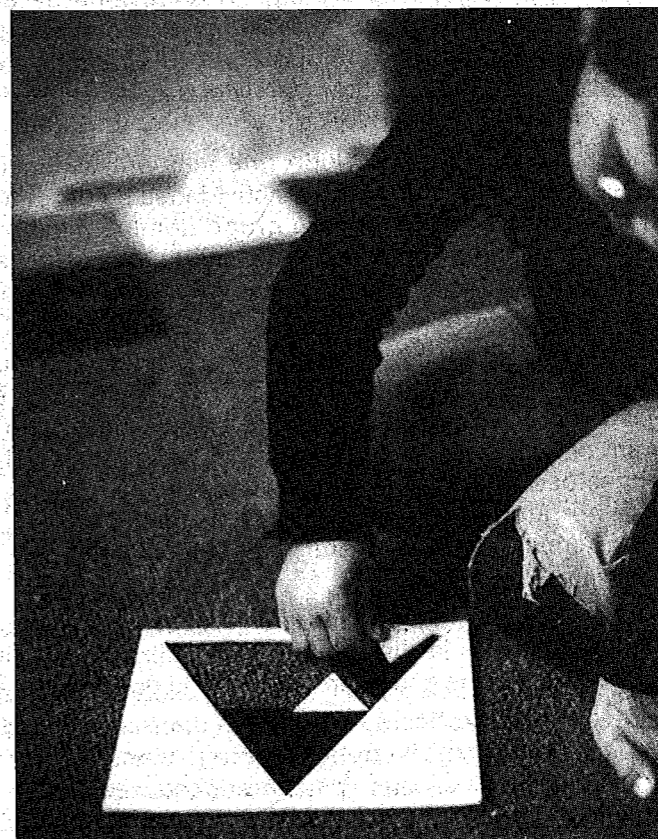
As actividades educativas intencionais ou "actividades de sala" são as que se realizam em qualquer jardim de infância quer esteja aberto apenas umas horas por dia quer o dia todo. Mas enquanto no primeiro caso elas ocupam a maior parte do tempo que a criança passa no jardim de infância, vimos como no segundo caso lhes é dedicado o tempo que sobra das AVDs. Designamos estas actividades como intencionalmente educativas exacta-

mente para as distinguir das AVDs que, embora possam ser o ocasião de inúmeras oportunidades educativas, não se realizam unica e exclusivamente com a finalidade de educar as crianças.

Consideramos muitas destas actividades como fazendo parte da *rotina* visto as crianças as poderem realizar todos os dias com os materiais que estão ao seu dispor na sala ou no recreio.

A rotina intencionalmente educativa inclui dois tipos de actividades: as "actividades livres" (conforme são designadas na terminologia habitualmente utilizada nos jardins de infância), em que a criança tem a liberdade de fazer e de se organizar como quiser, e as *actividades orientadas* — tarefas mais estruturadas, muitas vezes planeadas por proposta da educadora ou das crianças ou ainda acordadas em conjunto, e realizadas pela criança individualmente ou em grupo com o apoio da educadora, havendo maior ou menor orientação por parte desta. Estão neste caso todas as actividades possíveis a partir do material existente na sala — desenhar, pintar, fazer jogos de encaixe, brincar na casa das bonecas — e outras iniciadas e orientadas pela educadora — ouvir e contar histórias, cantar, etc.

Estas actividades realizadas com uma finalidade em si mesmas, circunscritas ao momento e não visando nada para além do aqui e do agora, embora possam variar de dia para dia, conforme os desejos do grupo e da educadora, acabam por se repetir, na medida em que o leque de possibilidades é limitado. Assim, algumas educadoras esforçam-se por variar de técnica



(hoje pintura, amanhã barro, depois digitinta) ou procuram multiplicar as técnicas para o mesmo tipo de actividade (várias técnicas de pintura, vários tipos de recorte, etc.). No entanto, não é raro ouvir-se dizer que ao fim de dois ou três anos de jardim de infância as crianças já estão fartas de todas estas actividades. Por isso pensamos que elas precisam, como qualquer rotina, de ser quebradas por acontecimentos. No entanto, as actividades de rotina intencionalmente educativa são uma vertente importante nas práticas de jardim de infância se forem de facto educativas, o que nem sempre acontece.

Se as actividades da sala permitem, ao contrário das actividades da vida diária, contactos e experiências com materiais de que as crianças habitualmente não dispõem em casa (e por isso as educadoras, no início do Projecto, as consideravam educativas), esse valor intrínseco não as tornava automaticamente educativas.

Apesar de as educadoras realizarem muitas das actividades habituais nos jardins de infância, considerámo-las como inscrevendo-se num modelo de "guarda", visto que eram sobretudo destinadas a ocupar as crianças, muito deixadas a si próprias, e no geral pouco apoiadas pela educadora. Sem este suporte, pouco tempo se entregavam à tarefa, estando constantemente a passar de uma para a outra.

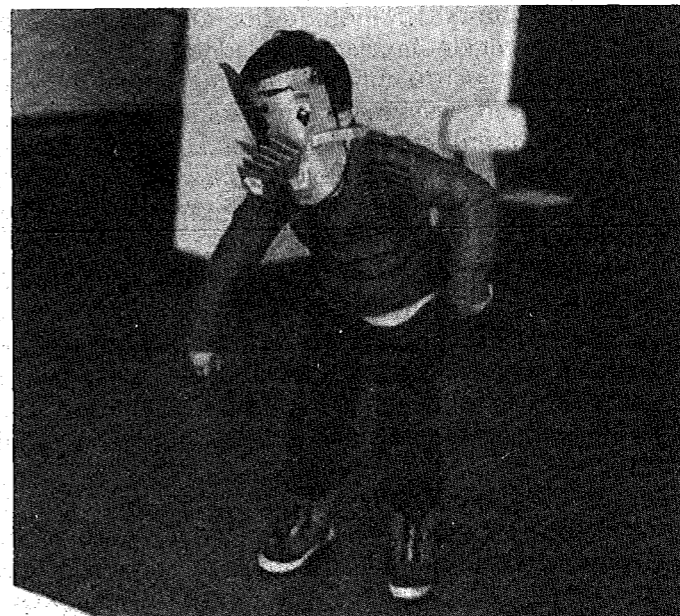
A dilatação do tempo dedicado às actividades intencionalmente educativas foi um dos primeiros objectivos a atingir nos Centros de Educação de Infância, o que se concretizou através da melhor rentabilização dos recursos humanos da instituição e encurtou o tempo dedicado às actividades da vida diária, passando o que era dedicado às "actividades de sala" de uma para três ou quatro horas diárias.

Paralelamente ao aumento do período que lhes era destinado, houve a preocupação de alargar e diversificar estas actividades e sobretudo de tornar educativa esta rotina, na medida em que o grupo domina melhor o tempo, o espaço e as regras da vida em comum. Deste modo, as mesmas condições que permitem tornar educativas as actividades da vida diária possibilitam a existência de uma rotina educativa dentro da sala.

Com um melhor conhecimento da organização do espaço e das possibilidades dos materiais à sua disposição, as crianças passaram a ser capazes de fazer escolhas mais diversificadas, a planear o que desejavam fazer individualmente ou em pequenos grupos. A educadora enriquecia estas escolhas com as suas sugestões, estando disponível para apoiar a sua realização. Tendo mais gosto no que faziam e sendo mais estimuladas pela educadora, as crianças tinham tendência a perseverar mais tempo na tarefa, a progredir naquilo que realizavam.

Também se procurou que as educadoras alargassem e aprofundassem o domínio de certas técnicas de jardim de infância: utilização do ritmo, leitura de histórias, exploração de sons e imagens, formas de dramatizar, etc.

O estabelecimento desta rotina é uma etapa importante na vida do grupo quer para as crianças adquirirem o conhecimento das actividades possíveis e o domínio das diversas técnicas quer para a educadora ganhar uma maior segurança na sua organização.



Se muitas práticas de jardim de infância se resumem a esta rotina, pensamos que ela pode e deve ser completada por um outro tipo de actividades intencionalmente educativas — projectos de conhecimento e acção — que, além de outras finalidades, permitem dinamizá-la: ao serem integradas como meio de representação num determinado projecto, as técnicas de jardim de infância, as actividades que se podem realizar a partir dos materiais organizados na sala, adquirem uma finalidade que ultrapassa a acção imediata, perdendo o carácter repetitivo que muitas vezes podem tomar. A própria rotina se torna mais rica visto ser objectivo dos projectos alargar os interesses das crianças e as interacções que estabelecem com outras crianças e adultos.

3. PROJECTOS

Chamamos projecto ao conjunto de práticas conscientemente finalizadas que se desenvolvem através de um processo complexo que inclui momentos de acção e representação, conduzindo à existência de interacções múltiplas e diversificadas.

Vários modelos pedagógicos apresentam temas de conteúdo globalizante. Criados por vezes para outros graus de ensino, estes modelos foram também utilizados no jardim de infância. Pode fazer-se remontar esta tradição a Décroly e aos seus "centros de interesse". No entanto, foi a partir das propostas de Dewey e da influência de Kilpatrick, aplicadas por Parkhurst (Plano Dalton) e Washburn (Plano Winnetka), que o conceito de projecto entrou na literatura pedagógica.

Todas estas propostas pedagógicas datam sensivelmente de uma mesma época (segunda década do século XX) e têm em comum a mesma intenção de contestar os princípios e processos da "pedagogia tradicional", estando inseridas num movimento mais vasto que, na Europa, se organizou com o nome de "Escola Nova".

Consideram os defensores do "método dos projectos" que o verdadeiro conhecimento tem de provir de uma necessidade. O primeiro passo do processo de aprendizagem consiste em estabelecer o fim ou problema que constitui um verdadeiro interesse — desta intenção nasce o projecto.

O projecto surge, portanto, a partir dos interesses dos alunos e implica a preocupação de lhes dar uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma activa, procurando-se aproximar a pedagogia da vida, como defende a "Escola Nova".

Hoje fala-se muito de projectos: projectos individuais e colectivos, projectos de férias, projectos de sociedade, projectos de lei. A noção é possivelmente influenciada pela arquitectura: "representação gráfica e escrita, com o respectivo orçamento, da obra que se deve realizar". Mas nos dicionários encontram-se outras definições mais gerais: "desígnio, plano, empresa; imagem de uma situação, de um estado que se pretende atingir; primeira ideia, redacção preparatória..."

Projecto tem assim o sentido de esboço daquilo que se pretende no futuro. Como diz KOHN, R. (1982): "mesmo quando não há um projecto expresso, projectamos a cada momento aquilo que somos naquilo em que nos queremos tornar (...) (O projecto) é a trama de escolhas efectuadas entre muitos futuros possíveis, um conjunto de processos para ultrapassar obstáculos".

A abordagem de SARTRE (1960) vai mais fundo na procura da noção de projecto: "Complexos, estilo de vida e revelação do passado que se ultrapassa como futuro a criar tornam-se uma única e mesma realidade: é o projecto como *vida orientada*, como afirmação do homem pela acção (...)".

O projecto é para este autor uma "subjectividade objectivada", ou melhor, um processo subjectivo entre dois momentos de objectividade: "as condições do meio e as estruturas objectivas do campo dos possíveis" e a "realidade vivida" (...) "Apenas o projecto como mediação entre dois momentos de objectividade pode dar conta da história, quer dizer, da *criatividade humana*".

Por outro lado, vimos já que LALLIVE D'EPINAY afirma que a produção de acontecimentos permite "a ligação entre rotina e criação, quotidiano e festa, quotidiano e história, práticas quotidianas e movimentos sociais". A referência à criatividade e à afirmação do homem pela acção feita por estes dois autores aponta para que é possível e desejável aproximar acontecimentos e projectos.

A ideia de projecto está subjacente a todo o processo de formação/inação desenvolvido nos Centros de Educação de Infância de Alcácer. Tendo ele próprio a designação de Projecto, teve momentos de integração no quotidiano dos Centros e outros em que surgiam acontecimentos, temas de trabalho que eram pequenos projectos inseridos numa finalidade mais vasta. Dentro da perspectiva de que os mesmos princípios se podem aplicar à educação das crianças e dos adultos, a ideia de projecto poderia também estar presente na educação das crianças.

No entanto, ao aplicar um modelo de análise de vida à educação, ao procurar uma correspondência entre a vida do Centro e a vida da comunidade, aproximando acontecimentos e projectos, estes tinham para nós um

sentido diferente do que lhe dá a maioria dos modelos pedagógicos, que os vêem como temas centrados em conteúdos de conhecimento.

Embora todos os projectos impliquem actividades de acção e representação, distinguimos projectos mais centrados no conhecimento e que se podem aproximar dos propostos pelos modelos tradicionais e outros cuja finalidade última consiste na acção. Estes referem-se essencialmente à realização de festas — momentos de convívio cuidadosamente planeados.

Actividades molares e projectos

BRONFENBRENNER (1979) considera que "o potencial de desenvolvimento de um ambiente pré-escolar depende do modo como os adultos educadores criam e apoiam oportunidades para o *envolvimento da criança* em actividades molares e *estruturas-interpessoais*, progressivamente mais complexas, de acordo com as potencialidades do desenvolvimento da criança e que permitam um *equilíbrio de poder* — para que a criança possa *introduzir as suas próprias inovações*". Este autor define actividade molar como "um comportamento que se desenrola possuindo uma *duração própria* e que é percebida como tendo um *significado ou intenção* pelos participantes que estão nesse contexto".

Desenvolver "actividades molares" significa, portanto, dar às actividades uma intenção, um objectivo que está para além da mera realização de certas tarefas. Para concretizar essa intenção é necessário estabelecer e realizar um determinado plano que deve ter a participação das crianças, o que implica a criação de uma rede de estruturas interpessoais. A planificação e realização destas actividades tem, assim, um tempo de duração que lhe é próprio. Estas características aproximam a concepção de "actividades molares" de BRONFENBRENNER daquilo que consideramos como projectos.

Há, no entanto, vários modelos que propõem actividades com estas características, mas que encaram as "actividades molares" de forma diversa. Para melhor clarificar a metodologia dos projectos desenvolvidos nos Centros de Educação de Infância de Alcácer iremos identificar as suas características, estabelecendo comparações com alguns modelos que propõem actividades molares e muito particularmente com "A criança em acção", "Playway" e "Currículo de aprendizagem social de Munique".

Características de actividades molares

Complexidade

Uma primeira característica das actividades molares reside na sua complexidade, o que está relacionado com a sua duração e com a possibilidade de estruturação de uma rede de relações interpessoais. Se um modelo como o proposto por HASSEN e WEISBERG (1972) considera como projectos todas as "explorações das crianças, podendo variar desde um envolvimento de uma hora, até uma semana inteira", a maioria é mais precisa na duração das actividades molares que propõe.

O modelo de "A criança em acção" propõe, por exemplo, a realização diária de planos que a criança escolhe e participa ao educador e ao grupo e que realiza a partir dos materiais existentes na sala, nas várias "áreas" em

que esta se encontra dividida. A sua realização é necessariamente apoiada pelo educador, devendo no final corresponder a uma representação através das várias formas e meios disponíveis. Os planos escolhidos pelas crianças alternam diariamente com um plano proposto pelo educador e em que participa todo o grupo.

Neste currículo, os planos são fundamentalmente individuais, podendo eventualmente duas ou três crianças colaborar na sua realização (que, se quiserem, poderão prolongar por mais de um dia). Só o plano proposto pelo educador favorece a interacção entre todo o grupo. Normalmente, os planos (quer propostos pelos educadores quer pelas crianças) não excedem a duração de um dia, pois considera-se que um horizonte temporal mais vasto é demasiado complexo para crianças em idade pré-escolar, que só o poderão alargar se artificialmente suportadas pelo adulto.

A partir da experiência não parece que as actividades que têm uma duração mais ou menos extensa estejam para além das capacidades e necessidades das crianças, com a condição de se partir da realidade do grupo e dos seus interesses e, sobretudo, da detecção das raízes, tradições, costumes, motivações profundas em que se move o quadro cultural comunitário donde são oriundas.

Aliás, há modelos que prevêm projectos com uma duração mais longa. Assim, o "Playway" prevê a existência de "unidades de aprendizagem", que define como "concentração sistemática num corpo de conhecimentos com a finalidade de adquirir vocabulário, maneiras de pensar e capacidades de identificar o material que está a ser estudado no meio (...) Uma unidade na sua essência é um passo sistemático e exploratório para a compreensão de um assunto que se caracteriza pelo contacto de cada criança com os seus vários aspectos, numa profundidade que esteja ao seu nível de apreensão. A unidade nunca é um fim em si próprio, é, antes, uma oportunidade para os indivíduos constituírem, com os conhecimentos adquiridos, as suas próprias experiências em relação ao conteúdo focalizado (DAVIS; HANSEN, 1973).

Várias "unidades de aprendizagem" vão-se sucedendo durante o ano, dependendo a sua duração do desenvolvimento e interesse das crianças, mas não devendo cada uma, em princípio, prolongar-se por um período superior a duas semanas. Ao tratamento da "unidade" devem ser dedicadas cerca de 20% das sessões diárias do jardim de infância (que na tradição americana variam entre 1h 30m e 3 horas).

Para o Currículo de Munique, realizar uma unidade/projecto não quer dizer que a partir dessa altura toda a vida do jardim de infância esteja orientada para ela nem que devam estar envolvidas todas as crianças. O quê, quando, como, onde e com quem depende também da situação.

A nossa perspectiva era a de que, se as crianças podem planear individualmente ou em pequenos grupos as actividades que fazem parte da rotina educativa da sala, o projecto devia partir de situações que a todos dizem respeito e envolver, portanto, a participação do grupo no respectivo plano, embora para a sua realização possa haver tarefas diferentes a serem combinadas e distribuídas.

Assim, se o projecto exige pelo menos uma estrutura de interacções entre todo o grupo, pode tornar-se mais rico e complexo se implicar interac-

ções com pessoas de fora do grupo — outros grupos de crianças, outros adultos do Centro e da comunidade.

Por outro lado, todo o projecto tem que passar pelas etapas de planeamento, realização e representação. Pode, no entanto, haver projectos simples em que apenas se desenvolve este processo e outros, mais complexos, em que se encadéiam planos sucessivos e que se prolongam durante mais tempo. Para melhor fazer compreender esta perspectiva recorreremos a alguns exemplos.

Num Centro, porque uma das meninas fazia anos, um grupo pensou fazer um bolo de aniversário. Planearam os materiais necessários, as tarefas de cada um, a disponibilidade da cozinha. Fizeram o bolo, convidaram os meninos das outras salas para a festa e representaram com vários materiais (colagem de rótulos, desenho de ingredientes) as várias fases da sua realização — plano cuja execução foi praticamente imediata, tendo envolvido apenas as pessoas do grupo e do Centro.

Num outro Centro, o grupo quis fazer um bolo, mas decidiu pedir os ingredientes aos pais, levando um recado para casa. Neste caso, o plano torna-se mais complexo, posto que a realização foi posta em prática passado um ou dois dias e provocou a interacção de cada criança com a família.

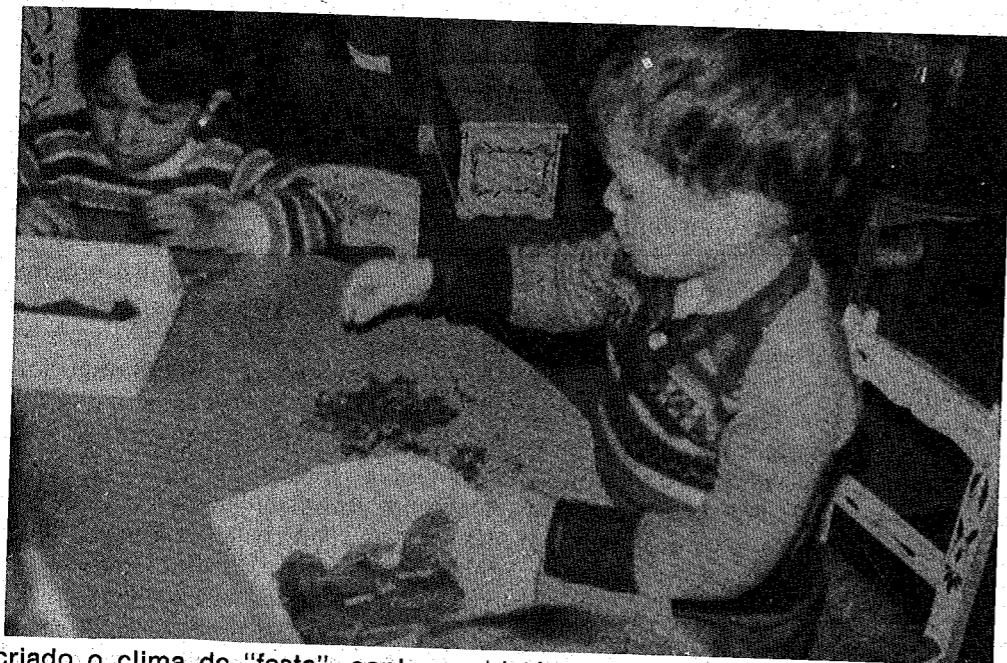
Num outro caso, fazer um bolo foi apenas uma das tarefas em que se concretizou a participação dos meninos no Encontro de Pais, para o qual também ditaram o texto dos convites que ilustraram e distribuíram, prepararam a dramatização de uma história contada por uma mãe e a apresentação de canções ou versos também previamente recolhidos junto dos pais. Neste caso, temos um projecto que implica a elaboração de vários planos, permitindo ainda uma estrutura de interacções muito ampla.

Estes projectos de diferente complexidade são do tipo que, embora impliquem acção e representação, têm como finalidade última a realização de uma acção. Daremos agora outros exemplos de projectos mais centrados em objectivos de conhecimento e que têm como ponto de partida bichos da seda.

A educadora de um grupo tinha muitos bichos da seda. Levou o grupo a sua casa e as crianças ficaram entusiasmadas com a ideia de terem no Centro *bichos da seda*. Essa educadora, ajudada por algumas colegas, fez então uma caixa para cada um dos meninos, identificada por um símbolo e pelo nome do possuidor.

Combinaram-se os cuidados a ter, quem tratava dos bichos de um menino quando ele faltava, o que fazer nos fins de semana, onde ir buscar as folhas de amoreira. Como só havia amoreiras num "monte" que ficava a alguma distância do Centro, o grupo do jardim de infância revezava-se com o de ATL para ir colher as folhas. Resolveu-se também qual a hora mais conveniente para todos os dias se tratar dos bichos da seda. As crianças passaram a observar e falar diariamente das transformações, dos casulos, das borboletas e dos ovos.

Esta actividade foi relatada num Encontro de Pessoal, o que levou as educadoras de um outro Centro a irem visitar aquele onde decorria a experiência. Combinada a visita, a sua realização implicou a preparação nos dois Centros, havendo depois trocas de presentes entre as crianças, as quais,



criado o clima de "festa", contaram histórias e cantaram em conjunto. Os visitantes levaram bichos da seda para o seu Centro, as educadoras ensinaram às colegas como fazer as caixas para cada menino guardar os seus.

No ano seguinte (tendo os ovos eclodido no tempo devido), os bichos da seda foram levados a um outro Centro cujos meninos também tinham desejo de os possuir. Este encontro entre Centros teve a possibilidade de ter maior duração e de ser preparado com maior antecedência, originando um projecto mais elaborado e complexo. Houve prévia troca de correspondência, criando-se uma expectativa em visitantes e visitados e toda a excitação própria dos "grandes acontecimentos". No dia do encontro, as crianças confraternizaram, tendo almoçado em conjunto e os meninos visitados mostraram a sua terra aos visitantes.

A partir de um mesmo conteúdo vários projectos são possíveis. Para o ilustrar citaremos ainda um projecto de outro Centro, também com bichos da seda mas com um desenvolvimento diferente.

Neste caso foi um elemento da equipa de intervenção que os levou, ocasionando uma conversa sobre o nome dos bichos, o que comiam, a sua forma de reprodução, etc., donde surgiu a colectivação dos conhecimentos que cada um tinha sobre o assunto.

O educador faz um registo da observação regular dos bichos da seda e dos comentários das crianças, registo que estas completaram, colando nos lugares adequados exemplares de folhas, casulos e ovos. A observação de ovos fez lembrar outros bichos que põem ovos, o que desembocou num novo projecto de observação, desta vez o de uma galinha choca.

Um projecto pode desenvolver-se de vários modos e continuar-se noutros projectos e ainda implicar uma variedade de acções; o tempo de duração e a multiplicidade das interacções estabelecem uma distinção entre projectos.

Ao trabalho de projecto é dedicado um tempo na duração global das actividades educativas intencionais. Os autores americanos dão uma especial importância ao tempo relativo que as actividades têm no jardim de infância, por considerarem que traduz as preocupações e intenções do modelo. Em "A criança em acção" metade do tempo diário é dedicado às iniciativas das crianças e outra metade às propostas do educador, querendo-se assim significar a importância dada ao seu equilíbrio. No "Playway" propõe-se que 20% do tempo seja dedicado ao trabalho da "unidade" que estiver a ser estudada, sendo o resto distribuído por várias outras actividades consideradas importantes para o desenvolvimento da criança.

Em Portugal não se dá, habitualmente, uma grande importância a esta distribuição do tempo; no entanto, a análise de como são distribuídas as actividades ao longo de uma semana e do peso relativo que têm os seus vários tipos pode constituir uma boa orientação e um meio de avaliação importante para a educadora.

Por mais fácil e mais dentro da nossa tradição educativa, trabalhamos com planificações semanais ajustadas diariamente e não com planificações diárias. Assim, não houve necessidade de todos os dias fazer trabalho de projecto, embora todas as semanas um período significativo da duração total de actividades educativas intencionais lhes tenha sido dedicado. Quando se inicia um projecto, nem todas as actividades do jardim de infância têm que relacionar-se com o seu tema como acontece com o trabalho por "centros de interesse"; uma vez iniciado, pode sofrer interrupções para ser retomado mais tarde, não sendo incompatível o desenvolvimento simultâneo de mais de um projecto. Os exemplos apresentados e outros que daremos um pouco mais à frente permitirão compreender esta maneira flexível de encarar o projecto.

Um outro aspecto em que os vários modelos se diferenciam situa-se na intenção ou significado que atribuem às actividades molares, isto é, no conteúdo que lhes é dado e na forma como este é estabelecido.

Conteúdos

Num modelo como "A criança em acção", que tem como principal finalidade o desenvolvimento cognitivo, os conteúdos surgem a partir dos materiais organizados na sala e da observação do estágio de desenvolvimento e dos interesses das crianças; não há um conjunto sistemático de assuntos a tratar, mas apenas "experiências chave" que são facilitadas à criança pela forma como o material está organizado e que o educador deve proporcionar de um modo mais sistemático nas actividades que propõe ao grupo.

Outros modelos propõem a existência de temas, que muitas vezes são definidos *a priori*. Já Decroly dividiu o tema geral "o homem e as suas necessidades" em quatro grandes centros de interesse que considerava responderem às quatro necessidades primordiais «1.º—A necessidade de se alimentar, que é traduzida pelo aluno através de "tenho fome, como, bebo, respiro, cuido de mim"; 2.º—A necessidade de lutar contra as intempéries e daí "tenho frio, visto-me, abrigo-me, aqueço-me..."; 3.º—A necessidade de se defender contra o perigo e diversos inimigos, portanto "tenho medo, defendo-me contra os perigos, salvaguardo a minha segurança"; 4.º—A

necessidade de agir e trabalhar solidariamente, de se divertir e melhorar, a que se junta a necessidade de luz, repouso, colaboração, solidariedade, auxílio mútuo e portanto "tenho necessidade de agir, aprendo a trabalhar só ou com os outros para ter de comer, para ter calor, para me defender... alumio-me, divirto-me, repouso..."» (CHATEAU, 1956).

O modelo "Playway", por exemplo, apresenta uma série de temas a serem abordados com o grupo. A escolha provém da experiência dos autores, da sua concepção dos objectivos da educação formal "como alargamento pela sociedade do mundo em que a criança vive" e que tem como principal finalidade o "desenvolvimento de comportamentos a longo prazo, além dos objectivos a curto prazo". Assim, a criança deve ter acesso a tudo o que a sociedade tem para lhe oferecer, desde as formas contemporâneas de organização social aos meios de comunicação e às manifestações artísticas.

Quanto ao "Currículo de Aprendizagem Social de Munique" as unidades/projectos foram encontradas a partir de uma experiência que decorreu durante quatro anos em onze jardins de infância da província de Hesse, orientada por uma equipa do Jugendinstitut de Munique. Tinha como finalidade procurar um modelo de jardim de infância que desse resposta às necessidades reais e actuais das crianças em oposição a modelos que respondem à sua representação intemporal, desinserida da sua realidade social, o trabalho começou pela pergunta: quais são os problemas das crianças, das educadoras e dos pais?

Não foi possível defini-los previamente e em geral, porque cada jardim de infância tinha a sua situação específica (ambiente, crianças, história, material). Assim, durante a fase de desenvolvimento do currículo foram surgindo projectos diferentes em cada jardim de infância a partir das afirmações das crianças, das observações das educadoras, das opiniões dos pais, das constatações dos investigadores. Com base nestas achegas surgiam planos que eram formulados, realizados e sistematizados num diálogo entre as educadoras, os pais e os investigadores e se desenvolviam através do que chamaram "voltas didácticas". O processo seguido pelo Projecto Alcácer tem mais semelhança com esta maneira de desenvolver projectos.

No entanto, ao contrário do que aconteceu no Projecto Alcácer, em que não se chegou a certos temas fixos, os investigadores de Munique sistematizaram 28 unidades didácticas, apresentadas com um vasto material de apoio.

Vale a pena cotejar os temas propostos nestes dois modelos ("Playway" e "Currículo Social de Munique") e compará-los ainda com os "centros de interesse" de Decroly como meio de clarificar certas práticas do Projecto Alcácer e de aprofundar a reflexão sobre se haverá conteúdos que inevitavelmente devam ser abordados no jardim de infância.

QUADRO VIII
Comparação entre os temas propostos por dois modelos
de educação de infância

Modelo "Playway"	Modelo de "JugendInstitut" de Munique
Conhecendo o local	Crianças no infantário

QUADRO VIII
Comparação entre os temas propostos por dois modelos
de educação de infância (cont.)

Quem sou eu	Crianças novas no grupo
Nomes	A minha família e eu
	O que os meus pais fazem durante o dia
Usando as mãos	Crianças mais novas e mais velhas
	Menino e menina
	Crianças em famílias incompletas
	Morar
O que garatujas e porquê	
Pensamento científico	
Números	
Bonecas e blocos	Situações de jogo
Escolas	Crianças na escola (passagem para a primária)
Relógios e calendários	
Gestos	
Falar e como se diz	
Histórias tradicionais e outras histórias	Contos
Livros	
Um sistema de 5 códigos	
Humor	
Música	
Beleza	
Férias	Temos férias
"Halloween" *	Fim de semana
"Thanksgiving" *	Lixo
	Crianças no hospital
	Comércio

* Festas tradicionais, americanas.

QUADRO VIII
Comparação entre os temas propostos por dois modelos
de educação de infância (cont.)

Estar perdido na cidade
 Cozinhar — piqueniques — e festas de crianças
 A morte
 O que as crianças gostam de ter
 Crianças rejeitadas
 Parto e ternura
 Crianças emigrantes
 Arrumar, comer e adormecer
 Crianças sozinhas em casa
 Televisão
 Crianças deficientes

Dois dos autores de "Playway" (HANSEN, H e R.) editaram posteriormente (1980) um livro intitulado "Me", cujas unidades "Eu", "A minha família", "A minha escola", "A minha comunidade", "As minhas ferramentas", englobam algumas das do livro anterior e coincidem também nalguns casos com temas do Currículo de Munique.

Perante esta multiplicidade de temas, como situar os conteúdos dos projectos desenvolvidos durante o Projecto Alcácer no âmbito da educação das crianças?

Fontes de conteúdos de projectos dos Centros de Educação de Infância de Alcácer

Ao iniciar o período de intervenção, não tínhamos conteúdos previamente definidos por razões semelhantes às do Projecto de Munique: cada Centro e cada comunidade constituíam uma realidade diversa e distinta. Mas se aquele Projecto tinha como fulcro os problemas da educação das crianças, já as metodologias de inovação curricular partiram, no Projecto Alcácer, de um processo de formação de adultos e da integração dos Centros na comunidade.

Sendo os Centros o ponto de partida, procurando-se que constituíssem para as crianças um ambiente educativo qualitativamente superior ao que tinham anteriormente, o objectivo último do Projecto era tornar os adultos de cada comunidade mais capazes de responder às necessidades educativas das crianças. Daí ser necessário instaurar nos Centros um fluir entre o real social e o real pedagógico que os tornasse dinamizadores da comunidade.

Toda a vida da criança no Centro e na comunidade pode ser ocasião de oportunidades educativas, partindo os projectos da intencionalização de alguns destes aspectos. Não tendo determinado temas, encontramos e sistematizamos fontes de conteúdo das quais podem surgir projectos. São fundamentalmente constituídas pelos ambientes em que as crianças vivem — a sala e o Centro, a família e a comunidade — o que não exclui que haja projectos que tomem como ponto de partida o contacto e conhecimento de outras comunidades.

Dada a importância atribuída à abertura dos Centros à comunidade, privilegiaram-se os projectos que se centravam no conhecimento e contactos com a sua terra. Estes foram os mais constantemente desenvolvidos e assumiram aspectos mais complexos — maior intensidade e duração, uma estrutura mais extensa de interrelações.

A vida da sala e do Centro

O domínio do espaço da sala, a organização dos materiais e também o conhecimento do grupo podem dar origem a projectos. Daremos um exemplo deste último aspecto.

A necessidade de saber "quem somos" deu origem num dos Centros a um projecto que começou pela representação do grupo.

"Na sala surgiu um cartaz com o retrato de todos (desenhado por cada criança) e que foi colocado ao lado das fotografias de cada um, penduradas na parede.

Mais tarde, falámos dos retratos que os meninos haviam anteriormente feito. Vimos como os retratos dos meninos e das meninas estavam misturados...

E se separássemos os meninos das meninas?

Nesta sala há mais meninos ou meninas?

Então foi proposto às meninas que se separassem para um lado. Contámos as meninas.

A seguir vieram os meninos colocá-los em fila à frente das meninas. Sobravam dois.

Então vimos que há mais meninos que meninas...

Tornámos a fazer a separação dos meninos e das meninas.

E fizemos a separação no cartaz.

Cada criança separou e colou o seu retrato" (Registo da educadora da sala)

AS MENINAS	OS MENINOS
DA SALA	

— Na sala, iam surgindo novos cartazes...

A medida que iam tomando consciência de si e dos outros, começavam a olhar à sua volta com mais atenção, a distinguir as coisas, a perceber as diferenças e as semelhanças...

E assim se vai aprendendo a classificar... a agrupar... a fazer correspondência termo a termo...

E como falavam em meninos e meninas, em mais velhos e mais novos, fizeram também um jogo, para perceberem o que isso significava.

O mapa de aniversários ajudou... o calendário... o tempo... (os meninos que vão este ano, depois das férias, em Outubro, para a escola primária, são os mais velhos...)

E fizeram jogos com as palavras "velho e novo" (vestido novo, sapatos velhos), para perceberem que as mesmas palavras se podem utilizar de muitas maneiras...

E outro cartaz foi feito.

Com os retratos dos meninos e das meninas mais velhos e mais novos.

OS MENINOS MAIS VELHOS	AS MENINAS MAIS VELHAS
OS MENINOS MAIS NOVOS	AS MENINAS MAIS NOVAS

E a partir do conhecimento do grupo surgiram as notícias que cada um trazia de casa e a visita à escola primária e os retratos do pai e da mãe de cada um... e vários outros projectos surgiram desta ideia (!)

O conhecimento do Centro, das suas dependências, das pessoas que nele trabalham e do que fazem pode também constituir tema de projectos.

Mas é sobretudo a relação do Centro com as famílias e com a comunidade que dá origem a projectos em que as crianças têm um papel relevante. Projectos não só de um grupo, mas em que participam todas as crianças que frequentam a instituição e em que estão também implicados o pessoal e a direcção do Centro. Referimo-nos aos Encontros de Pais e às Festas na comunidade.

As crianças estabelecem o texto do convite, que é escrito e reproduzido pela educadora (ou pelo grupo de ATL), ilustram-no e distribuem-no, levando cada uma o seu ou sendo entregue pessoalmente pelo grupo que vai de casa em casa na aldeia. É ainda com as crianças que se programa a festa

(!) Avó, Eugénia Tiago — Relatório de Actividades 1983/84

e que se combina o que há-de fazer-se para receber os pais: dramatizações, canções, enfeites, bolos, etc., realizando-se com a sua participação aquilo que se combinou.

São ainda as crianças que nos Encontros de Pais dão o seu apoio, mostrando o que fizeram, explicando o seu trabalho.

Um exemplo entre vários é um projecto que culminou com uma dramatização realizada no espaço comunitário e que partiu de uma história contada por uma das mães — A História das Macaquinhas. Desenvolveu-se do seguinte modo:

— Num dos Centros, tendo-se reflectido em reunião de pessoal sobre a importância da linguagem e a riqueza da tradição oral, foi combinado pedir o relato de histórias tradicionais a mulheres da comunidade.

— As educadoras contactaram algumas das mães e avós das crianças que frequentavam o Centro e asseguraram-se da sua disponibilidade.

— Todo o grupo se deslocou a casa dessas mães e avós que contaram histórias, cantaram canções e disseram adivinhas.

— Foram feitas gravações que as crianças escutaram depois no Centro.

— Das histórias recolhidas, educadoras e formadores escolheram uma que lhes pareceu mais adequada para uma dramatização.

— A história foi contada e recontada às crianças para a conhecerem bem, visto que todos iriam participar na dramatização.

— O pessoal decidiu que a cena decorreria ao ar livre, no espaço dos pais, onde a história tinha sido recolhida e onde lhes deveria ser devolvida, depois de reelaborada no Centro.

— Escolheu-se o local mais conveniente e marcou-se a data.

— As crianças fizeram máscaras para as personagens e correntes de papel para enfeitar o local.

— Pediu-se a colaboração dos pais para certos utensílios indispensáveis à narração da história: bacias, toalhas, o "caco" das galinhas.

— A educadora escreveu os convites que as crianças formularam e que ilustraram, tendo ido distribuí-los de porta a porta pela aldeia.

— Fizeram-se vários ensaios para que tudo saísse sem faltas.

— As crianças e educadoras prepararam o local, decorando o espaço em que ia decorrer a representação.

— No dia da festa, os meninos de ATL organizaram um cortejo que, começando pela escola, percorreu todas as ruas da comunidade. Levavam um cartaz-convite que iam às pessoas e explicavam o que iam fazer.

— No início da festa, uma das educadoras explicou à assistência os objectivos da acção que se ia realizar, bem como a importância das histórias na educação das crianças.

— A festa teve uma grande assistência e terminou com uma grande roda em que todos cantaram.

Como vimos, este projecto teve como ponto de partida uma história recolhida junto da comunidade.

Tendo como finalidade não cortar as crianças do seu meio de vida fora do Centro, abrir as instituições ao ambiente que as rodeia e implicar os pais e comunidade na educação das crianças, as fontes de conteúdo mais relevantes na elaboração de projectos foi a comunidade que as forneceu.



A vida da comunidade

Através da abertura à comunidade (realizada em cada Centro) encontraram-se três grandes linhas, cada uma virada para um tempo diferente: o passado, o presente e o futuro.

Ao falar de passado referimo-nos especificamente à tradição cultural, fruto de uma história comum. Entendíamos como presente os interesses e actividades da comunidade. Consideramos como futuro as preocupações e interesses das crianças que são o dever da comunidade.

A tradição cultural — Tradição não significa um reviver "folclórico" de um passado em extinção. As raízes culturais da comunidade criam os laços de pertença que fundamentam uma identidade. "A tradição oral, com as suas histórias, lengalengas, perlangas, adivinhas, tem um manancial de saberes acumulados, de experiência de vida em que fantasmas e tumultos interiores são confrontados com o mundo real numa perspectiva de sobrevivência com uma fonte comum que é o ser humano, os seus abismos e iluminações, num confronto exterior com o que ele tem de idêntico: o trabalho, o poder, o sofrimento, a expiação, o amor, os outros, e o que ele tem de específico nomeadamente enquanto condicionado por um espaço existencial. Assim, a tradição oral é um testemunho imprescindível para o conhecimento de nós próprios e reconhecimento das diversas pistas possíveis para a realização pessoal plena.

(...) A par da tradição oral também a tradição musical, especialmente rica e viva nesta região, com os instrumentos fabricados artesanalmente, e sobretudo as canções que as pessoas conhecem e têm prazer em cantar, constitui uma fonte de aprendizagem para as crianças visto que, para além da sua componente lúdica, constituem momentos privilegiados para exercí-

cios de ritmo, articulação e consciencialização fonética" (1). Constituem ainda um forte traço de união com a comunidade, apropriação dos saberes que os adultos têm e gostam de ensinar às crianças. Cultura viva que transparece nos versos improvisados a partir da vida quotidiana, para que alguns membros da comunidade são especialmente dotados. Estes versos são realizados às vezes sobre ou a propósito das crianças, que rapidamente os decoram e recitam com o gosto daquilo que é seu.

Um exemplo é sempre uma forma de exprimir melhor o que se quer dizer. Assim, dentro da grande linha de conteúdos constituída pela tradição, escolhemos um aspecto de tradição oral e mais especificamente um projecto que se centrou em "adivinhas".

- As crianças, às vezes, traziam adivinhas para o Centro.
- Numa reunião com as educadoras conversámos sobre adivinhas e de como eram uma prática usual na comunidade.
- A educadora leu algumas adivinhas tradicionais que as crianças procuraram resolver (demonstrando algumas uma grande capacidade de raciocínio).
- As crianças construíram adivinhas a partir de palavras que escolheram (umbigo, cabelos, mercearia, etc.), percebendo o mecanismo da sua formulação.
- Saíram para o exterior para permutar adivinhas com as pessoas da comunidade: com as mães que estavam em casa e outras pessoas que encontravam no caminho. Os meninos diziam as que tinham inventado e as pessoas diziam as que se lembravam, e que foram gravadas e depois ouvidas e transcritas no Centro.
- Algumas das mães mandaram depois, por escrito, outras adivinhas de que entretanto se haviam recordado.
- Cada uma das crianças escolheu uma adivinha (das que o grupo tinha feito ou das que os adultos haviam dito) para a representar. Por sua vez, a educadora escreveu o enunciado da adivinha no cimo de uma folha e a solução no fundo, fazendo a criança um desenho que representava a solução.
- Com as variadas adivinhas que foram colecionadas organizou-se "Livro das adivinhas" que foi depois mostrado aos pais na reunião seguinte.

A comunidade actual — A vida actual da comunidade, a sua fisionomia, as ruas, as casas que existem ou se vão construindo, as lojas, os serviços, a escola e outros edifícios públicos e ainda os seus interesses — actividade económica, profissões, modo de vida — fazem parte do horizonte da criança e são uma outra grande linha de aprendizagem, uma forma de inserção no seu mundo — conhecer a sua terra e o que lá se passa, contactar com a actividade profissional dos pais e vizinhos, ouvir os adultos da comunidade e com eles estabelecer diálogo.

Em Centros onde familiares de alguns meninos trabalhavam na padaria, o grupo foi lá fazer uma visita. O pai, os irmãos ou o avô tiveram muito gosto em mostrar e explicar tudo muito bem.

(1) Vilhena, Graça — Relatório de Actividades 1981/82

— Numa aldeia em que havia duas padarias — uma manual e outra mecânica — o grupo pôde ver as duas e perceber as diferenças

— Na visita à padaria, os meninos puderam comer pão acabado de fazer e também trazer para o Centro massa que já não prestava e fazer modelagem

— Trouxeram ainda massa boa, crua, com que, com a ajuda da cozinheira, fizeram filhoses que todos comeram

— Cantaram o que tinham visto e feito e que a educadora registou. Também desenharam e depois organizaram o "Livro da padaria" que mais tarde foi mostrado aos padeiros e também a outros pais e pessoas da família.

Mas há muito mais possibilidades... Teremos ocasião de referir outras um pouco mais à frente.

Os interesses e preocupações das crianças

As crianças são membros de uma comunidade para a qual representam o futuro. Têm os seus interesses próprios, o mais importante dos quais é a família. Primeiro laço de pertença e meio educativo de maior influência no seu desenvolvimento, a família constitui um núcleo diferente para cada uma das crianças mas é uma referência social comum a todas.

As crianças gostam de falar das suas experiências familiares, trazer notícias da sua vida em casa, contar o que lá acontece, constituindo assim uma fonte de conteúdos importante: a educadora escreve o que elas contam, as notícias que trazem de casa; as crianças desenharam a sua família e ensinam aos outros as canções, histórias e adivinhas que aprendem em casa com os pais.

Estes, por sua vez, gostam de saber o que as crianças dizem sobre a sua vida familiar, o que fazem no Centro a partir das vivências que trazem de casa, donde resulta uma interrelação entre o Centro e a família. (Não obstante, a criança não deve ser solicitada a falar do que se passa em sua casa ou a relatar pormenores sobre os membros da sua família. É a sua vida privada, de que fala quando quer e como quer).

Também pode ser uma actividade importante para o grupo, quando os pais de um dos meninos convidam o grupo para sua casa, ficando todos a conhecer os seus animais, plantas, brinquedos, quintal, havendo contudo o cuidado de não invadir a casa, respeitando a vida particular de quem fez o convite. (De notar ainda que embora numa pequena comunidade tudo se saiba, a educadora deve ter a maior discrição sobre o que as crianças dizem).

Além da família, o ambiente suscita muitos interesses na criança. Os animais, as plantas são exemplos de que se pode tirar proveito para que observe, conheça de outra maneira aquilo que vê todos os dias. Esse conhecimento, construído a partir dos seus interesses, do seu ambiente próximo, das coisas que a rodeiam, fornece-lhe instrumentos importantes para o desenvolvimento cognitivo, meios também úteis para analisar outros ambientes diferentes do seu.

Conteúdos e objectivos no jardim de infância

Se compararmos estas fontes de conteúdos com as propostas dos vários modelos que mencionámos ("Playway", Currículo de Munique e até com os "centros de interesse" de Decroly) e atentando ainda nos exemplos de como foram concretizados, verifica-se que existem algumas semelhanças e pontos de contacto.

A vida da criança na sala e na instituição, os temas ligados ao conhecimento do grupo e do espaço e pessoas do Centro fazem o paralelo com "conhecendo o lugar" de "Playway" e com as várias unidades que o Currículo de Munique dedica ao grupo e à vida do jardim de infância.

As fontes de conteúdo que têm como referência a comunidade foram temas como "histórias tradicionais", "contos", "o que os pais fazem", "a comunidade". A importância dada à festa, de que se não excluem as festas tradicionais, remete-nos para os temas "Halloween" e "Thanksgiving" (festas nacionais americanas) abordadas por "Playway". A linha de conteúdos centrada nos interesses das crianças levou a tratar de aspectos como "a família" e a "escola primária".

Estas semelhanças e diferenças (muitos dos temas propostos pelos modelos não foram abordados) suscitam algumas questões.

Haverá de facto conteúdos de aprendizagem para as crianças em idade de jardim de infância? Serão os temas mais válidos por aquilo que a criança aprende ou por fomentarem o seu desenvolvimento, determinadas atitudes e motivações? Ou, dito de outro modo: Terão os conteúdos maior importância como meios de desenvolver a linguagem, a capacidade de observação e de raciocínio, de dar à criança instrumentos de análise da realidade, de favorecer a sua curiosidade e o gosto por aprender e investigar ou terão valor em si mesmos pelos conteúdos que a criança aprende? Se forem considerados sobretudo como meios de desenvolvimento e aprendizagem, todo e qualquer conteúdo pode ser abordado no jardim de infância. Haverá critérios para escolher os mais relevantes? Poder-se-ão considerar alguns conteúdos como universais ou quase diríamos "obrigatórios"? Ou, tal como não há um modelo que seja adequado a todas as crianças, educadoras e situações, também os conteúdos deverão depender do contexto em que são desenvolvidos? Que relação têm os conteúdos propostos com os princípios teóricos em que se baseia o modelo?

Abordaremos um pouco mais adiante algumas destas questões; no entanto, vamos desde já responder à última pergunta, pois dela dependem as propostas de temas que os vários modelos apresentam. Os que indicam temas de conhecimento para as actividades molares que alguns propõem têm como filosofia orientadora a abertura da escola ao meio, desenvolver a aprendizagem através do conhecimento social, procurar na vida aquilo que a criança precisa de saber.

No entanto, a forma como este grande princípio é concretizado varia segundo a perspectiva própria em que cada modelo se coloca e a aceitação de outras orientações teóricas que se entrecruzam com a sua filosofia básica. Por exemplo, a maneira de Decroly encarar os "centros de interesse" é muito influenciada pela teoria em voga na época, e mais tarde contestada, de que há uma correspondência entre ontogénese e filogénese, ou seja, que

a evolução da criança reproduz em traços gerais a evolução da humanidade. Daí a preocupação central se situar nas necessidades humanas básicas.

Nos modelos recentes citados, como "Playway", a preocupação é a abertura ao social, pondo a criança em contacto com as diversas formas de organização e os produtos da cultura que vão das festas tradicionais às manifestações artísticas. Estes autores dão uma grande importância a este último aspecto, considerando que as crianças devem poder ter acesso a discos de música clássica, obras de pintores célebres, etc. No Currículo de Munique é óbvia a intenção de dar resposta aos problemas, dificuldades e ansiedades de crianças vivendo numa determinada cultura e em meio urbano.

Nenhum dos modelos descarta a preparação das crianças para o novo ambiente educativo em que irão viver — a escola primária — não só através da aquisição de certos requisitos preparatórios das aprendizagens escolares, mas também pelo contacto e compreensão do seu funcionamento.

No caso do Projecto Alcácer, esta preocupação e importância dada ao social cruzou-se com outros princípios e teve conseqüentemente outras implicações. Como já dissemos, encaramos o meio educativo de modo diferente dos modelos de educação pré-escolar referidos, não o restringindo ao grupo de crianças mas considerando a instituição como um todo.

Tendo-se desenvolvido o Projecto Alcácer num meio rural, foi a esse ambiente que foram procurar-se as fontes de conteúdo: temas que partiam de uma determinada realidade social próxima da criança mas que visavam também fornecer-lhe instrumentos de análise que pudesse aplicar a outros meios com que contactasse ou onde eventualmente viesse a viver.

Se os transportes públicos de Lisboa, as piscinas de Évora, o supermercado de Setúbal, o mercado de Grândola foram temas de projectos desenvolvidos em vários Centros, privilegiámos os temas mais ligados a cada terra, por permitirem maior participação dos adultos da comunidade, tendo para eles um sentido e significado diferentes os trabalhos das crianças feitos a partir da sua realidade e dos elementos que eles próprios forneciam. As festas revestem, neste contexto, um papel particularmente relevante, como se disse.

Encontramos no modelo "Playway" unidades temáticas que se centram em festas nacionais; nos jardins de infância portugueses também se celebram certos acontecimentos sociais: o Natal (que é praticamente obrigatório) mas ainda o Carnaval, a Páscoa, o S. Martinho, o S. João, etc. A sua celebração pode ter intenções e finalidades diferentes, pode fazer-se porque é costume, porque é um meio de socialização das crianças, situando-as nos períodos festivos tradicionais, ou pode ainda ter a intenção de explorar o sentido lúdico da festa, as suas potencialidades de dinâmica e de congregação social.

É o papel criativo da festa que é produzida e não apenas esperada (e celebrada segundo padrões sociais vigentes) que tem uma função educativa: a quebra da rotina através de acontecimentos planeados e intencionalizados.

Características dos projectos

Flexíveis

O estabelecimento de certas fontes de conteúdo não significa que cada projecto se possa inspirar apenas numa delas. Tomemos um exemplo ocorrido num dos Centros e que partiu de um acontecimento fortuito:

Numa saída, as crianças tomaram um percurso fora do habitual e já não sabiam onde estavam, ficando depois muito admiradas quando foram dar a um local que já conheciam. Esta situação foi desencadeadora de um projecto sobre "a nossa terra" que levou o grupo:

— A ir ao campo, a uma colina próxima, de onde se podia ver a terra de longe.

— A conhecer os bairros da vila percorrendo as suas ruas.

— A contactar com pessoas da terra nos seus locais de trabalho: ir ao café, à escola primária (onde duas das mães eram professoras), visitar a criação de porcos do pai de um dos meninos.

— Observar vários tipos de habitação, despertando o interesse das crianças para ver casas em construção e conversar com os operários.

Desta experiência resultou:

— O conhecimento de pessoas, locais principais e características da comunidade, locais de trabalho, habitação de animais (os leitões recém-nascidos observados na pocilga atraíram particularmente o interesse das crianças);

— O querer saber como se constroem as casas, observando algumas em construção e entrevistando os operários;

— A recolha de lengalengas, adivinhas e canções que se foi fazendo no contacto com as pessoas.

Todas estas saídas para o exterior foram ocasião de inúmeras actividades no Centro, dando origem a várias formas de representação.

Mas num outro Centro um projecto com um conteúdo idêntico — o conhecimento da comunidade — partiu de uma situação diferente e teve um diverso encadeamento e desenvolvimento. Foi também designado de outro modo: "A pesca e o mar".

Sendo uma aldeia junto do mar, começou por um passeio na praia, onde as educadoras aproveitaram para comprar peixe. Observando o interesse das crianças pelos barcos, reflectiu-se em reunião de pessoal que seria bom ter no Centro um barco velho para brincar.

— Um dos elementos do pessoal auxiliar conhecia alguém que tinha um barco velho, que se prontificou a oferecer ao Centro;

— As crianças foram ver o barco a casa de quem o ofereceu;

— As educadoras falaram com o pai de um dos meninos, que tinha um tractor e que acedeu a rebocar o barco para o Centro;

— Todo o grupo foi assistir ao reboque;

— As educadoras escreveram à Câmara a pedir tintas para pintar o barco, tendo as crianças sido consultadas para a escolha da cor;

— Uma educadora e o grupo foram à carpintaria pedir restos de madeira para consertar o barco;

— As educadoras convidaram os jovens do grupo de teatro local para irem pintar o barco;



- As crianças ajudaram, na medida das suas possibilidades, à pintura;
- Foram a casa do avô de uma delas, que fabricava barcos-miniatura e tinha uma traineira que pôs à disposição do grupo para um passeio. Combinou-se o passeio (dia, itinerário) e viram-se as miniaturas;
- Os meninos do jardim de infância e de ATL foram dar um passeio de barco.

Este interesse pela "pesca e o mar", que era o tema do projecto, foi ocasião, como é evidente, de vários tipos e formas de representação e deu ainda origem à organização, temporária, de um cantinho na sala onde estavam dispostos objectos relativos ao assunto e que as crianças tinham trazido de casa: bocados de rede, boias, anzóis, chumbos, uma camisa de pescador, etc., e a uma recolha de histórias e canções relativas ao mar que os pais mandaram e a educadora copiou em folhas grandes e as crianças aprenderam.

Fica deste modo mais claro o que entendemos por flexibilidade: não só a convergência de várias fontes dentro do mesmo projecto, mas ainda a grande liberdade na sequência dos aspectos e conteúdos que vão surgindo no seu desenvolvimento.

Geradores

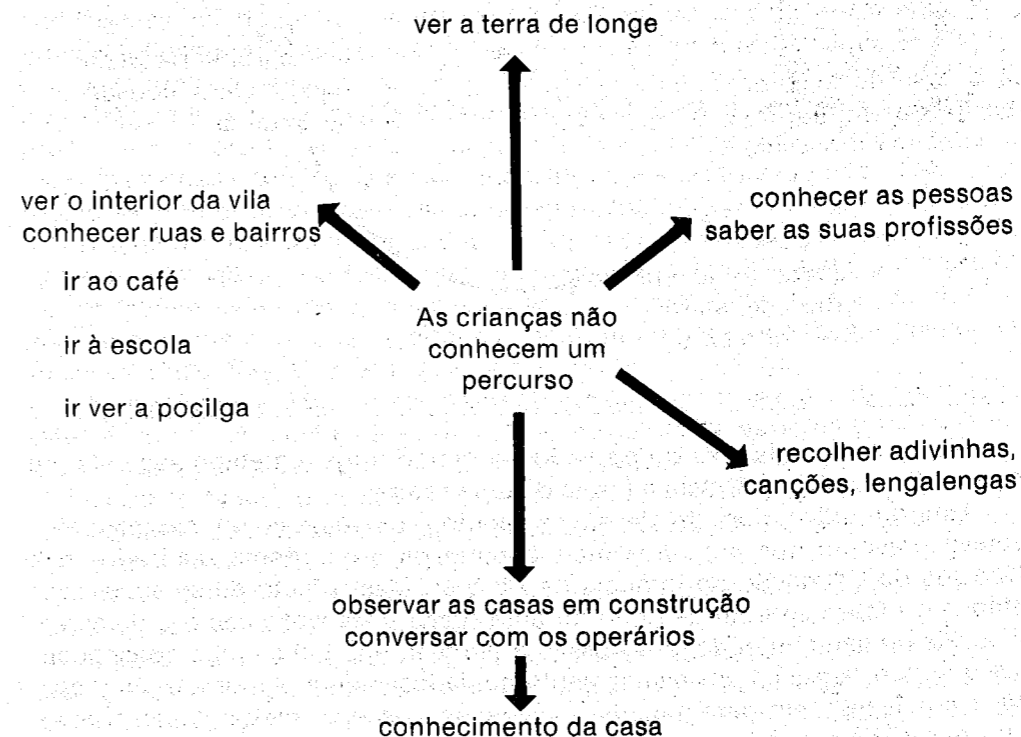
Como se vê, a partir da situação inicial e do que se vai vivendo, abrem-se novas perspectivas, ou seja, cada etapa do projecto pode ser geradora de novas fases de desenvolvimento.

Para os autores de "Playway", o valor da abordagem de um determinado tema está na sensibilização e motivação das crianças para novas aprendizagens. Levamos este princípio mais longe, considerando que cada etapa pode ser mais ou menos imediatamente geradora de outras, constituindo uma unidade complexa a partir de um fio condutor.

Assim, a duração e progressão do projecto depende dos interesses e propostas das crianças, da educadora e outros adultos dos Centros e ainda dos pais. São as contribuições destes intervenientes que vão determinando a sequência e evolução do projecto. O critério de escolha e avaliação da qualidade de um tema é assim a sua potencialidade em gerar novas etapas, ou seja, de ser "gerador", no sentido que PAULO FREIRE dá à palavra.

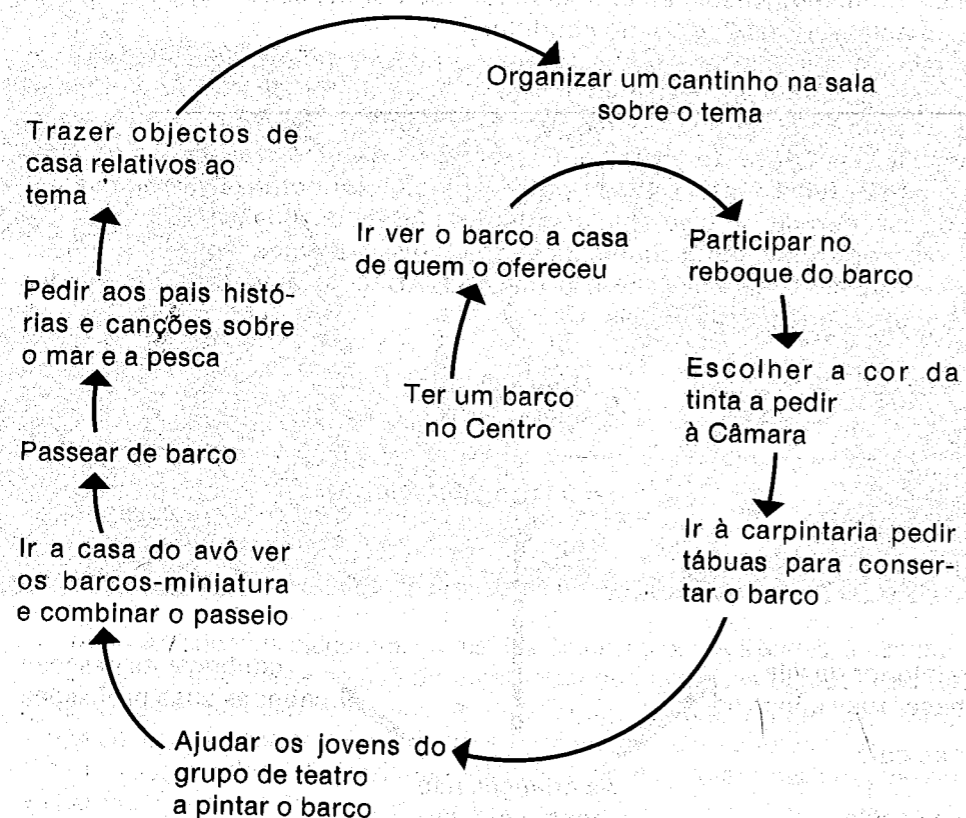
Uma representação esquemática dos dois projectos sobre "A nossa terra" (QUADRO IX) e a "Pesca e o mar" (QUADRO X) ajuda a compreender melhor esta sequência de etapas.

QUADRO IX
A nossa terra



Este projecto organiza-se a partir de um tema que constitui o seu núcleo central, aparecendo as várias etapas em referência a esse tema, tomando o seu desenvolvimento a forma de uma estrela. O mesmo não acontece com o segundo projecto.

QUADRO X
A pesca e o mar



Neste caso cada fase do projecto vai dando origem à etapa seguinte, ou seja, o desenvolvimento tem a forma de uma espiral.

Um ou outro tipo de desenvolvimento — em estrela ou em espiral — esteve presente nos projectos mais complexos e geradores realizados nos Centros de Educação de Infância de Alcácer. Mas o facto de as sucessivas etapas ou fases se irem gerando durante o seu desenvolvimento e de serem flexíveis no seu conteúdo, progressão e duração não tinha como consequência que não tivessem um planeamento cuidadosamente elaborado. Este passava por fases bem determinadas, obedecendo a uma metodologia precisa, que se repetia em cada uma das etapas do processo.

O processo de desenvolvimento de um projecto

Escolher o tema

Papel da educadora — Cada educadora e grupo, cada instituição tinha uma grande liberdade na escolha dos temas específicos a partir dos quais

desenvolvia os projectos, assim como na forma de encadear os seus vários passos ou momentos, dependendo das necessidades e interesses da comunidade, das crianças e da instituição. Cabe, no entanto, à educadora um papel fundamental na escolha dos temas com maiores potencialidades, na determinação de prioridades, na procura dos aspectos a explorar.

Ao definirem certos temas, segundo os valores e linhas teóricas que fundamentam o modelo, os sistematizadores de currículos procuram dar um guia ou pelo menos fornecer sugestões que os educadores possam adaptar. No entanto, a boa ou má utilização depende sempre do seu empenhamento e formação. Embora os modelos muito estruturados e directivos possam constituir uma referência muito segura, não há modelos que sejam completamente "à prova do professor".

No caso do Projecto Alcácer, a elaboração do modelo foi meio de formação, considerando-se que nunca está acabado, visto a inovação não ser uma meta a atingir mas um processo de procura contínua, seguindo certas linhas metodológicas.

A procura de um tema relevante — Um projecto não pode partir da curiosidade ocasional de uma criança que a educadora decida aproveitar sem grande reflexão ou critérios e para que mais ou menos artificialmente motive o grupo. Por exemplo, porque uma criança trouxe um livro sobre abelhas que despertou algum interesse, não há razão para a educadora lançar o grupo num projecto sobre um tema que não tem grande sentido para a maior parte das crianças se a apicultura for uma actividade pouco comum na região. Não quer dizer que o assunto não tenha interesse; porém, "não justifica o tempo e o esforço requerido para planear e realizar um estudo mais aprofundado" que, para responder "às necessidades básicas da criança terá de subordinar-se a outros temas mais amplos e universais cuja exploração é mais importante para que as crianças possam compreender e enriquecer as suas vidas" (DAVIES, D. M.; HANSEN, H. e R., 1973).

De qualquer modo, se se pretende iniciar um projecto sobre animais, estes deverão ser familiares à criança e à comunidade para também os adultos poderem participar.

Assim, o tema do projecto deve ser *relevante*, partir de interesses reais significativos para todo o grupo, ou seja, responder às necessidades de conhecimento daquelas crianças.

"Mas o que vem a ser um interesse real? Como é que ele se pode distinguir de uma curiosidade momentânea?"

No processo de vida de uma classe surgem inúmeras perguntas e curiosidade e mal de nós se as tomássemos todas em consideração, se nos deixássemos levar pelos alunos para qualquer terreno e em qualquer direcção: falharíamos porque não teríamos em conta o nosso trabalho de educadores." (CIARI, B., 1978).

Cabe assim à educadora escolher os interesses mais geradores e válidos para a educação das crianças.

"Mas o que é um interesse válido no plano educativo? À parte o fundamento psicológico de um interesse incipiente, é também pedagogicamente motivado quando nele coincidem o impulso e interesse de conhecimento da

criança e a perspectiva do professor que sabe que, através de uma determinada investigação, se apresentarão determinados problemas, certos conteúdos culturais, determinados horizontes novos." (CIARI, *idem*).

Nem sempre é fácil encontrar os temas e as maneiras de desenvolver o projecto; por isso procurámos determinar *alguns critérios* que nos parecem úteis:

— Partir das experiências e vivências comuns ao grupo de crianças, a que chamamos fonte de conteúdo: a vida da comunidade, a vida do Centro.

— Ter em conta as capacidades cognitivas das crianças. Assim, se Alcácer é uma região em que se pratica a cultura do arroz, isso não significa necessariamente que um grupo em idade de jardim de infância deva acompanhar todos os processos desenvolvidos nesta actividade, desde a sementeira até ao ensaque do arroz (o que está para além das suas capacidades de apreensão). No entanto, ir com as crianças ao campo onde pousam avionetas que fazem a monda do arroz ou aos arrozais ver as suas mães e outras mulheres da comunidade em pleno trabalho pode dar origem a projectos interessantes.

— Fugir de um certo didactismo, evitando a tentação de "ensinar" às crianças o mundo que as cerca. Bem pelo contrário, o papel do educador é fazê-las descobrir o seu quotidiano, partindo dos problemas que se põem em cada dia, ao mesmo tempo que lhes abre novos horizontes, fornecendo instrumentos de pensamento que permitam compreender e agir em novas situações.

— Usar a observação como uma prática diária e constante, o que significa estar atento ao que as crianças dizem, às suas reacções e interesses e ainda às situações que se apresentam com potencialidades educativas.

— Dar oportunidade à criança de participar real e genuinamente na escolha do tema em vez de o impor através de uma motivação fictícia.

A aplicação destes critérios não pode ser um processo mecânico e automático, exigindo aquilo que já Freinet considerava uma qualidade fundamental do educador, o "bom senso" que deve presidir a uma reflexão séria sobre porquê, para quê e como desenvolver determinado tema.

Assim, *cada um dos momentos do projecto*, cada um dos planos que o integram deve começar por:

Encontrar um *ponto de partida* relevante, uma "situação desencadeadora": acontecimento, interesse;

— Reflectir nas razões da escolha individualmente, mas de preferência com o conjunto das colegas e/ou formador, tendo como ponto de referência a validade pedagógica;

— Submeter a ideia à apreciação das crianças, que a podem enriquecer ou alterar.

Planear

Depois de ter encontrado o tema, a ideia a partir da qual começar ou continuar o desenvolvimento de um projecto, a educadora deve *planear*: pensar nas várias maneiras de fazer, nas diferentes possibilidades de pôr a ideia em prática, prevendo diferentes formas de acção e representação.

A educadora deve imaginar várias alternativas possíveis para desenvolver um mesmo tema, as quais se vão concretizando à medida que *conversa* com as crianças, as colegas e também muitas vezes os pais e outras pessoas da comunidade.

Este plano precisa de contemplar:

— Quando e onde realizar a actividade, ou seja, prever o *local* e o *tempo*;

— Quais as pessoas que vão estar mais directamente implicadas — os *recursos humanos*;

— Quais os *recursos materiais* necessários;

— Como se vai desenvolver a actividade — *prever o processo* da sua realização.

Um dos aspectos mais importantes desta forma de planear está na *participação das várias pessoas* — as colegas e as pessoas da comunidade envolvidas — e sobretudo na *implicação das crianças*.

É sobretudo o *planeamento feito com as crianças* que lhes vai oferecer ocasiões de representação importantes para o seu desenvolvimento — pensar o que vai fazer e ver, porquê e para quê, decidir o dia e lugar, prever os materiais necessários à acção, fazer uma distribuição de tarefas dentro do grupo — planeamento que pode ser registado pela educadora.

Realizar

Depois desta fase de planeamento, passa-se à *realização* da acção, que implica muitas vezes a participação de pessoas exteriores ao grupo.

Numa acção, por mais bem planeada que esteja, sucedem sempre imprevistos que podem ser importantes e a que a educadora deve estar atenta para deles tirar o melhor partido. A exploração do imprevisto, a possibilidade de improvisar torna-se mais fácil e rica se a educadora tiver imaginado para si os planos alternativos que podem derivar de uma situação.

Representar/avaliar

Mas, apesar de haver uma representação antes da acção — o planeamento — para que as crianças possam aprender através daquilo que vêem e fazem é necessário que, *depois da acção*, haja também um *momento de representação/avaliação*.

O registo escrito do que se disse, feito pela educadora, é uma memória das acções do grupo, podendo surgir outras formas de representação: plástica — desenho, pintura, a três dimensões —, dramática, musical e rítmica, etc.

Mas esta concepção de projecto implica ainda uma outra fase sem a qual se não pode considerar completo: a comunicação do processo e resultados.

Comunicar/devolver

Não sendo a maior parte dos projectos planeada e realizada apenas pela educadora e grupo de crianças, é natural que o seu processo e produtos sejam comunicados às pessoas que foram implicadas. Esta *comunicação/devolução* é feita dentro do Centro e constitui um meio de implicar no processo educativo das crianças o pessoal, e nomeadamente o pessoal auxiliar, de permitir que quer este quer a direcção o compreendam melhor. Os resultados dos projectos são também comunicados aos pais, quer individualmente, quando há oportunidade no dia a dia, quer em conjunto durante os Encontros de Pais, permitindo-lhes entender melhor o processo de desenvolvimento das crianças, o papel positivo do Centro na sua educação.

As crianças são também agentes desta comunicação, tendo um grande prazer em explicar o que fazem e em mostrar os seus trabalhos, o que é um meio de reforçar a sua auto-estima e de permitir que os adultos as ouçam e as valorizem.

Com este processo de devolução, os intervenientes (crianças, adultos dos Centros e pais) podem dar sugestões para novas actividades, no sentido de continuar e desenvolver o mesmo projecto ou de encontrar pontos de partida para novos projectos.

Esta participação de várias pessoas, em vários momentos e a diferentes níveis, determina que os projectos sejam ocasião de interacções variadas, por um lado, entre adultos, adultos e crianças e crianças entre si e, por outro, entre pessoas do Centro e da comunidade.

Considera BRONFENBRENNER (1979) que "o desenvolvimento humano é facilitado pela interacção entre pessoas que ocupam uma variedade de papéis e através da participação num repertório de papéis cada vez mais alargado".

Sendo os projectos actividades molares complexas e ocasiões de numerosas interacções, são meios privilegiados de desenvolvimento global da criança: desenvolvimento cognitivo através da representação de vivências e conhecimentos de conteúdos que têm para ela um significado afectivo (a sua vida no Centro e na comunidade); desenvolvimento social, através da participação nas várias formas e momentos de planeamento, dando-lhe oportunidade de dar opiniões em decisões relativas à sua educação e fomentando a sua cooperação com colegas e adultos; desenvolvimento das capacidades instrumentais, através das várias formas de representação que utiliza.

São ainda um *meio de educação dos adultos da comunidade* que colaboram nas actividades e que, através delas, compreendem como os seus saberes têm valor educativo. Observando os resultados obtidos pelas crianças e compreendendo as suas necessidades educativas, estabelecem relações mais estreitas com o Centro, interessando-se pela sua gestão como sócios dinâmicos e participativos.

O fluir educativo

Tal como a vida da comunidade, a vida dos Centros é marcada por rotinas e acontecimentos. Mas o acontecimento não surge para se opor à rotina; ambos provêm de uma atitude de intervenção no real, da reflexão e acção que possibilitam transformações e inovações e se inscrevem no quotidiano, fazendo com que quer o habitual quer a ruptura tenham uma função educativa.

Chamamos fluir educativo à correspondência entre a vida do Centro e a da comunidade e às influências mútuas que se estabelecem entre ambas. Está presente na rotina dos Centros nas trocas e interacções que se desenrolam diariamente com um determinado ritmo, que se desenrola sem sobressaltos, porque todos participam na sua organização.

São os projectos considerados como acontecimentos que quebram esta rotina e constituem o ponto de partida para estabelecer uma dinâmica de interacções e trocas dentro do Centro e entre este e a comunidade.

Os projectos permitem estabelecer entre o Centro e a comunidade um fluir que tem dois sentidos: uma direcção centrípeta — o Centro está aberto à comunidade, às suas raízes, saberes, interesses e acontecimentos; uma direcção centrífuga — a educação das crianças realiza-se no espaço comunitário com a implicação dos pais e da comunidade, tendo assim uma repercussão na sua vida.

Deste modo, o fluir educativo consiste em fazer do Centro um mediador de ambos os fluxos, permutando a experiência comunitária com as aprendizagens das crianças. Daqui resulta a elaboração e reformulação da experiência vivencial, fonte de oportunidades educativas.

Para estabelecer essa corrente, é necessário que os aspectos da comunidade trazidos para o Centro e transformados em instrumentos pedagógicos lhe sejam devolvidos. Esta devolução exige que os pais e comunidades acompanhem o que as crianças fazem no Centro, compreendam suficientemente as necessidades do seu desenvolvimento, conheçam as potencialidades educativas do seu meio, participem na vida do Centro e colaborem nas suas actividades educativas, contribuindo com a sua presença, o seu trabalho e as suas sugestões para a abertura de novos caminhos.

Também às actividades de representação, que têm origem nos Centros a partir dos interesses das crianças e da vida social da instituição, são mostradas à comunidade, fomentando a sua participação e uma atitude diferente em relação às crianças.

AS ACTIVIDADES COM OS PAIS E A COMUNIDADE

Perspectivas de trabalho com pais (1)

Vários estudos sobre a importância do meio familiar no desenvolvimento das crianças (2) levaram a considerar como condição "sine qua non" do sucesso dos currículos de educação de infância uma intervenção junto dos pais e mesmo da comunidade (BRONFENBRENNER, 1974, 1986; WOODHEAD, 1977, 1980; WEIKART *et al.*, 1978). A maioria dos actuais modelos de educação de infância em instituição dá um grande relevo ao estabelecimento de uma boa relação com a família, utilizando quer o espaço dos Centros quer um contacto mais directo nas próprias residências.

Estes programas podem distinguir-se não só em relação aos objectivos que pretendem atingir, como também ao tipo de actividades propostas e ao local onde são realizadas.

Vários níveis e concepções de envolvimento dos pais na educação da infância, que se sucederam historicamente, continuam ainda hoje presentes (GORDON, 1969, 1970; GOODSON e HESS, 1975; SMITH, 1980):

— num *primeiro nível*, os pais são considerados como meros receptores de informação, nomeadamente sobre o decurso e desenvolvimento do programa educativo realizado na instituição escolar. As actividades realizadas traduzem-se geralmente no envio dos trabalhos das crianças para casa, em mandar cartas e informações várias, em idas a casa, na abertura dos centros às visitas dos pais e também na interacção das educadoras com os pais nos momentos de trazer e levar os filhos, podendo ainda ser utilizados os meios de comunicação social;

— num *segundo nível*, os programas contemplam cursos de educação de pais, onde estes são encarados como alunos. As actividades realizadas são geral e preferencialmente a discussão de grupo, a observação de casos, o treino de competências, o aconselhamento individual e a observação do trabalho das educadoras;

— num *terceiro nível*, os pais são envolvidos nos programas de educação de infância como voluntários. Este envolvimento ultrapassa as simples tare-

(1) Sob este título não se pretende fazer uma revisão das investigações realizadas sobre o meio familiar enquanto contexto de desenvolvimento humano nem delinear os aspectos intra e extrafamiliares que afectam o seu funcionamento. Procura-se unicamente fazer um balanço das várias concepções relativas ao envolvimento dos pais na educação das crianças que frequentam instituições de educação de infância e permitir assim compreender melhor as opções tomadas no Projecto Alcácer.

(2) Dos quais se destaca uma revisão da investigação efectuada por MACCOBY and MARTIN's (1983).

fas de apoio (limpeza das crianças, ajuda na alimentação e nos cuidados de higiene, acompanhamento no recreio), podendo substituir as educadoras (organizando o tempo e o espaço onde as crianças desenvolvem as actividades, preparando histórias, arranjando materiais educativos) ou participar em visitas a casa de outros pais. De um modo geral, são elementos importantes na realização de actividades junto de outros pais, das educadoras, das crianças e mesmo dos serviços comunitários. Discussão de grupo, observação do comportamento das educadoras, treino das relações interpessoais, aulas e outros encontros são geralmente as actividades formativas realizadas com esses pais;

— o quarto e último nível de envolvimento dos pais, a que Smith (1980) chama de "participativo" para o distinguir dos níveis anteriores, designados simplesmente de "educativos", tem a ver com a participação na gestão e direcção dos centros educativos, em conselhos regionais ou mesmo nacionais de coordenação da educação de infância. Os pais chamam a si a direcção (pedagógica, administrativa e financeira) da vida dos centros, assumindo a orientação do programa educativo em curso e a sua dinamização. As actividades desenvolvidas são as reuniões de direcção, as assembleias de pais, a participação em conselhos regionais ou nacionais para definição da política educativa de uma região ou de uma comunidade. Os pais frequentam ainda cursos práticos de administração e gestão, de treino das relações interpessoais, sobre desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e sobre atendimento, relacionamento e comunicação com os outros pais, educadoras e outros agentes educativos.

A escolha de um ou outro nível de envolvimento dos pais depende da filosofia subjacente ao programa, da definição de objectivos, alvos e actividades. Tem também a ver com a formação das educadoras e outros profissionais que o implantam, com os recursos disponíveis e com o nível socio-cultural dos próprios pais: a sua formação, os seus interesses e motivações, a consciência das suas responsabilidades, etc.

Os programas de intervenção junto dos pais tendem a ser mais eficazes quando os ajudam a descobrir e a aproveitar as suas próprias capacidades (Relatório "Prime Enfance", OCDE, 1982). Inicialmente propendiam a julgar os pais como incapazes ou desconhecedores dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos filhos. Tal facto, tomado como um "mal" (SMITH, 1980), justificava uma visão depreciativa ou "abordagem patológica" do problema, que de modo algum favorecia a sua eficácia. Hoje em dia sugere-se que se respeitem as práticas parentais, reconhecendo a existência de competências, atitudes e valores anteriores à intervenção. Há também necessidade de conhecer a natureza das interacções recíprocas que se estabelecem entre os centros de educação de infância e a família (BRONFENBRENNER, 1976) e de compreender os aspectos multiculturais do meio (PUGH, 1984).

Para a equipa do Projecto, além de alguns dos programas de intervenção junto dos pais e mesmo de outros adultos e instituições comunitárias e dos resultados das avaliações efectuadas, revelou-se particularmente útil a concepção de micro e mesosistema utilizada por BRONFENBRENNER (1976)

não só para analisar a dinâmica das instituições, como já foi referido, mas também para intervir na relação que estas estabelecem com os pais.

Para este autor, a investigação e intervenção educativas devem ter em consideração não só os microsistemas em que as crianças e adultos vivem, tomados isoladamente (a casa, a sala de classe, o trabalho, o centro de educação de infância), mas também as interacções recíprocas que se estabelecem entre os vários microsistemas (casa — centro, casa — trabalho), estudando as suas influências mútuas.

Como o próprio Bronfenbrenner afirma, «contrariamente ao modelo "unidireccional" ou "num sentido único", tipicamente utilizado no laboratório, uma experiência ecológica deve considerar as influências recíprocas, quer dizer, não só o efeito de A sobre B, mas também o efeito de B sobre A. É a condição de reciprocidade».

Esta condição de reciprocidade pode ser verificada não só dentro de um microsistema como entre dois ou mais microsistemas (mesosistema). Exemplo da reciprocidade para a primeira situação é que não só os pais influenciam o desenvolvimento dos filhos, mas que também estes têm uma influência no desenvolvimento dos pais. "Começamos a pensar que, entre as mudanças psicológicas mais importantes da vida adulta, algumas são função do comportamento e desenvolvimento dos filhos" (BRONFENBRENNER, 1976). Exemplo da segunda situação é a dos efeitos e das influências recíprocas da família e do centro de educação de infância sobre a criança.

Esta concepção de mesosistema (relações entre meios) e alguns dos resultados das investigações realizadas neste campo (BRONFENBRENNER, 1986) evidenciam que determinados acontecimentos ocorridos num dado meio influenciam ou podem influenciar o comportamento e desenvolvimento das crianças e adultos noutro(s) meio(s). Mostram ainda que é ao tentar transformar a relação existente entre os indivíduos e o seu ambiente, intervindo junto de um destes elementos que podem observar-se os efeitos produzidos no outro. Dito de outro modo, é ao perturbar o equilíbrio existente num microsistema ou num mesosistema que se descobre a natureza e interdependência existente na relação indivíduo-meio ou na relação entre dois ou mais meios.

No Projecto Alcácer partiu-se do pressuposto de que, ao transformar as relações existentes entre os indivíduos e o seu ambiente, intervindo ao nível do microsistema centro de educação de infância e ao nível do mesosistema centro-casa, modificando as interacções recíprocas entre dois microsistemas, se criariam condições para que o comportamento dos adultos se modificasse e ao mesmo tempo se produzissem condições mais favoráveis para o desenvolvimento das crianças.

O trabalho realizado com pais e comunidade

Em pequenas comunidades rurais como naquelas em que se desenvolveu o Projecto, todos os adultos estão mais ou menos envolvidos na vida da comunidade. Toda a gente "sabe um pouco de tudo", a informação circula de "boca a orelha", todos participam directa ou indirectamente na educação das crianças.

Até há bem pouco tempo e principalmente nos meios rurais, as crianças eram educadas pelos pais e parentes próximos no ambiente restrito da casa ou no ambiente mais alargado da comunidade. Se nos grandes núcleos populacionais se torna difícil discriminar e perceber a rede de trocas e de relações existentes entre os seus diferentes elementos e grupos, nas pequenas comunidades a população liga-se por laços de parentesco e por relações de vizinhança muito próximas, onde todos os elementos se conhecem — a maioria das comunidades nasceu, aliás, de pequenos núcleos familiares. Era nestes espaços — *casa e comunidade* — e nesta rede de trocas e relações que as crianças eram educadas. Aí, o saber educativo era transmitido de geração em geração num rio lento de aprendizagens.

Os Centros de Educação de Infância vieram institucionalizar a educação das crianças dos 0-6 anos de idade, criando uma separação entre a educação tradicional, marcada pela preponderância dos ritmos familiares e comunitários, e a educação escolar tradicional, que se alicerça em ritmos diferentes. Apesar de as instituições educativas aparecerem como reflexo de alterações sociais, elas vão também gerar e alterar toda uma série de atitudes e comportamentos nas comunidades onde surgem. Se no princípio se apresentam como uma necessidade e novidade, modo de resolução de alguns problemas pessoais, com a continuidade no tempo suscitam outro tipo de sentimentos e alterações não imediatamente perceptíveis e controláveis.

A estrutura e dinâmica da instituição familiar, que antes da existência dos Centros era a principal responsável pela educação das crianças até à entrada na escolaridade obrigatória, vão alterar-se pelo facto de outra instituição passar a intervir junto do mesmo grupo etário. Alguns pais começam a partilhar a educação dos filhos com educadoras de infância; as crianças passam a ter experiências novas e novas relações mais cedo do que era habitual. Este novo espaço — o dos *Centros de Educação de Infância* — vai gerar toda uma série de trocas, relações, comportamentos e atitudes nas crianças, nos pais e até mesmo na comunidade no seu conjunto.

Quando começou a intervenção em Alcácer do Sal, havia uma tendência para fechar os Centros, que no dizer de algumas pessoas "estavam de costas viradas para os pais e para a comunidade", havendo deste modo dois universos educativos separados. A intercomunicação e a mútua adequação entre as actividades e práticas educativas familiares e o trabalho realizado nos Centros de Educação de Infância, designadas por Woodhead (1976) de "continuidade horizontal", tão necessárias para um desenvolvimento harmonioso das crianças, praticamente não existiam.

Um dos principais objectivos do Projecto foi o de abrir os Centros aos pais e à comunidade envolvente, fazendo com que os respectivos ritmos de vida entrassem em sintonia, imbricando-se uns nos outros de modo a estabelecer um fluir educativo. A procura de uma "saída educativa" para aquelas instituições, que pode chamar-se de "inversão institucional", através da criação de uma "teia educativa", visou aumentar as oportunidades de cada pessoa transformar cada momento da vida em situação de aprendizagem, de participação e de cuidado (ILLICH, 1970).

Para atingir este objectivo procurou-se devolver a auto-confiança aos pais, revitalizando e transformando as suas capacidades educativas, e criar

um sentimento de confiança na comunidade, aproveitando os seus recursos e encarando-a como um dos elementos integradores das crianças na vida social.

O trabalho com os pais e a comunidade não foi realizado directamente pela equipa do Projecto; foi desenvolvido sobretudo pelas educadoras e direcções dos Centros com o apoio da equipa. Tratou-se de uma formação indirecta, baseada fundamentalmente numa revitalização da tradição educativa das comunidades, que em parte tinha sido abandonada e rejeitada. Foi assim que os jogos, as canções, as lengalengas, as histórias, as festas e todo um capital cultural que estava adormecido foram recuperados e transformados em fonte de conhecimento, levando os pais e a comunidade a perceber a importância destes recursos para a educação das crianças e a valorizar-se como educadores.



Mas a comunidade não é só um passado, uma tradição, é também uma realidade presente, ocupando um espaço geográfico próprio, com uma vida actual e perspectivas futuras. São também os pais e a comunidade que podem dar a conhecer às crianças o fervilhar da vida presente da sua aldeia: os ofícios dos adultos, os imensos espaços circundantes, as histórias dos mais velhos, os ritmos naturais, o tempo das culturas, os animais e as plantas que existem, ... A abertura dos Centros aos pais e à comunidade facilitou o contacto das crianças com o meio físico e social da comunidade.

Por outro lado, procurou-se que os pais e a comunidade encarassem os Centros como seus, como parte integrante da vida social, verdadeiros recursos educativos, local de convívio e dinamização cultural, participando na sua gestão e dinamização. Este aspecto do Projecto Alcácer, se não foi fácil de realizar, encontrou algumas condições que permitiram desenvolvê-lo: insti-

tuições surgidas, na sua maioria, de iniciativa popular, constituídas como associações, portanto compostas por sócios, pessoas oriundas da comunidade, na sua maioria pais das crianças que frequentaram ou frequentavam os Centros.

A partir de agora e por uma questão de facilidade de leitura, referir-nos-emos à intervenção junto dos pais e da comunidade apenas por trabalho com pais; se em pequenas comunidades todas as pessoas contribuem para a educação das crianças, os pais são os mais directamente interessados e foram o alvo prioritário da intervenção, orientada pelos mesmos princípios do modelo global: cooperação e reflexão sobre a acção.

Objectivos da cooperação entre os Centros e os pais

A importância da cooperação entre pais e educadores para proporcionar às crianças experiências qualitativamente superiores e fornecer aos pais uma melhor compreensão do processo educativo foi salientada pelas investigações realizadas neste campo (BRONFENBRENNER, 1974, 1976, 1986; WOODHEAD, 1977, 1980; WEIKART *et al.*, 1978), como foi já referido.

No entanto, a palavra cooperação nem sempre é entendida e posta em prática do mesmo modo.

Será unicamente uma questão de fazer mais encontros de pais, convidá-los a entrar nas salas, ou também de os educadores deixarem a relativa segurança da sala e aventurarem-se a ir para a comunidade, até à casa das crianças, ao local de trabalho dos pais, etc.? E mesmo quando se aventuram, será que o fazem com intenções semelhantes? Vão simplesmente passear com as crianças ou pelo contrário pensaram, planearam e encontraram o sentido dessas actividades no exterior como um meio para o seu crescimento e desenvolvimento, como fonte de conteúdos e actividades curriculares?

A cooperação, assente no fluir educativo, tem como objectivos primordiais diversificar e enriquecer as práticas educativas nos Centros (e em casa) e as trocas de experiências entre pais e educadores com a finalidade de otimizar os processos de desenvolvimento, aprendizagem e construção da identidade pessoal e cultural das crianças.

Estes objectivos de trabalho entre pais e educadores imprimiram às acções do Projecto junto das educadoras e direcções dos Centros de Educação de Infância grandes linhas de reflexão. Utilizando uma análise semelhante à de FORGIONE, A. *et al.* (1980), podemos agrupá-las em 5 grandes domínios: o Centro, a pertença do saber, o acto educativo, a complementaridade dos meios em presença (casa e Centro) e a autonomia educativa.

Mobilizar os Centros para fins educativos

O primeiro objectivo prosseguido pelas acções do Projecto Alcácer consistiu em mobilizar os Centros para fins predominantemente educativos. Depois de um primeiro momento centrado na organização desse meio de vida, a implicação dos pais na educação dos filhos e na vida dos Centros surgiu como um dos modos fundamentais de reduzir a descontinuidade edu-

cativa entre o meio casa e o meio Centro, com vista a transformar em educativas as suas funções, até aí predominantemente de guarda. Estabelecer a comunicação entre aqueles dois meios e torná-la aberta e activa constituiu um meio privilegiado de iniciar as relações e a cooperação entre educadoras e pais.

A pertença do saber educativo

O segundo objectivo geral visava pôr em prática procedimentos psicopedagógicos que permitissem a cada grupo social (educadoras e pais) exprimir o seu dinamismo próprio. Por isso a formação das educadoras e das direcções dos Centros compreendeu procedimentos capazes de concretizar o princípio de expressão de cada um, por dois processos complementares: o primeiro consistiu em valorizar a cultura veiculada pelas práticas educativas familiares e o segundo em transformá-la em instrumentos pedagógicos eficientes.

Assim, o plano de acções do Projecto junto das educadoras e direcções para trabalhar com os pais compreendia um bloco que tenta responder expressamente a este objectivo: são as actividades de estimulação à aprendizagem da linguagem oral e iniciação à linguagem escrita e actividades de socialização — contos tradicionais, histórias, lengalengas, canções, jogos e festas.

Sentido e significado do acto educativo

O terceiro objectivo geral foi a interpenetração dos dois meios educativos — a casa e o Centro, ou seja, pais e educadoras iniciarem acções comuns e o Centro abrir-se aos pais e ir ao encontro deles no exterior. A rede de comunicação que se estabeleceu foi um dos meios de iniciar essa interpenetração. A presença dos pais nas salas, o apoio dado por eles no período de adaptação das crianças mais pequenas ao Centro, as saídas das crianças e educadoras ao exterior e a casa dos pais, a realização de actividades curriculares no espaço que a todos pertence — a comunidade — mostraram-se positivas para o acto educativo começar a inscrever-se num eixo contínuo.

Favorecer as trocas de papéis entre educadoras e pais

O quarto objectivo prende-se directamente ao anterior, na medida em que a complementaridade educadoras/pais necessita de um novo tipo de instituição educativa.

"Trata-se de uma escola ao mesmo tempo aberta, no sentido em que aceita compor-se da cultura veiculada pela família, e activa, no sentido que ela aceita delegar nos pais um papel pedagógico concreto. A escola que quer cumprir a sua tarefa deve então completar as experiências familiares e fundar as suas actividades na vida extra-escolar da criança. Por isso, ela deve ser flexível face à colectividade que serve, e não conformar a criança a um modelo pré-estabelecido" (FORGIONE, A. *et al.*, 1980).

O acto educativo como uma acção autónoma

O quinto objectivo procurava criar estruturas capazes de responder às necessidades de formação apresentadas pelas educadoras e direcções dos Centros e pelos pais das crianças.

Estas necessidades e pedidos dirigiram-se sobretudo à equipa de apoio formativo, mas revestem um âmbito mais global — dependem de uma política educativa capaz de lhes dar resposta.

A duração do apoio formativo foi curta — três anos. Apesar de todo o processo desenvolvido junto das educadoras e direcções se ter baseado mais na criação de estruturas que permitissem uma contínua inovação do que na construção de um currículo, estas não foram imediatamente apropriadas e dinamizadas pela comunidade. Além disso, a criação de tais estruturas gera novas necessidades e pedidos. A política educativa e as estruturas sociais existentes não foram expressamente concebidas para lhes dar resposta. Por isso coube e cabe essencialmente às educadoras e direcções das instituições educativas mediar este processo, sabendo formular pedidos, procurar apoio, encontrar soluções que respondam às suas necessidades.

A metodologia de formação desenvolvida pelo Projecto junto das educadoras e direcções fez apelo à participação activa no processo de transformação da realidade, como um meio privilegiado de as pessoas se afirmarem e se tornarem autónomas.

Esta metodologia de formação distingue-se das metodologias mais clássicas na medida em que "se centrou mais nas condições e nos elementos contextuais do acto de aprender do que nos objectivos a atingir, ou seja, privilegiou mais o acto de fazer do que os produtos acabados" (POURTOIS, J. P., *et al.*, 1981). Incentivou as educadoras e direcções a criar meios e instrumentos que, enraizando-se nos seus valores culturais, os transformassem em utensílios didácticos e afectivos de aproximação do saber, por meio de uma participação activa e autónoma que visava inserir-se num projecto colectivo de mudança da sua realidade educativa. A formação visou apolar estes grupos sociais a criar a sua própria metodologia de acção e transformação da realidade.

É neste contexto que falamos do acto educativo como acção autónoma, na medida em que são as próprias pessoas que o realizam segundo os seus próprios valores e em função das suas necessidades.

Actividades com os pais

Iremos agora referir as actividades realizadas com os pais, tendo em vista conseguir uma cooperação efectiva entre o Centro e a casa. Primeiro abordaremos o modo de iniciar relações com os pais para depois distinguir os três tipos fundamentais de actividades realizadas: a comunicação oral e escrita entre o Centro e a casa (como comunicar e o que comunicar); os pais como elementos da construção curricular e os pais como elementos da gestão e dinamização da vida associativa dos Centros.

Iniciar relações com pais

Antes de começar um trabalho de cooperação entre pais e educadores é necessário levantar uma série de questões a todos os que nele vão partici-

par, de modo a conhecer como cada grupo percebe o outro, as tentativas que já fizeram de aproximação e colaboração, as dificuldades sociais e pessoais existentes no local onde se irá processar a experiência e até mesmo as questões da política educativa que ultrapassam a capacidade de decisão das pessoas individuais e grupos locais. Desta maneira as actividades que se planearam serão mais movidas pela adequação ao contexto e à situação onde se desenrola a educação das crianças do que pelos ideais e aspirações formulados pelos formadores e/ou educadores. Perceber as condições do contexto socio-político onde estão implantados os Centros; as necessidades, desejos e expectativas dos pais em relação a si próprios, aos Centros e à educação dos filhos; as necessidades, desejos e expectativas dos educadores face a si próprios, às actividades que realizam e entre elas as que desenvolvem com os pais, é fundamental para que as acções obtenham resultados positivos, respondam às necessidades e desejos dos pais e educadores para se transformarem em incentivos desencadeadores de novas acções.

Partir para a programação de actividades entre pais e educadores movido apenas por grandes ideais e concepções de trabalho entre ambos, sem perceber os condicionamentos específicos de cada situação, é correr o risco de obter poucos resultados e criar situações de insatisfação e mal estar.

No início da intervenção (Outubro de 1981), a equipa do Projecto Alcácer pôs a si própria, às educadoras e às direcções dos Centros de Educação de Infância do Concelho e aos pais uma série de questões relacionadas directa ou indirectamente com a educação das crianças pequenas, que deram origem à caracterização e avaliação do contexto e da situação inicial da educação de infância.

Entre os muitos desejos e expectativas manifestados pela maioria dos pais e educadores em relação à educação dos filhos e a si próprios salienta-se o de haver relações e trocas de experiências mais contínuas e abertas; associadas a este desejo, havia muitas resistências e ambivalências para iniciar uma transformação da realidade — uma cooperação efectiva entre estes dois grupos — que se prendiam, entre outros aspectos, com as experiências anteriores.

As actividades realizadas reduziam-se ao acolhimento em que os pais "ficavam entre portas" e em que se falava sobretudo dos remédios, doenças e alimentação das crianças e às reuniões de pais, marcadas essencialmente para dar informações que se prendiam principalmente com problemas administrativos, entre eles o aumento de participações — um ponto quente e desencadeador de tensões entre pais e educadores/direcções. Nos Centros também não havia vestígios escritos ou outros sinais de trabalho com os pais.

Para desbloquear esta situação, era necessário fazer uma reflexão sobre esse passado e encontrar novas maneiras e possibilidades de trabalhar com os pais que fossem reflexo e consequência da concretização desse desejo inicial. Fazer um recuo até ao passado foi necessário não só para melhor o perceber e compreender mas também para pesquisar o porquê da construção de certas percepções. Iniciar novas relações sem tomar consciência do passado e presente histórico, social e pessoal, e dos papéis, funções e relações entre pais e educadores seria correr o risco de essas novas práticas se tornarem colagens mais ou menos conseguidas mas sem significado para as pessoas nelas envolvidas. A nossa época está profundamente marcada por

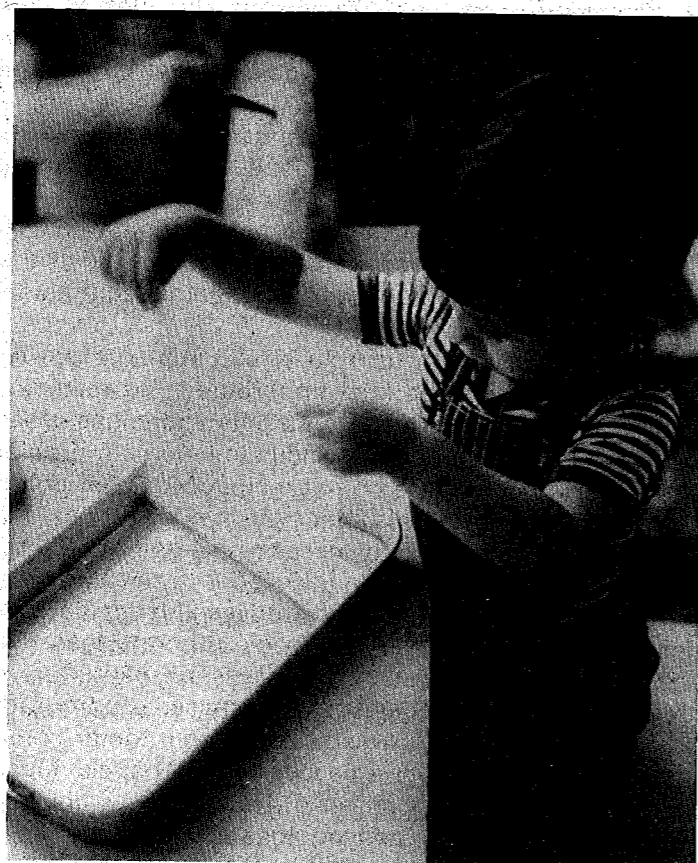
um imediatismo de novas experiências e práticas, muitas vezes sem ter em conta a necessidade da sua interiorização.

Reflectir sobre o que se diz e pensa acerca dos pais e do meio familiar, observar as práticas existentes entre pais e educadores é um passo fundamental para iniciar uma mudança nestas práticas. O tempo cronológico mas principalmente o tempo psicológico, joga um papel primordial no processo. Não é de um momento para o outro que se alteram as práticas educativas entre estes dois grupos sociais — é preciso tempo para se começarem a verificar resultados. Estas mudanças, por outro lado, dependem de uma série de variáveis pessoais (disponibilidade, motivação...) e contextuais (organização da vida institucional, relações entre pessoal, deste com a direcção...), determinantes na apropriação interior das novas práticas.

Comunicação entre o Centro e a casa

A comunicação entre o Centro e a casa estabeleceu-se de várias maneiras. Podemos distinguir três: os contactos de conjunto (encontros de pais), os contactos individuais fora do Centro ou no Centro e os contactos escritos.

Encontros de pais — Dadas as más experiências anteriores de reuniões de pais, a que poucos vinham, procuraram-se maneiras de motivar os pais.



Aponta-se um conjunto de aspectos que incentiva a comparência dos pais:

—preparação cuidada da reunião—marcada com suficiente antecedência, lembrada por escrito e oralmente, sabendo-se qual a hora mais conveniente para os pais;

—mediação das crianças—que fazem os convites, que insistem para que os pais venham;

—organização de momentos de convívio informal—merendas, lanches (os pais participam de boa vontade com géneros e ajudam na confecção);

—mostrar e valorizar o trabalho dos filhos—exposição de trabalhos, dramatização de histórias feita pelas crianças;

—ter novidades atraentes—diapositivos, filmes, por exemplo.

Contactos individuais — As saídas à comunidade, a recolha das tradições educativas foram motivos para encontrar os pais nas suas casas, no seu local de trabalho, nas suas idas e vindas na comunidade. Assim eles participaram nas actividades dos filhos (contando histórias, ensinando jogos, etc.); o que permitiu uma relação melhor com o Centro, sendo ao mesmo tempo uma maneira de intervir indirectamente nas oportunidades educativas que proporcionam aos filhos.

Também se procurou um atendimento individualizado dos pais, viabilizador de uma melhor relação com o Centro e de uma melhoria da educação das crianças em casa. Este contacto individual no Centro era feito no início do ano, através de uma conversa-entrevista, e também no contacto do dia a dia em que os pais vêm buscar e trazer os filhos e em que são convidados a entrar e a conversar.

Contactos escritos — A comunicação com os pais também foi estabelecida por meios escritos: quadro informativo e formativo afixado à entrada do Centro, cartas e notícias do Centro para casa e de casa para o Centro em que as crianças foram o principal veículo de ligação — levando cartas, notícias, convites, pedidos das educadoras para os pais e dos pais para as educadoras.

O quadro (in)formativo mostrou-se um meio concreto e eficaz de comunicar com os pais. Tentou-se que nele transparecessem os momentos mais significativos da vida dos Centros, houvesse informações actualizadas, pedidos de colaboração, etc.; também foi utilizado para explicar o porquê de certas actividades realizadas pelas crianças: pintura, passeios à comunidade, etc.

Os pedidos de colaboração, os convites para os encontros de pais, as notícias mais importantes do Centro, o relatar sucintamente o que se fez durante o dia, foram motivo para escrever pequenas cartas, ilustradas pelas crianças, que os pais recebiam com satisfação, tendo-se mostrado um meio concreto e simples de intercâmbio entre aqueles e as educadoras.

As crianças destas idades movem-se principalmente em dois universos — a casa e o Centro — que são estruturadores da sua personalidade. É natural que, funcionando como os dois pilares de referência e conhecimento, as crianças deles falem e entre eles estabeleçam relações. Como recebem as educadoras estas conversas sobre os pais, a vida familiar e a casa? Como agem e reagem perante elas? Como as aproveitam?

É uma prática habitual em alguns jardins de infância haver à 2.ª feira de manhã uma conversa em grupo sobre o fim de semana das crianças. Em si, esta conversa não se reveste de nenhum perigo essencial mas também não associa vantagens em termos do desenvolvimento da criança — não é um momento específico para desenvolver a linguagem oral, não é uma actividade de grupo na medida em que não é motivada por um desejo comum ao conjunto das crianças... é sobretudo uma maneira de a educadora saber o que se passa com as crianças em casa.

As crianças de um grupo de jardim de infância provêm de vários estratos sociais, de famílias com possibilidades económicas e interesses diversos, de meios familiares mais ou menos perturbados... Quando confrontadas em grupo a relatar as suas experiências de fim de semana, as crianças têm que exibir essas diferenças perante as outras e perante a educadora, o que pode levá-las a inventar situações para não terem de expor essas disparidades sociais, que muitas vezes as educadoras, como representantes do saber adulto instituído, apelidam e corrigem como sendo fantasias. Como pode uma criança cujo pai se embebeda ao fim de semana e que não foi passear ao campo ou à praia aceitar tal acontecimento (por si mesmo penoso e difícil de integrar na estrutura de personalidade da criança; não são os pais — "bons" ou "maus" — os modelos privilegiados para a criança e os objectos primordiais de identificação e estruturação da sua personalidade?) perante outras que o fizeram num clima descontraído e alegre? Será ainda que a criança só tem pais e família durante o fim de semana? E a educadora? Será que ela fala de si, dos seus problemas familiares, do seu fim de semana, ao grupo de crianças?

A cada criança assiste a liberdade de falar dos pais e da família, em qualquer dia da semana, a qualquer hora do dia mas só quando lhe apetecer. Falar da família e dos pais deve nascer de um desejo e necessidade interior da criança e não de uma imposição institucional da educadora.

Nestas condições como reage e age a educadora ao que a criança diz sobre os pais e a casa ou faz em situações de jogo? As crianças pequenas não dominam completamente a linguagem oral e muitas vezes esta não é para elas o principal veículo de comunicação, como já o é no adulto. Geralmente, as situações mais conflituosas e mais problemáticas vividas pelas crianças não são transformáveis em linguagem oral — exprimem-nas sobretudo por meio da representação gráfica (desenho, pintura) e dramática (jogo dramático, jogo do faz-de-conta, fantoches).

Tomemos um exemplo entre muitos, vivido num Centro de Educação de Infância de Alcácer do Sal: três crianças de 4-5 anos, dois rapazes e uma rapariga, brincavam no "cantinho das bonecas". O jogo parecia divertido e estimulante: as crianças riam muito e conversavam; uma delas (um rapaz)

cambaleava e "fazia de conta" que batia na rapariga do grupo. A dada altura o jogo reflectia uma grande angústia vivida pelas crianças, denotada principalmente pelos risos cada vez mais fortes e convulsivos e pelas estaladas que o rapaz infligia à rapariga. A educadora aproximou-se e separou as crianças um pouco autoritariamente, mandando-as parar com aquela brincadeira. Conversámos com ela para perceber melhor o que as crianças estavam a dramatizar e o porquê da sua actuação tão brusca, rápida e autoritária. Sucintamente, a situação era esta: o pai do rapaz que cambaleava e batia na rapariga do jogo, era um homem que tinha o hábito de ao fim de semana beber demais e que quando chegava a casa não primava pelos bons tratos dados à mulher. Esta situação repetia-se quase todas as semanas. A criança aproveitou a situação de jogo para dramatizar essa situação por ela vivida no ambiente familiar. Embora o fazer de conta, segundo certos autores sobretudo da corrente psicanalítica, seja positivo como um modo de a criança resolver os seus problemas, já que recriando e sendo actor da situação melhor a pode compreender, o que mais nos importou nesta situação foi perceber o que se passava com aquela criança, para melhor poder apoiar a actuação da educadora. Poderia ter actuado de outro modo? Ignorar? Ficar aflita? Não actuar e passar a sua angústia às crianças? Ou tentar perceber o que levava a criança a actuar deste modo e apoiá-la a resolver a situação?

Conversar com a criança sobre a situação, ajudá-la a dar nomes ao conflito que vivia, a entender e libertar-se do problema, deixando-a dramatizar a situação quantas vezes desejasse, apoiando-a com palavras securizantes, seria uma maneira correcta de desbloquear a situação.

"Na criança, a acção toma o lugar da compreensão e isto é tanto mais verdadeiro quanto mais fortes são os sentimentos dela. Pode ter aprendido a dizer outra coisa de acordo com o que os adultos lhe ensinaram, mas a seus olhos, as pessoas não choram porque estão tristes: choram porque sim. As pessoas não batem e destroem ou deixam de falar porque estão zangadas: fazem isso porque sim. Uma criança pode ter aprendido a aplacar os adultos explicando as suas acções: "Fiz assim porque estou zangado", mas isso não modifica o facto de que a criança não sentiu a zanga como tal, mas como simples impulso para bater, destruir ou ficar calada. Só na puberdade é que começamos a reconhecer as nossas emoções tal como são, sem que imediatamente procedamos de acordo com elas ou desejemos fazê-lo" (BETTELHEIM, B., 1976).

Outra maneira de apoiar as crianças será contar histórias em que os personagens sejam confrontados com tais situações: "Os processos inconscientes das crianças só podem ser claros para ela através de imagens que falem directamente ao seu inconsciente. As imagens evocadas pelos contos de fadas fazem isso... Nos contos de fadas, os processos internos são exteriorizados e tornam-se compreensíveis porque são representados por personagens da história e pelas suas ocorrências" (BETTELHEIM, B., 1976).

A separação, o abandono e a morte, o medo de não ser amada, de ser maltratada, são problemas e angústias não só das crianças mas da humanidade em geral. As histórias tradicionais poderão ser o primeiro meio de a criança contactar com estes grandes temas, recorrentes em toda a criação literária.

Ouvir e observar atentamente o que as crianças fazem e dizem sobre os pais e a casa pode ser um ponto de partida para projectos educativos onde as diferentes técnicas de jardim de infância surgem como meios de expressão, representação e concretização.

Das educadoras entre si e para as crianças (sobre os pais)

Para terminar este tema da comunicação oral do Centro para casa e da casa para o Centro, o que dizer e como, e depois de ter abordado algumas maneiras de transformar o que é dito quer pelas crianças quer pelos pais em projectos educativos, vamos considerar a maneira (tom e conteúdo) como as educadoras falam sobre os pais em frente das crianças e entre si como grupo de trabalho profissional.

Emitir pareceres valorativos sobre os pais e o ambiente familiar, de tonalidade negativa como por exemplo "outra vez! Já ontem se esqueceram de mandar a merenda", é de evitar. Denunciam juízos sobre os pais e o ambiente familiar por parte do educador que a criança pode sentir como rivalidade ou desvalorização e são susceptíveis de desencadear comportamentos ambivalentes na criança ("se eu gosto da minha educadora e dos meus pais, se ela diz que gosta de mim e deles porque é que está sempre a dizer certas coisas?" ou "se os pais dos outros meninos mandam sempre a merenda porque é que os meus se esquecem?"), não facilmente compreensíveis e integrados. As educadoras não podem esquecer que, para as crianças nestas idades, os adultos, principalmente os pais e o educador, são seres poderosos e atraentes que tanto lhes metem medo como funcionam como modelos a imitar e objectos de identificação privilegiados. Para crescer harmoniosamente, têm de se sentir seguras e amadas pelos pais e pelo educador; entre eles deve existir um clima de confiança e troca, onde seja possível dialogar, mesmo sobre pontos de vista divergentes.

As conversas e trocas de informação sobre os pais e o ambiente familiar no grupo de educadoras (equipa de pessoal) manifestam, muitas vezes, juízos pejorativos e desvalorizantes. Como podem as educadoras tentar uma aproximação aos pais se os julgam tão negativamente? Como podem apoiar o desenvolvimento integral e integrado das crianças sem perceberem e compreenderem os pais e o ambiente familiar?

As comunicações escritas

Não é só oralmente que as educadoras e o Centro comunicam com os pais e vice-versa. A palavra escrita é um outro meio. Falámos já de dois modos privilegiados: o quadro colocado à entrada do Centro e as cartas e bilhetes do Centro para casa e da casa para o Centro. A iniciativa da comunicação escrita é geralmente pertença da instituição educativa: os pais só se sentirão capazes e à vontade para o fazer quando o Centro e as educadoras os solicitarem e receberem com satisfação e bom gosto as primeiras cartas e bilhetes por eles enviadas.

O quadro informativo

A maneira como se escrevem as informações (conteúdos e forma) colocadas no quadro informativo é de grande importância: tamanho e grafismo das letras atraentes e facilmente legíveis pelos pais; utilização de uma linguagem compreensível e acessível à maioria. Seguem-se alguns exemplos de informações dadas aos pais no dia a dia da vida educativa de alguns Centros de Educação de Infância de Alcácer do Sal, através do quadro informativo.

O quadro informativo foi utilizado também para explicar aos pais o porquê de certas actividades realizadas pelas crianças.



Cartas e bilhetes

As cartas e bilhetes das educadoras, ilustrados ou não pelas crianças e por elas levados em mão, foi o meio mais simples e eficaz de contactar e informar os pais acerca da vida do Centro e de os integrar no processo educativo: fazendo pequenos pedidos de colaboração, relatos sucintos do que a criança fez durante o dia, etc.

Se o Centro e as educadoras se mostrarem disponíveis e incentivarem os pais a comunicar por este meio, geralmente eles fazem-no sem grandes resistências e até mesmo com satisfação.

Muitas vezes os pais têm pouca disponibilidade para se informar e conversar com as educadoras sobre os filhos e a vida do Centro, para comparecer aos encontros de pais e responder de imediato aos pedidos de colaboração.

As cartas e os bilhetes serão enviados habitualmente, não segundo um tempo institucionalizado pelo Centro (caso dos relatórios) mas segundo as situações vividas, quando o grupo (crianças e educadora) ache importante e interessante comunicar com os pais.

A finalidade deste meio de comunicação não é avaliar ou emitir pareceres sobre o desenvolvimento da criança ou sobre os seus progressos educativos, mas sobretudo informar sobre as actividades que os filhos fizeram durante o dia e os momentos mais significativos da vida dos Centros, fazer pedidos de colaboração, constituindo uma forma de os pais se integrarem e perceberem o processo educativo no Centro.

As cartas e os bilhetes, resultando principalmente das vivências do grupo e/ou de cada criança particular, não apresentarão um carácter normativo ou burocratizado, sendo antes uma entre as diversas actividades que o grupo realiza. As ocasiões em que cada criança ou o grupo observa, descreve e avalia o trabalho realizado são momentos privilegiados para os escrever; aliás, alguns dos produtos resultantes do trabalho ao longo do dia ou da sua descrição e avaliação feita pelas crianças (individualmente ou em grupo) são ou podem ser as próprias cartas e/ou bilhetes.

Antes de terminar esta parte sobre maneiras de estabelecer a cooperação através da comunicação oral e escrita, referiremos uma experiência em que os pais foram integrados no processo educativo através de conversas do dia a dia, de pequenos bilhetes e cartas e de informações e pedidos de colaboração colocados no quadro informativo.

Esta experiência tem aliás um âmbito e sentido mais global: pode ser tomada como um exemplo de como um projecto pode nascer e ser fruto de uma contribuição colectiva, que envolve tanto as crianças como as educadoras (a do local e a do Projecto), os pais e até mesmo outras pessoas da comunidade.

Em Janeiro de 1984 começou a funcionar no Centro uma nova valência — ATL. Esta alteração levou a uma reorganização institucional: ajustamento de funções, nova distribuição das educadoras, novos horários, etc.

A educadora encarregada do grupo de jardim de infância estava um pouco preocupada com as suas novas funções visto até à data ter trabalhado unicamente com o grupo de creche. Em conjunto com a educadora do Projecto começou a pensar e a planear o trabalho. Entre as actividades constava a necessidade de implicar os pais no processo que iria iniciar⁽¹⁾.

O *arranjo da sala* (espaços e materiais) foi o primeiro projecto a ser realizado, após o estabelecimento da relação entre a educadora e as crianças (cada criança em particular e o grupo no seu conjunto) e que ocupou o grupo durante algum tempo. Em conjunto combinaram o lugar para cada coisa: o que se põe ali e não acolá e porquê, o que se gostaria de ter na sala, selecção dos materiais existentes (os irrecuperáveis, os que é preciso consertar, os que estão em bom estado), etc. Este projecto decompôs-se, durante a sua realização, em planos de acção e conhecimento. Por exemplo, cada criança trouxe de casa uma planta que colocou numa embalagem de logurte; procurou-se lugar para a planta, fez-se a distinção entre as que precisavam de apanhar mais sol e as que necessitavam de luz indirecta, as plantas gordas, os cactos e as outras, etc. Foi um pequeno projecto de conhecimento e acção englobado no projecto global — arranjo da sala.

(1) Avó, M.ª Eugénia Tiago — Relatório de Actividades 83/84 (Adaptação).

Os pais passaram a participar no arranjo da sala, na vida que os filhos levavam no Centro, no seu processo educativo. Nas entradas e saídas, a educadora explicava o que estavam a fazer, como estavam a organizar o trabalho e a pedir colaboração: roupas usadas, malas, sapatos, xales, materiais de desperdício, etc. As crianças levavam quase todos os dias para casa pequenos bilhetes e cartas e fizeram-se grandes cartazes para pôr à entrada do Centro, a pedir a colaboração dos pais. As crianças participaram na elaboração dos cartazes, desenhando, colando, recortando, para ilustrar o que a educadora escrevia.

O que se quer dizer aos pais — os pedidos de colaboração, as explicações, etc. — pode ser transformado em projectos educativos. As crianças sentiram prazer e viam sentido no trabalho que realizavam com os diferentes materiais e técnicas de jardim de infância, pois começaram a perceber que servem para expressar e representar o que sentem, o que gostam, o que as preocupa... e para comunicar com os outros — os pais, os companheiros e a educadora. Surgiram assim notícias escritas — primeiro em discurso indirecto e depois em discurso directo — do Centro para casa e da casa para o Centro.

O primeiro projecto global — arranjo da sala — foi desembocar noutra — o *conhecimento do grupo* (quem somos, quantos somos, quem são os nossos pais, etc.). Do conhecimento do grupo surgiu a necessidade de saber quem estava e quem não estava presente — marcação das presenças e ausências — que se transformou numa actividade diária. Isto conduziu à construção de calendários semanais para as crianças marcarem a sua presença, o que levou o grupo ao *conhecimento do tempo*. O termo tempo não designa só os dias da semana, mas também os dias em que as crianças fazem anos, o tempo climatérico — os dias em que faz sol, chuva, etc. São mais dois pequenos *projectos* — quem somos e que idade temos — englobados em *projectos* mais globais — conhecimento do grupo e do tempo — em que os pais colaboraram. Saber quando nasceu cada criança, quando faz anos, quem são e o que fazem os seus pais... As cartas são levadas pelas crianças para casa e as notícias dos pais começam a chegar ao Centro e a espalhar-se pelas paredes da sala. Ao fim do dia os pais entram e observam o que está nas paredes, que é mais uma ocasião de conversar sobre o que se anda a fazer e porquê. A vida do grupo e os seus projectos de trabalho continuaram e a colaboração dos pais também, através de notícias (cartas e bilhetes), do quadro informativo e das conversas do dia a dia — quando os pais vêm buscar e trazer os filhos e nas saídas à comunidade e a casa dos pais.

Relatórios escolares

Este tipo de "comunicação" do Centro para casa (das educadoras para os pais sobre as crianças) não foi utilizado pelo Projecto. Geralmente a função dos relatórios é informar os pais acerca dos progressos educativos da criança no Centro e do seu desenvolvimento. Supõe quase sempre juízos valorativos e coloca o educador/instituição escolar como peritos que avaliam a criança. Além disso, não permite estabelecer a comunicação nos dois sentidos, tendo um valor unicamente informativo, tratando-se na maioria das

vezes de avaliações globais que funcionam como rótulos e que não contribuem para o programa de actividades a realizar com as crianças. Ora a avaliação deve ser sempre formativa, quer dizer, fazer parte integrante do processo educativo global e ocorrer ao longo de todo o ano.

Os pais como membros da construção curricular

Integrar as actividades realizadas pelas crianças através dos Centros na realidade socio-cultural circundante e transformar a vida da comunidade e a sabedoria dos pais na fonte das mesmas, pareceu um meio de o acto educativo (até aí mera colecção de técnicas: desenho, pintura, colagem...) começar a ter um sentido e significado para as educadoras, pais e crianças e de favorecer o desenvolvimento e construção da identidade pessoal e cultural de crianças e adultos, reforçando ao mesmo tempo a sua auto-estima.

Neste processo — integração das actividades realizadas pelas crianças na realidade socio-cultural de cada comunidade — podemos distinguir dois níveis complementares: primeiro, conhecer e valorizar a cultura local veiculada sobretudo pelos pais, para depois a poder transformar em meios e instrumentos pedagógicos de aprendizagem e "aproximação do saber" tanto para as crianças como para os adultos.

Conhecer e valorizar a cultura local veiculada sobretudo pelos pais

A tradição e os interesses da comunidade, contados, observados e recolhidos sobretudo em saídas, bem como o diálogo e comunicação que se foi estabelecendo entre pais e educadores através dos meios atrás referidos permitiram começar a valorizar a cultura local e os pais. Ao mesmo tempo houve a possibilidade de verificar a inesgotável fonte de conteúdos e sabedoria que são a comunidade e os pais e encontrar locais onde realizar actividades curriculares interessantes e diversificadas fora do espaço restrito da sala e do Centro.

Foram estes primeiros passos de (re)conhecimento da cultura local e dos pais como educadores dos filhos que permitiram valorizá-los e dar sentido, intensificar e intencionar o que diziam, contavam, faziam e ensinavam às crianças. Estes meios da recolha e observação dos interesses e da cultura da comunidade e da sabedoria dos pais são também utilizáveis nos grandes núcleos populacionais. Mas as educadoras que trabalhem em instituições educativas inseridas em meios urbanos e que estejam interessadas em desenvolver um trabalho deste género terão de encontrar maneiras de conhecer os interesses e a cultura local, de encontrar os pais, de lhes fazer pedidos de colaboração, etc. para além dos atrás referidos. Terão de se adaptar às circunstâncias. É mais importante reter deste trabalho com pais o espírito e a metodologia adoptados do que as actividades em si mesmas. Se estas têm sentido e significado no contexto e na situação em que foram realizadas — Centros de Educação de Infância de pequenas comunidades rurais — o espírito e a metodologia que lhes presidiram podem estar presentes em qualquer contexto ou situação onde se processa a educação das crianças pequenas.

Integrar os pais na construção curricular e no processo educativo dos filhos

Conhecido, percebido e valorizado o papel educativo dos pais junto das crianças, era necessário torná-lo mais actuante. Distinguimos três processos de os pais colaborarem na vida educativa dos Centros e dos filhos, constituindo ao mesmo tempo meios de aprendizagem e desenvolvimento dos adultos (pais e educadores): construir material para os Centros; observar e/ou participar nas actividades realizadas nas salas ou no exterior como co-educadores; contar, escrever, (re)criar histórias, lengalengas para as crianças, e ensinar jogos tradicionais.

Construção de material

A construção de material lúdico e educativo pelos pais, educadores e outras pessoas da comunidade é um meio simples de informar e formar os adultos sobre o processo de desenvolvimento infantil, possibilitando ao mesmo tempo o desenvolvimento dos adultos nele implicados — desperta a sua imaginação, a sua fantasia e a sua capacidade de encontrar soluções a partir de problemas concretos. É também um meio de integrar os pais e comunidade no processo educativo das crianças, oferecendo ainda a possibilidade de economizar recursos. Nos locais em que são escassos, os meios financeiros disponíveis podem ser canalizados para certo tipo de material que não pode ser construído localmente e que é importante existir nos Centros: material de desgaste, material audio-visual e livros.



A construção do material pelos pais foi acontecendo em consonância com o processo de formação das educadoras e direcções — com o processo de transformação da realidade. Os pedidos de colaboração feitos pelas educadoras aos pais para a construção e arranjo de material surgiam na altura da entrada e saída das crianças do Centro, nos passeios que se faziam à comunidade, nas conversas-entrevista, etc.

Alguns pais construíam blocos e jogos de encaixe de madeira e de cortiça, outros construíam e arranjavam material de exterior, etc. Algumas das mães fizeram almofadas e bonecos de pano. Quando era necessário, pais e mães participavam no arranjo do espaço interior do Centro: caiar, limpar e decorar.

Participar nas actividades

Participar nas actividades organizadas pelos Centros é mais uma ocasião de os pais se integrarem no processo educativo.

As saídas à comunidade para passear e desenvolver outras acções em espaços que a todos pertencem — o largo da aldeia, as ruas, etc. — foram ocasião de encontrar os pais e de os convidar a intervir no que os filhos realizavam.

As idas aos locais de trabalho possibilitaram que os pais conversassem com os filhos sobre a sua actividade, explicassem o que estavam a fazer, chamassem a atenção das crianças para certas coisas e suas características — focalizando a sua observação e alargando o seu conhecimento. Por exemplo, numa ida ao curral as mães chamaram as crianças para estas mexerem na lã das ovelhas e sentirem que era macia, que havia ovelhas grandes e pequenas (os borregos), etc.



Não foi só nas iniciativas realizadas no exterior dos Centros que os pais participaram. A adaptação das novas crianças ao Centro foi uma ocasião para as mães sugerirem algumas actividades, participarem noutras e trocarem impressões com as educadoras sobre os filhos. A substituição de alguma educadora quando estava doente ou ausente foi também motivo para a participação de algumas das mães. Na saída das crianças, e sempre que possível, os pais eram convidados a entrar nas salas e a colaborar nas actividades em curso; em certas alturas era-lhes mesmo pedido que desencadeassem uma actividade com as crianças ainda presentes, como contar uma história ou ensinar um jogo.

Transformar a sabedoria dos pais em meios de aprendizagem

A recolha da tradição oral (contos, lengalengas, canções, histórias) e lúdica (jogos tradicionais) de cada comunidade foi motivo para fazer toda uma série de actividades com as crianças, algumas inseridas em projectos mais globais de acção e conhecimento, como por exemplo "a nossa aldeia". Foi ainda ocasião para planear e realizar saídas à comunidade, a casa dos pais e aos seus locais de trabalho; também deu origem a diversos pedidos de colaboração orais e escritos das educadoras aos pais em que as crianças foram as principais mediadoras.

Os Centros foram assim gradualmente constituindo um "reportório" de histórias, lengalengas, canções e jogos.

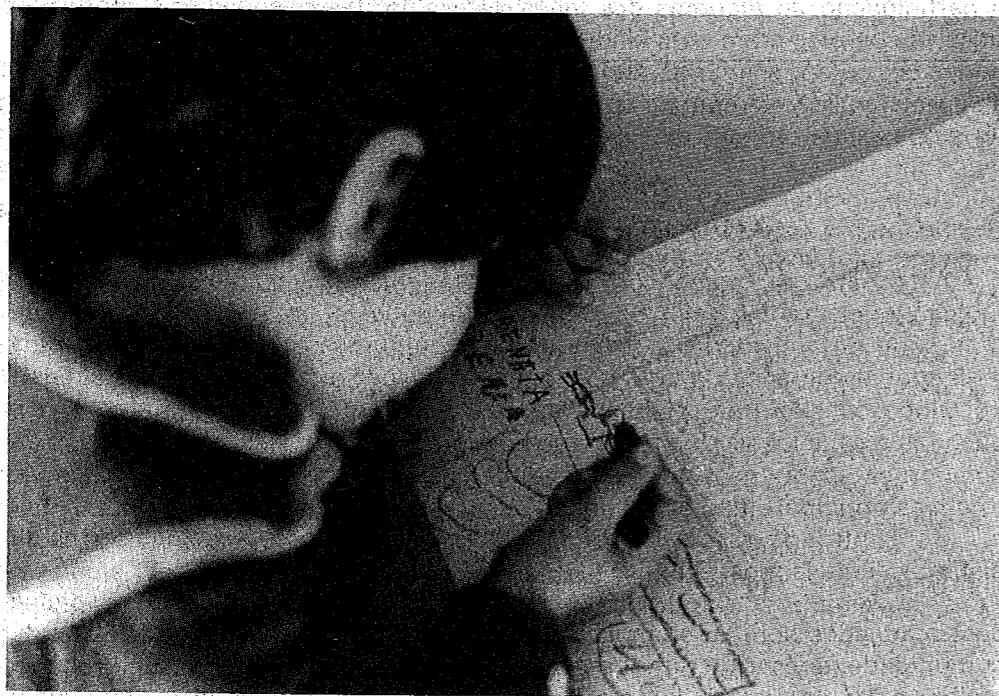
Que sentido e continuidade dar a estas iniciativas? As actividades desencadeadas com as crianças a propósito da recolha da tradição de cada comunidade, apesar de por si mesmas terem um sentido — criar uma relação melhor entre a comunidade e o Centro ao reconhecer e valorizar nos pais o seu saber educativo — não encontravam aí os seus limites, constituíam antes o embrião de uma nova atitude dos Centros face à comunidade e aos pais.

A tradição oral e lúdica de cada comunidade foi sendo transformada em actividades educativas pelas educadoras e crianças: as histórias e lengalengas recolhidas eram contadas, escritas e gravadas pelas educadoras; os jogos faziam parte das actividades realizadas no parque exterior; as crianças faziam desenhos e pinturas relacionadas com as histórias que ouviam, podendo recriá-las (recontá-las) a seu modo durante e após a representação gráfica — mais uma ocasião de escrever o que as crianças diziam, de transformar em textos transmissíveis, porque escritos, as suas vivências. Muitas histórias foram dramatizadas pelas crianças, desencadeando toda uma série de actividades preparatórias: fazer os fatos (colar, pintar, recortar, etc.), distribuir papéis, ensaiar os personagens...

Os produtos deste trabalho de transformação da tradição em meios pedagógicos de aprendizagem foram sendo partilhados com os pais e comunidade: dramatizando algumas histórias no espaço comunitário, enviando desenhos, pinturas e textos feitos pelas crianças e educadoras aos pais, afixando alguns trabalhos nas paredes do Centro.

A tradição oral e lúdica de cada comunidade mostrou-se assim um meio privilegiado de socialização, oferecendo as histórias e lengalengas também a possibilidade de iniciar as crianças na aprendizagem da leitura e escrita. Foi

ainda um meio de a leitura e escrita terem um sentido para as educadoras, pais e crianças daquelas comunidades, porque não lhes foram apresentadas somente como meras técnicas de codificação e decifração, mas como meios de expressão, de comunicação e de conhecimento, construídos com base num saber ao qual estavam ligados afectivamente.



Os pais como elementos da gestão da vida dos Centros

Vimos até aqui algumas maneiras de os pais participarem na vida educativa dos Centros, quer dizer, referimo-nos principalmente ao sentido, significado e importância da cooperação entre pais e educadores para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Abordaremos agora alguns aspectos da participação dos pais na gestão administrativa, financeira e mesmo pedagógica: Quem deve gerir e organizar estas instituições? De quem devem depender e a quem devem prestar contas as educadoras? Devem estas instituições ser geridas em função dos interesses dos pais ou do Estado?

A participação dos pais na gestão das escolas está consagrada na regulamentação que orienta as instituições educativas portuguesas. Apareceu primeiro nos Jardins de infância oficiais, tanto nos que estão ligados à Segurança Social (Despacho de 3 de Maio de 1978, D.R. II Série) como nos que dependem do M.E. (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro) e foi ultimamente alargada a todos os graus de ensino.

No que diz respeito à educação pré-escolar, estão representados no Conselho Consultivo não só pais como um representante da Autarquia, o que demonstra a intenção de permitir que os cidadãos locais tenham um papel na gestão escolar.

Se a lei torna esta participação possível, a sua efectivação depende principalmente das instituições, do modo como os professores e educadores que lá trabalham estão abertos a colaborar com os pais e representantes da comunidade. Foi uma das finalidades do Projecto de Alcácer encontrar maneiras de a comunidade influenciar as decisões institucionais.

A situação podia considerar-se favorável pois os Centros onde se desenvolveu o Projecto estavam constituídos como associações e tinham nascido, na sua maioria, da iniciativa das populações de cada comunidade.

No seu início, estes estabelecimentos eram geridos por comissões de pais, por comissões de moradores ou pelas Juntas de Freguesia. A publicação da Lei das Finanças Locais e do Decreto-Lei n.º 519-G/79 (que estabelece o regime jurídico das IPSS, diploma substituído em 1983 pelo Decreto-Lei n.º 114/83 de 25 de Fev.) levou-os a ter de encontrar formas de institucionalização com personalidade jurídica própria. Todas obtiveram o estatuto de Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Com esta transformação, teriam os Centros perdido as suas características de organizações colectivas de pessoas que se associam para a realização de objectivos comuns?

À partida tudo levou a crer que não, que o que se passou foi o regulamentar do modo como as pessoas se organizavam, através da aprovação de estatutos que continham regras de funcionamento não só entre as pessoas de uma determinada instituição, mas também entre esta e outras entidades e organismos públicos e privados. As direcções dos Centros continuaram a ser constituídas por pessoas das comunidades, havendo pais em todas elas.

Gerir instituições educativas exige preparação e por isso uma das vertentes do Projecto Alcácer desenvolveu-se junto das direcções. Após algumas acções visando levar estes eleitos, pais e outros elementos da comunidade, a reconhecer-se como grupo, a formação procurou ajudá-los a desempenhar as suas funções, como administrar o dinheiro disponível, conseguir outras fontes de receita para além das participações das crianças e dos subsídios da Segurança Social, estabelecer relações de cooperação com o pessoal da instituição, dando resposta, quando possível, às suas necessidades de formação, estabelecer relações com outras entidades públicas e privadas, e ainda promover a participação de outros pais, dinamizar a associação e animar a vida comunitária.

Quanto a este último aspecto, reflectiu-se com as direcções como pôr em prática o objectivo estabelecido nos estatutos de todos os Centros: "promoção da população" ou "contribuir para uma melhoria da qualidade de vida da população". A análise de alguns documentos legais e do conteúdo dos estatutos constituiu o tema de um encontro de direcções.

Para atingir essa finalidade estatutária, era preciso haver uma estreita colaboração entre o pessoal e direcção de cada Centro, aspecto que também foi abordado nos encontros de direcções, com apoio na formação realizada nos Centros.

Dentro do princípio de que só se aprende fazendo e reflectindo sobre a acção, foram as direcções que, com a ajuda do pessoal, convocaram e orientaram os Encontros de Pais e as Festas realizadas na comunidade. Também foram elas que promoveram reuniões para auscultar as necessidades da

população antes da abertura de novas valências, como ATLS e Centros de Dia, e que apoiaram a formação de grupos e manifestações culturais e desportivas. As maneiras de fazer eram analisadas em cada Centro e partilhadas nos Encontros com as outras direcções.

O apoio formativo não foi um trabalho fácil, como também o não é o desempenho das funções das direcções. Por um lado, sendo constituídas por voluntários que têm uma disponibilidade limitada, esta é muitas vezes absorvida pelas questões administrativas. (A competência nestas questões — realizar a contabilidade, fazer orçamentos — tem que ser adquirida e foi também motivo de um Encontro para direcções e pessoal administrativo.)

Mas é sobretudo difícil para as direcções encontrar formas de exercício de liderança que possibilitem a participação dos sócios na tomada de decisões. Em qualquer organização social existem grupos com opiniões e interesses divergentes, conflitos em que não é fácil chegar a uma concertação (já referimos o conflito entre direcções e pais-sócios a propósito dos aumentos de comparticipação). Nas pequenas comunidades em que há relações muito próximas, o papel das direcções torna-se simultaneamente mais fácil (as pessoas conhecem-se e não têm dificuldade em comunicar) e mais difícil (conflitos familiares, zangas antigas, maior sensibilidade à opinião alheia).

A partir da experiência com os Encontros de formação realizados durante o Projecto, as direcções consideraram que tinham vantagem em continuar a ter encontros regulares para debater os seus problemas e apoiar-se mutuamente na solução das suas dificuldades. Foi esta uma das razões que levou as direcções de cinco Centros a associar-se no final do Projecto.

Cabia-lhes continuar a construir um novo tipo de Centro, que aceita compor-se da sabedoria dos pais e da comunidade, em que os seus dirigentes e pessoal, para além de promover e saber realizar actividades com crianças, saibam e queiram estabelecer um novo tipo de relação com os pais.

Para isso as direcções dos Centros teriam de encontrar as suas próprias maneiras de fazer sem contar com o apoio externo. Esta transição para a autonomia foi assegurada por um elemento da equipa de intervenção do Projecto Alcácer que permaneceu no terreno mais um ano.

A transição para a autonomia

Foi com base na "análise feita pelo pessoal e direcções dos Centros e tendo em conta a apreciação final de toda a equipa do Projecto que se delimitaram os parâmetros de orientação para o ano de transição:

— desenvolver em alguns Centros aspectos já mais trabalhados noutros, nomeadamente a organização institucional do pessoal;

— estruturar a função de coordenação das actividades do Centro onde isso ainda não se verificava de modo formal e permanente;

— consolidar transformações já verificadas, mas ainda pouco estruturadas;

— desenvolver as formas já iniciadas de organização autónoma entre Centros e a rede de trocas entre as pessoas dos vários Centros;

— fomentar no pessoal a criação de um "discurso" sobre as transformações que realizaram para uma maior apropriação individual das mesmas;

— comunicar localmente à Segurança Social e à Câmara as transformações ocorridas em cada Centro e o respectivo processo, sem esquecer os obstáculos encontrados, visando com esta "transmissão" mais sistemática do caminho e da metodologia seguida aumentar a probabilidade de continuidade no apoio que aquelas instituições vinham a dar aos Centros" (1).

"O apoio local para a transição foi pois orientado no sentido do aprofundamento de condições estruturais de afirmação da autonomia em cada um dos Centros e entre si, visando consolidar o sistema de produção educativa que foi emergindo no quadro do currículo aberto à comunidade" (ibid., p. 58).

Este apoio consistiu fundamentalmente na dinamização da "Comissão Inter-Associações, o órgão concelhio que surge e se constitui como Sistema Interno de Apoio à Inovação e cujos dinamizadores locais são os Presidentes das Associações" (2).

Este sistema aberto procuraria continuar a desempenhar as funções que tinham cabido à equipa do Projecto Alcácer:

— "manter as redes de comunicação e de acção educativa entre as direcções e o pessoal de cada instituição;

— prosseguir com novas formas de organização autónoma e de cooperação, dinamizando e rentabilizando os recursos disponíveis" (3).

O formador participou através desta Comissão "na vida comunitária de cada instituição, encorajando os seus elementos colectiva e individualmente a participar e agir cooperativamente no processo independente e comum de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia" (ibid.).

O seu apoio concretizou-se "no acompanhamento dos processos de estruturação interna do grupo, dinamização concelhia do seu funcionamento, definição e realização de projectos comuns, acompanhamento dos processos de acção e reflexão, (...) privilegiando as actividades de *feedback* como meio de consciencialização das vivências experienciadas em conjunto" (ibid.).

A realização de projectos comuns foi um dos mecanismos desenvolvidos para dinamizar a vida institucional e comunitária. "Estes projectos foram a resposta colectiva de âmbito alargado às questões da dinâmica educativa e cultural. Deram sentido às reuniões de avaliação/planificação e integraram as diversas valências: Creche, Jardim de Infância, ATL, Grupos de Acção Cultural e Desportiva, Centro de dia, Serviços Oficiais de Saúde, Serviços Autárquicos". Projectos que envolveram todos os que estavam interessados na educação das crianças, permitindo "reforçar os valores e laços de auto-

(1) Campos, B. "Plano de actividades n.º 5, Outubro 1984 — Setembro 1985".

(2) Lopes, C. (1987) "AL-CÁ-CER", comunicação apresentada no Seminário Internacional sobre "Educação de Adultos, Minorias Culturais e Linguísticas e Áreas Desfavorecidas", Faro, Instituto Politécnico de Faro, 21-25 de Abril, pp. 147-164.

(3) Lopes, C. "Relatório de Actividades — Set. 84 a Julho 85".

-estima, mantendo e actualizando traços expressivos e significativos da sua cultura". (4)

O processo de autonomia da Comissão Inter-direcções foi emergindo dos projectos realizados onde se puderam identificar três fases distintas que corresponderam a saltos qualitativos dados pelo grupo que se foi estruturado como tal e agindo face às instituições — afirmando a sua independência na cooperação e dinamização dos recursos comunitários e concelhios.

«1.ª Fase — A estruturação da Comissão Inter-Direcções:

- divulgação das actividades das I.P.S.S. na feira anual do Concelho de Alcácer do Sal.
- elaboração do Plano e Orçamento para o ano em curso
- dinamização concelhia do Projecto de um Centro

2.ª Fase — A operatividade da Comissão Inter-Direcções como sistema de apoio à Formação/Inovação Participante — "Coo-formação Inter-Centros"

- caracterização da comunidade local onde o Centro está implantado.
- coo-formação para a inovação participante na educação da criança — Creche, J. Infância e Jovens, ATL e Idosos, Centro de Dia — entre o Pessoal das instituições educativas representadas na Comissão Inter-Direcções.
- coo-formação — gestão — entre dirigentes associativos.

3.ª Fase — A afirmação da sua autonomia e independência — A Comissão Inter-Direcções Interlocutora entre parcelos sociais

- divulgação dos resultados obtidos.
- promoção da saúde infantil nas comunidades locais.

[...]

A segunda fase representou um avanço significativo no processo de autonomização e de independência da Comissão, face às estruturas tradicionais de apoio, no Concelho.

A estruturação e desenvolvimento da *Coo-formação*, como nova modalidade da estratégia de formação para a inovação participante na educação surge da necessidade sentida e formulada pelo Pessoal de cinco Instituições [...] em desenvolver entre si formas concretas de cooperação no domínio da sua formação. É motivada pela curiosidade que anima as pessoas em conhecer um pouco mais das práticas educativas umas das outras. [...]

A coo-formação está integrada no Projecto de apoio à formação do Pessoal com o qual a Comissão Inter-Direcções pretende promover e valorizar os recursos humanos de cada uma das Instituições [...].

(4) Lopes, C. (1987). "AL-CÁ-CER", comunicação apresentada no Seminário Internacional sobre "Educação de Adultos, Minorias Culturais e Áreas Desfavorecidas", Faro, Instituto Politécnico de Faro, pp. 147-164.

Assim, a coo-formação — ou intercâmbio entre iguais de práticas e saberes educativos — estrutura-se na relação inter-pessoal, instituída com esta finalidade, a partir da decisão tomada por duas pessoas, que para além da natureza da função que têm em comum, desejam igualmente aprender uma com a outra a partir das experiências de inovações educativas que cada uma realiza com as crianças. Em situação, as duas pessoas envolvidas lado a lado são simultaneamente formador e formando. Quando em conjunto reflectem, avaliam, planeiam e realizam, esses dois papéis são integrados pela cooperação nas aprendizagens mútuas.

Esta coo-formação existiu também entre dirigentes associativos ao nível da gestão dos Centros» (1).

O objectivo último desta comissão era o de assumir-se como interlocutor válido entre parceiros sociais. "Apresentar o seu plano, propor formas concretas de apoio e cooperação, negociar as contrapropostas apresentadas pelos serviços respectivos, são experiências de afirmação da sua autonomia e da sua independência" (ibid.).

Inovação e autonomia

Dos estudos de avaliação dos projectos de mudança resulta que:

— qualquer inovação sofre alterações conforme o meio em que é desenvolvida, ou, empregando as palavras de M. Bataille (1986), "adoptar uma inovação significa inevitavelmente adaptá-la";

— estas adaptações vão prosseguindo ao longo do tempo, visto que um sistema não é uma entidade estática: as modificações internas e externas que se vão verificando produzem reestruturações que determinam novas adaptações;

— o sistema entregue a si próprio, depois de um projecto de «intervenção deliberada», tende a reencontrar o seu antigo equilíbrio, exercendo a passagem do tempo e a rotina efeitos corrosivos nas práticas inovadoras que vão sofrendo progressivas transformações, afastando-se cada vez mais do "modelo" inicialmente proposto (Huberman, 1982). Procurou, por isso, a equipa do Projecto Alcácer tomar algumas precauções no sentido de assegurar, tanto quanto possível, a continuidade do processo de inovação iniciado durante o Projecto.

A adopção de uma perspectiva sistémica e ecológica foi considerada não só como um instrumento de análise das relações dinâmicas entre as práticas educativas e o(s) ambiente(s) em que estas se processam, mas também como fundamento teórico de certas opções que visavam garantir uma relativa estabilidade e continuidade das transformações.

Assim, e ao contrário da grande maioria dos projectos, não se procurou introduzir ou adaptar uma inovação vinda "de fora", mas sim construir as práticas inovadoras "de dentro" e em conjunto com os participantes. Na ope-

(1) Lopes, C. "Relatório de Actividades — Setembro 1984 a Julho 1985".

racionalização deste princípio adoptou-se como postulado que as inovações teriam maiores probabilidades de se manter se fossem emergindo através de um processo formativo desenvolvido em cada Centro.

Embora tenha havido grandes linhas de orientação que decorreram das necessidades comuns, cada instituição tinha a possibilidade de encontrar as "suas" próprias práticas, adaptadas ao "seu" contexto. O confronto sistemático das diversas práticas desenvolvidas permitia que os participantes compreendessem que pode haver várias maneiras de fazer com a mesma finalidade.

A tomada de consciência da flexibilidade e da necessidade de adaptação das práticas inovadoras seria também uma condição favorável à sua continuidade.

A comunicação que se estabeleceu entre os Centros teve como consequência a criação de uma rede de trocas que, sendo recurso catalisador da inovação, foi também um meio de fomentar o aparecimento de um novo sistema que fosse o suporte dessa continuidade quando a equipa do Projecto Alcácer já não estivesse no terreno. A existência deste novo sistema foi formalizado, no final do Projecto, através da criação da Comissão Inter-direcções, que teve ainda, durante um ano, o apoio de um membro da equipa do projecto. Em conjunto, procuraram-se formas que permitissem o funcionamento do processo de inovação sem um apoio externo, ou seja, que tornassem possível a sua autonomia.

Tal como a noção de Centro de Educação de Infância, os conceitos de inovação e autonomia têm porventura um sentido utópico, apontam para finalidades que se não podem considerar totalmente atingíveis, mas que dão sentido e orientação a um processo que, de facto, nunca está completamente concluído.

Bibliografia

- AUSTIN, G. (1976) *Early Childhood Education: An International Perspective* — New York, Academic Press.
- BAIRRÃO, J.; ABREU, J. C.; MARQUES, T. N. (1986) Educação pré-escolar: perspectiva atitudinal de educadores de infância — *Revista de Psicologia e Ciências de Educação*, pp. 143-155.
- BAIRRÃO, J. Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos — a publicar.
- BALANDIER, G. (1981) Essai d'identification du quotidien — *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXXXIV.
- BEAUDELOT, C.; ESTABLET (1971) *L'École Capitaliste en France* — Paris, Maspéro.
- BETTELHEIM, B. (1976) *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa, Bertrand, 1984.
- BERNSTEIN, B. (1970) Education cannot compensate for society — *New Society* p. 344-347.
- BLOOM, B. (1979) Une direction nouvelle de la recherche en éducation: les variables changeables — *Education et Recherche* vol. 2, n.º 3, p. 7-16.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J. Cl. (1964) *Les Héritiers* — Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J. Cl. (1970) *La Réproduction* — Paris, Editions de Minuit.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America Educational Reform and Contradictions of Economic Life* — New York, Basic Books.
- BRONFENBRENNER (1976) The Experimental Ecology of Human Education — *Educational Research*, Vol. V, n.º 9 oct. p. 5-15.
- BRONFENBRENNER (1979) *The Ecology of Human Development* — Cambridge Massachusetts and London, England, Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, V. (1986) Ecology of the family as a context for human development: research perspectives in *Developmental Psychology*, Vol. 22, n.º 6, p. 723-744.
- BRUNER, J.; BLOOM, B., KRAUS (1964) *Stability and Change in Human Characteristics* — New York, Wiley.
- BYNNER, J. (1981) *Issues in Methodology* — Milton Keynes, The Open University Press.
- CERTEAU, M. (1975) *L'Invention du Quotidien 1. Arts de Faire* — Paris, Union Generale de Edition.
- CHATEAU, J. (Dir.) (1961) *Os Grandes Pedagogos 2.ª Ed.* — Paris, P.U.F.
- CIARI, B. (1976) *Práticas de Ensino* — Lisboa, Estampa.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1981) *L'Education Pré-scolaire* — Strasbourg.
- COOPER, K. (1976) Curriculum Evaluation — Definition and boundaries in TAWNEY (ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications* — London, Macmillan Education.
- CRESAS (1974) Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de scolarité? *Recherches pédagogiques*, n.º 68.

CURRÍCULO de Aprendizagem Social de Munique — Sínteses de Irma Praklik, Guilhermina Lobato de Miranda (Documentação Projecto Alcácer).

DAVIS, D.; DAVIS, M.; HANSEN H.; HANSEN, R. (1973) *Playway: Education for Reality*, Minneapolis, Winston Press.

DUBOST, J. (1987) *L'Intervention Psychosociologique* — Paris, P.U.F.

ERASMIE, T.; LIMA, L.; PEREIRA, C. (1985) Adult Education and Community Development Experiences from Programs Launched in the North of Portugal in *Actes du 9^{ème} Congrès AMSE Madrid 1985*, p. 646-652.

ESTEVEZ, A. J. (1986) A investigação-acção in SILVA, A. S.; PINTO J. M., *Metodologia das Ciências Sociais* — Porto, Edições Afrontamento, p. 251-278.

EVANS, E. (1982) Curriculum models and Early Childhood Education in SPODEK, B. — *Handbook of Research in Early Childhood Education* — New York, The Free Press, p. 107-134.

FORGIONE, A.; DUPON, D.; AGOSTI, G. L. (1980) Essai d'évaluation, formation plurireférenciée et auto-assistée des mères à l'éducation familiale. *Communication au XX^e Congrès de l'AIPELF*, Université de Toulouse-le-Mirail, 14-17 Mai.

FREINET, C. (1966) *Essai de Psychologie Sensible* — Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

FREIRE, P. (1970) *A few notions about the word "conscientization"* — Conference in Rome.

FREUD, A. *Psicanálise para Pedagogos*, Lisboa, Moraes (ed. portuguesa 1973).

GOMES, J. F. (1986) *A Educação Infantil em Portugal* — Lisboa, INIC (2.^a ed.).

GOODSON, B. D.; HESS, R. D. (1976) *The Effects of Parent Training Programs on Child Performance and Parent Behaviour* (manuscripts) — Stanford University.

GORDON, I. J. (1969) Developing Parent Power in E. GROTBORG (ed.) *Critical Issues in related to Disadvantaged Children* — New Jersey, Educational Testing Service.

GORDON, T. (1970) *Parent Effectiveness Training* — New York, Wyden.

GRUBER, H. E.; VONECHE, J. (ed.) (1977) *The Essentials of Piaget* — London, Routledge and Kegan Paul.

HANSEN, H.; HANSEN, R. (1980) *Me* — Boston, Houghton Mifflin Company.

HASSEN, J. D.; WEISBERG, A. (1972) *Open Education* — Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

HOHMAN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. (1979) *A Criança em Acção* — Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

HONIG, A. S. (1979) *Parent Involvement in Early Childhood Education* — New York, Association.

HONIG, A. S. (1982) Parent Involvement in Early Childhood Education. In B. SPODEK (ed.) *Handbook of Research in Early Childhood Education* — New York, Free Press.

HONIG, A. S.; LALLY, J. A. (1982) The Family Development Research Program: Retrospectives Review. *Early Child Development and Care*, 10, p. 41-61.

HUBERMAN, M. (1982) De l'innovation scolaire et son marchandage. *Revue Européenne de Sciences Sociales*, Tome XX, p. 59-85.

ILLICH, I. (1973) *Tools for Conviviality* — London, Calder and Boyars Ltd, Open Forum.

KAMII, K. (1971) Evaluation of Learning in Pre-school Education in B. BLOOM; T. HASTINGS, F. MADAUS *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning* — New York, Mc Graw Hill.

KATZ, L. G.; MOHANTY L. T. (1985) Early Childhood Education in T. HUSEN; T. NEVILLE DE POSTLETHWAITE (ed.) — *The International Encyclopedia of Education* — New York, Pergamon Press, p. 1477-1487.

KOHN, R. (1982) *Les Enjeux de l'Observation*, Paris, P.U.F.

LALLIVE D'EPINAY (1983) Recits de vie et vie quotidienne. *Revue Suisse de Sociologie*, 1, p. 34-44.

LANDSHEERE, G. (1976) *La Formation des Enseignants Demain* — Paris, Casterman.

LANIER, J.; LITTLE, J. (1983) Research on Teacher Education in M. WITT ROCK (ed.) *Handbook of Research on Teaching* — New York, Macmillan Publishers (3.^a ed.).

LAZAR, I., DARLINGTON R. (1975) *Lasting Effects after Preschool*, Consortium for Longitudinal Studies, U.S. Department of Health Education and Welfare Office Series, Department of Health Education and Welfare publication.

LEZINE, I. (1964) *Psicopedagogia da Primeira Infância* — Lisboa, Publicações D. Quixote, 1973.

LURÇAT, L. (1976) *La Maternelle, une École Différente?* — Paris, Les Editions du Cerf.

LURÇAT, L. (1976) *Une École Maternelle* — Paris, Stock, Témoigner.

MARTINS, M.; PEREIRA, F. (1978) O insucesso escolar e as suas explicações — Críticas de algumas teorias, *Análise Psicológica*, Vol. II, n.º 1, p. 33-56.

MASLOW, A. (1968) *Towards a Psychology of Being*, Litton Educational Publishing Inc. Trad. em língua espanhola «El hombre autorealizado: hacia una psicología del ser» — Barcelona, Editorial Kairós (1979), 3.^a ed.

MEIGHAM, R. (1981) *A Sociology of Educating* — London, Holt, Reinhart and Winston.

MIALARET, G. (1976) *A Educação Pré-escolar no Mundo* — Lisboa, Moraes.

MICHELET, A. (1972) *Les Outils de l'Enfance 1: La Pédagogie de l'Action. Les Outils de l'Enfance 2: La Conquête de l'Intelligence* — Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

OCDE (1980) *Garde et Éducation de la Prime Enfance* — Paris, OCDE CERI.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. (1941) *La Genèse du Nombre chez l'Enfant* — Neuchatel, Paris, Delachaux et Niestlé (várias reedições).

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1966) *La Psychologie de l'Enfant* — Paris, PUF, Que sais-je? (1976-7^{ème} ed.).

PIERON, H. (1957) *Vocabulaire de la Psychologie*, Paris, P.U.F.

PORCHER, L.; FERNAN, P.; BLOT, B. (1975) *Pédagogie de l'Environnement* — Paris, Armand Collin, Bourrellier.

POSTIC, M. (1979) *La Relation Éducative* — Paris, P.U.F.

POULTON, G. A.; JAMES, T. (1975) *Pre-school Learning in the Community. Strategies for Change* — London and Boston, Routledge and Kegan Paul.

PUGH, G. (1981) Parenthood: Towards a Framework for Education and Support *Early Child Development and Care*, 7, p. 217-234.

PUGH, G. (1984) Parent Education in Action *Early Child Development and Care*, 13, pp. 244-276.

ROSNAY, J. (1975) *Macroscópio. Para uma Visão Global* — Lisboa, Arcádia, 1977.

RUTTER, M.; MAUGHAM, B.; MORTIMER, P.; OUSTON, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours* — London, Open Books; Cambridge Massachusetts, Harvard University Press.

SARTRE, J. P. (1960) *Questions de Méthode* — Paris, Gallimard.

SAYLOR, J. G.; ALEXANDER, W. M.; LEWIS, A. J. (1974) *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning* — New York, Reinhart and Winston.

SIMMONS, B. M.; WHITFIELD, L.; LAYTON, J. R.; (1980) The Preparation of Early Childhood Teachers: Philosophical and Empirical Foundations. In RANGE, LAYTON and ROUBINEK *Aspects of Early Childhood Education* — New York, Academic Press.

SMITH, T. (1980) *Parents and Preschool* — London, Grant McIntyre.

SPITZ (1945) *De la Naissance à la Parole* — Paris, P.U.F., 1968.

SPODEK, B.; SARACHO, O. (1982) The Preparation and Certification of Early Childhood Personnel. In B. SPODEK (ed.) *Handbook of Research in Early Childhood Education* — New York, The Free Press.

STUFFLEBEAM, D. L.; FOLEY, W. J.; GEPHART, W. J.; GUBA, E. G.; HAMMOND, R. L.; MERRIMAN, H. O.; PROVUS, M. M. (1971) *Education Evaluation and Decision Making* — Itasca, Illinois, Peacock.

SYLVA, K.; ROY, C.; PAINTER, M. (1980) *Childwatching at Playgroup and Nursery School* — London, Grant McIntyre.

- WEIKART, D. (1972) Relationship of Curriculum Teaching and Learning in Preschool Education, In J. STANLEY (ed.) *Preschool Programs for the Disadvantaged* — Baltimore, London, The John Hopkins University Press.
- WEIKART, D.; EPSTEIN, A. S.; SCHWEINHART, L.; BOND, J. I. (1978) *The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project. Preschool Years and Longitudinal Results* — Ypsilanti, Michigan, High Scope.
- WOOD, D.; MCMAHON, L.; CRANSTOWN, Y. (1980) *Working with Underfives* — London McIntyre.
- WOODHEAD, M. (1977) *La Coopération entre les Parents, le Système Préscolaire et la Collectivité* — Strasbourg, Conseil de l'Europe, Education et Culture.
- WOODHEAD, M. (1981) Cooperation in Early Education. What does it mean? Why does it matter? *Early Child Development and Care*, 7, pág. 235-252.

TEXTOS PRODUZIDOS DO DECURSO DO PROJECTO ALCÁCER

1. CAMPOS, BÁRTOLO PAIVA (1981) *Projecto Alcácer — Apresentação geral do Projecto e programa de acção do 1.º ano.*
2. CAMPOS, BÁRTOLO PAIVA (1982) *Estudo n.º 1 — Plano Geral de Intervenção/Investigação.*
3. GARCIA, ORLANDO ALVES (1983) *Estudo n.º 2 — O Concelho de Alcácer do Sal — Um sistema dinâmico.*
4. SILVA, M. I. LOPES DA SILVA (1982) *Estudo n.º 3 — Educação das Crianças nos Centros de Educação Infantil do Concelho de Alcácer.*
5. GARCIA, ORLANDO ALVES; GUERRA, MARIA ISABEL (1983) *Estudo n.º 4 — Famílias com crianças pequenas em localidades de Alcácer do Sal — À procura da dinâmica educativa.*
6. MIRANDA, GUILHERMINA (1982) *Estudo n.º 5 — Avaliação do desenvolvimento psicológico das crianças de doze comunidades de Alcácer do Sal.*
7. ALMEIDA, LEANDRO; LEMOS, MARINA; GONÇALVES, ÓSCAR (1982) *Estudo n.º 6 — Primeiro plano de avaliação global do Projecto.*
8. CAMPOS, BÁRTOLO PAIVA (1982) *Texto de difusão n.º 1 — Elaboração participada de um projecto de inovação-formação pedagógica.*
9. CAMPOS, BÁRTOLO PAIVA (1982) *Relatório de Actividades n.º 2.*
10. CAMPOS, BÁRTOLO PAIVA (1983) *Relatório de Actividades n.º 3 — Plano de Actividades n.º 4.*
11. ALMEIDA, LEANDRO; LEMOS, MARINA; GONÇALVES, ÓSCAR (1983) *Relatório de Actividades do Grupo de Avaliação Global do Projecto Alcácer (Out. 82 a Jul. 83).*
12. VILHENA, GRAÇA; SILVA, M.I. LOPES DA (1983) *Relatório e Plano Sectorial dos Centros do B.º de S. João, Sta. Catarina, Torrão e Comporta.*
13. LOPES, CONCEIÇÃO; MIRANDA, GUILHERMINA (1983) *Relatório e Plano Sectorial dos Centros de Casebres, Rio de Moinhos, Sta. Suzana e 25 de Abril.*
14. AVÔ, MARIA EUGÉNIA TIAGO (1984) *Monografia do Centro Paroquial do Torrão (Out. 83 — Jun. 84).*
15. SILVA, ANTÓNIO PEDRO SILVA e NUNES DA (1984) *Monografia do Centro Infantil «O Nosso Ninho» de Sta. Catarina (Out. 83 — Jun. 84).*
16. LOPES, CONCEIÇÃO (1984) *Monografia de Rio de Moinhos do Sado (Set. 83 — Jun. 84).*

17. SILVA, M. I.; LOPES DA (1984) *Estudo n.º 7 — Avaliação dos resultados do Projecto Alcácer. I Parte — Na organização e prática dos Centros.*
18. GONÇALVES, ÓSCAR; ALMEIDA, LEANDRO; LEMOS, MARINA (1984) *Estudo n.º 7 — Avaliação dos resultados do Projecto Alcácer. II Parte — Transformações nos adultos: Pessoal e Pais.*
19. LEMOS, MARINA (1985) *Estudo n.º 7 — Avaliação dos resultados do Projecto Alcácer. III Parte — Resultados junto das crianças.*
20. SILVA, M. I. LOPES DA (1984) *Estudo n.º 8 — Centros de Educação Infantil em comunidades rurais — O fluir educativo.*
21. MIRANDA, GUILHERMINA (1984) *Estudo n.º 10 — Actividades da vida diária. O Almoço é uma rotina, um lugar de encontro, um acto educativo.*
22. MIRANDA, GUILHERMINA (1984) *Estudo n.º 11 — Trabalho com pais (Pais e educadores de infância).*
23. CAMPOS, BÁRTOLO PAIVA (1984) *Relatório de actividades n.º 4. Plano de actividades n.º 5.*
24. CAMPOS, BÁRTOLO PAIVA (1984) *Texto de difusão n.º 2 — A formação participante de não-profissionais para a inovação em educação infantil.*
25. LOPES, CONCEIÇÃO (1985) *Relatório de actividades. Intervenção no concelho de Alcácer (Set. 84-Jul. 85).*

SIGLAS

- IFAS — Instituto da Família e Acção Social
- SAD — Serviços Acção Directa Dependentes do IFAS
- OCDE — Organização da Cooperação e do Desenvolvimento Económico
- ME — Ministério da Educação
- IPSS — Instituições Particulares de Solidariedade Social
- ATL — Actividades de Tempos Livres
- AVD — Actividades da Vida Diária